

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Učitel na II. stupni základní školy a jeho vztah k prevenci
sociálních deviací**

Bakalářská práce

Brno 2009

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Petr Sýkora

Vypracoval:
Dušan Duga

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, za podnětné návrhy a metodickou pomoc při zpracování bakalářské práce, dále paní PaedDr. Danuši Pielinské z odboru školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje za poskytnutí cenných informací a objasnění systému financování aktivit škol, paní Ivě Osvaldové za velkou trpělivost, kterou měla se mnou při psaní práce a vedení základních škol v Brně, u kterých jsem prováděl dotazníková šetření a sbíral podklady k práci.

OBSAH

Úvod	5
1. Osobnost učitele – faktor prevence sociálních deviací	6
1.1 Typy osobností učitele	7
1.2 Osobnostní profil učitele	14
1.3 Hodnotová orientace učitele	16
1.4 Vlastnosti osobnosti učitele	19
2. Klima školy a školní třídy	21
2.1 Klima školy	22
2.2 Pozitivní klima školy	24
2.3 Klima školní třídy	26
3. Škola jako poskytovatel primární prevence patologických deviací	30
3.1 Co je primární prevence?	30
3.2 Formy primární prevence	32
3.3. Pracovníci školy, poskytující primární prevenci	33
3.4 Začlenění primární prevence u žáků do školních vzdělávacích programů	36
3.5 Minimální preventivní program	37
4. Školská legislativa v oblasti sociálně patologických jevů	38
4.1 Přehled základní legislativy	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
Úvod	43
5. Cíl výzkumu a stanovení hypotéz	43
5.1 Vyhodnocení průzkumu grafickým přehledem	44
5.2 Shrnutí	50
5.3. Doporučená preventivní opatření	50
Závěr	53
Resumé	54
Anotace	56
Seznam příloh	61

I. TEORETICKÁ ČÁST

ÚVOD

Konzumní společnost, jako dneska můžeme často slyšet toto označení, přináší s sebou nejenom rozvoj technologií, komunikačních systémů, ekonomiky a dalších aspektů našeho každodenního života, ale přináší taky rozvoj a nárůst negativních jevů ve společnosti, kterými jsou postiženy všechny věkové kategorie jak přímým, tak nepřímým dopadem.

V rámci předcházení a eliminaci negativních dopadů těchto jevů společnost vynakládá nemalé investice do prevence a následně i do řešení již vzniklých negativních jevů. Opakované a rozsáhlé výzkumy ukazují a potvrzují fakt, že prostředky vložené do prevence šetří násobně finanční prostředky do budoucna vynaložené na řešení důsledků patologických jevů.

Práci na dané téma jsem si vybral ze zájmu proniknout do prostředí základní školy a nahlédnout do tohoto prostředí již s odstupem téměř dvaceti let a zjistit jaká je situace dnes. Jací jsou dnešní pedagogové, jací jsou dnešní žáci? Co se změnilo po tolika letech na základní škole, s jakými problémy se potýkají?

V práci chci porovnat různé typy pedagogů, jednotlivých pedagogických přístupů, zjistit jak se dnes učitelům žije, jestli jsou to lidi, kteří si, jak tvrdí někteří lidi „jenom stěžují a mají pořád nějaké prázdniny“, popsat určité vlastnosti, které by pedagog měl mít a také osobností profil.

Zaměřím se na školní prostředí, na atmosféru školy jako celku a také zjistím, která legislativa ovlivňuje problematiku negativních jevů na školách.

Chci popsat možnosti prevence, kterými škola disponuje v rámci svého postavení v řebříčku vzdělávání, oporu prevence v jednotlivých zákonech a implementaci jednotlivých právních norem do chodu školy. V praktické části se zaměřím na výzkum mezi pedagogy formou dotazníku a rozhovoru a chci zjistit jejich názory na danou problematiku, jejich názory na oporu ve vedení apod.

Po nastudování problematiky a pobytech na školách se pokusím nastínit možnosti, které bych navrhoval ke zlepšení situace.

1. Osobnost učitele – faktor prevence sociálních deviací

Osobnost učitele má ve výchovné a vyučovací práci nepostradatelnou a nezastupitelnou úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je jednak autorita učitele a působivost jeho osobnosti a na straně druhé jeho osobnostní předpoklady. Autorita učitele se přitom odvíjí od jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a schopnostech řídicích. Pedagog v očích žáků stoupá především kladným a spravedlivým postojem k nim, a až následně pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, rozvahou, nadhledem a objektivností. Není zřídka jevem, že u oblíbeného pedagoga žáci vykazují zvýšenou snahu i úsilí.

Vliv pedagoga je nenahraditelnou součástí pedagogického procesu a nelze ho nahradit ani pochvalou, ani žádným trestem. Osobní příklad učitele a kouzlo jeho osobnosti jsou jedinečné, proto je nepochybně důležité vyzdvihnout význam slovního působení učitele, které může působit jednak pozitivně, ale bohužel i negativně na mladou generaci.

Jak uvádím výše, škodu ve vývoji osobnosti žáka lze zavinit i učitelem, který není zcela duševně vyrovnaný (neurotik a pod.). Proto by bylo vhodné zvážit i zdravotně – psychologické stránky při výběru učitelů.

V současnosti můžeme zaznamenat značný rozvoj relativně nové vědy o osobnosti učitele zvané pedeutologie. Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména přístup analytický a normativní.

Normativní přístup znamená, že se určí, jaký má učitel být, jaké má mít vlastnosti aby měl ve výchovně – vzdělávacím procesu úspěch. Jde např. o vlastnosti ve složce pedagogicko – psychologické a odborné. Někdy hovoříme o dvojí kvalifikaci učitele a to odborné a pedagogicko – psychologické.

Při uplatňování normativního přístupu se používá deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížit.

Analytický přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Patří sem psychologické šetření osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Žáci a studenti např. uvádějí, které vlastnosti svých učitelů postřehli, které považují za žádoucí a které za nežádoucí.

1.1 Typy osobností učitele

Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální. Zaměřuji se na vlastnosti typologické.

Typ podle Kohoutka (1996) znamenal ve staré řečtině obraz, ráz, tvářnost, podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyráží nebo vbíjí do tvárné látky. Naše typologie pedagogů má na mysli představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie je pro učitele jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající autoregulaci. Typologie také pomáhá lépe poznat kolegy v pedagogických sborech.

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Vycházel při tom z obecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera, založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga:

- ideový - náboženský
- estetický
- sociální
- teoretický
- ekonomický
- mocenský

Ani Döring ani Spranger přitom netvrdí, že by nemohly existovat smíšené, resp. méně výrazné typy.

Náboženský typ chce žáka vychovávat podle vlastních představ, charakterově je uzavřený, posuzuje žáky z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů), bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezřídka nedovede přiblížit. Jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

Estetický typ charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionálností v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vcítovat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu, má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty : aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní.

Aktivně tvořivý typ utváří osobnost žáků a studentů, jako by tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží.

Pasivně receptivní typ má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti, než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

Sociální typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, střízlivý a k jednotlivcům spravedlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

Teoretický typ učitele má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí, bývá známý tím, že má u žáků autoritu. Teoretický typ učitele často vědecky a výzkumně pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Za hlavní svůj cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se na výzkumné činnosti, je aktivní na teoretických seminářích a konferencích, nezřídka sám odborně a vědecky publikuje.

Ekonomický typ pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako proces osvojování si a rozvoje prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné. U žáků nebývá oblíben, ale mívá autoritu.

Mocenský typ pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí na úkor vztahu učitel – žák. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než kladným vztahem k žákům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. S oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá velmi náročný a kritický. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Bývá velmi náročný a kritický.

E. Luka ve své typologii pedagogů vyšel ze dvou kritérií : jak pedagog reaguje na působící podněty a jak zpracovává vnější podněty ve své psychice, ve svém duševnu. Podle reakcí na působící podněty rozlišuje pedagogy na dva typy, a to na typ reflexivní, uvážlivý, který mezi působící podněty a reakce na ně vkládá svou vlastní úvahu, a na

typ naivní-bezprostřední, který se vyznačuje tím, že na působící podněty reaguje bez uvažování, často impulzivně.

Podle typu, jak jsou pedagogem zpracovávány podněty v jeho psychice, rozdělil Luka pedagogy rovněž na dva typy : na typ reproduktivní, který podněty z vnějšího světa (ze studia, četby atd.) vnitřně nezpracovává, ale je pouze ve své činnosti reprodukuje bez toho, aniž by byl schopen je nějak zpracovat a něco nového z nich vytvářet, a na typ produktivní, který vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí, dopracovává a reprodukuje již zpracované vlastním myšlením.

Současným uplatněním obou uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů, a to :

Naivně reproduktivní typ (často začátečník) žákům jen zprostředkovává vědomosti a sám od nich vyžaduje převážně jen paměťové vědomosti. Většinou málo vede žáky k samostatné tvořivé práci, k utváření vlastních názorů, postojů atd. Zpravidla totiž i jemu vlastní názory chybí. Takový učitel se snad hodí do nižších tříd základní školy, kde ho žáci mírají v oblibě, zatímco starší žáci ho už příliš v oblibě nemají, protože vědí, že to co jim učitel reprodukuje si můžou přečíst doma v učebnici a nic nového se nedozví.

Bezprostředně produktivní typ se vyznačuje svérázným, tvořivým zpracováním učební látky i pedagogicko – psychologických poznatků, které mu umožní činit pohotová pedagogická opatření. Příznačná je pro něho jistota pedagogického rozhodování a pedagogická duchapřítomnost. Má živé a obsáhlé vědomosti, které obohacuje o vlastní názory a postoje. Dosahuje většinou dobrých výsledků v pedagogické práci a umí zaujmout třídní kolektiv.

Reflexivně reproduktivní typ o všem dlouho a složitě rozmýšlí, ale svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a propracovat ani vyjádřit. Poměrně dobře se orientuje ve známých, na paměti závislých, opakujících se pedagogických situacích. Nové, neočekávané situace mu působí veliké těžkosti a často je řeší neúspěšně. Nedovede často ani adekvátně zhodnotit žakovu osobnost, nepružně reaguje na novinky v procesu výuky.

Reflexivně produktivní typ zpracovává uvážlivě vnější podněty, často je přetváří a tvořivě domýšlí. Obtížně se však přibližuje k žákům. Je-li mimořádně inteligentní a tvořivý, bývají jeho pedagogická opatření adekvátní. Je-li méně intelektově zdatný a nemá-li tvořivé schopnosti, bývají jeho pedagogická opatření a řešení pedagogických situací nekvalitní.

E. Vorwickel vyšel ve své eliptické typologii správně z faktu, že někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků (učení a učivu) než jejich výchově, než formování jejich osobnosti. Na základě tohoto faktu rozdělil učitele na základní typy věcný a osobní, přičemž oba mají po dvou podtypech : striktně věcný a oduševněle věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní.

Striktně věcný typ bere jednostranný ohled na zkušební látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předávat žákům. Mívá velký respekt k učebnici a k jejímu obsahu (členění a formulacím). Váží si dobré paměti a staticky vštípených pojmů a představ. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

Oduševněle věcný typ vidí v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků. Jeho výklady jsou pouze logickou činností analyzující učivo do nejjemnějších poznávacích celků. Žáci s tendencí tvořivě myslet se u něho většinou neuplatní. Třidu jako celek málo aktivizuje. Obrací se po výtce na skupinu těch žáků, kteří je rychle chápou a se kterými následně rád pracuje.

Naivně osobní typ pedagoga si počíná ve výběru učiva a v jeho předávání i vůči žákům podstatně benevolentněji. Nejsilnějším faktorem je u něho cit a emoce. Bývá nestálý v úsudcích i ve výkonech. Rozhoduje se spíše srdcem, intuitivně, než střízlivou logickou úvahou. Je úspěšný zejména tam, kde je možno působit citově, např. při vyučování literatury, bývá většinou humanitní typ. Je schopný navodit spolupráci žáků, zejména v menších skupinách. Zajímá se o osobnost žáků.

Uvědoměle osobní typ neotročí kvantitě učiva, příliš učivo neschematizuje, stojí zpravidla nad učební látkou. Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu, angažuje se plně jak ve vzdělávacím působení, tak v respektu obsahu a zákonitosti vyučovaného předmětu a v neposlední míře i ve výchovném působení. U žáků bývá oblíben a je pro ně přínosem.

Teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá působí Caselmannova eliptická typologie pedagogů. Podobně jako Vorwickel také Caselmann použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učební předmět, nebo na žakovou osobnost. Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy, a to na logotropa, který je zaměřen především na učební předmět a důraz

klade na vzdělání žáka, a na pajoctropa, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

Ch. Caselmann rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů :

- filozoficky orientovaný logotrop
- odborně – vědecky orientovaný logotrop
- individuálně psychologicky orientovaný pajoctrop
- všeobecně psychologicky orientovaný pajoctrop.

Filozoficky orientovaný logotrop usiluje o vypracování, osvojení a prohloubení světového názoru. Za svůj základní pedagogický cíl si vytyčuje vštípit žákům svůj vlastní světový názor. S neúspěchem svého snažení se střetává zejména tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně zralí, resp. nejsou na takové úrovni vyspělosti, aby mohli přijmout jeho myšlenky, nebo když jsou jiného světónázorového zaměření. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychologicky založení jako filozoficky orientovaný logotrop, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

Odborně – vědecky orientovaný logotrop je podle Caselmanna mnohem častější než logotrop orientovaný filozoficky. Typické pro odborně vědecky orientovaného logotropa je, že už od mládí se orientoval na svůj obor. Důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí, přičemž nesměřuje jenom k hloubkám a zevšeobecněním jako typ logotropa filozoficky orientovaného. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky či studenty nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo (metodicky bývá na úrovni). Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit. má tedy velký vzdělávací vliv. Přímou výchovně působí méně. Nešetří však námahou, aby studenty získal pro svůj předmět. Jeho nedostatkem často bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů, přehlížení vlastnosti osobnosti (nedostatek pochopení a uznání). Odborně vědecky orientovaný logotrop postupně dozrává na typ vědce.

Individuálně psychologicky orientovaný pajoctrop je charakterizován úsilím pochopit každého žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet. Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. Příznačný je pro něj rodičovský (otcovský či mateřský) vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na

úspěch ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop má tedy smysl i pro práci s problémy, tedy se žáky, kteří mají nejrůznější závady a poruchy chování. Hodil by se proto do funkce výchovného poradce školy nebo školního psychologa.

Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop má v centru zájmu nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus ale je zde možné nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky. Podle Caselmana je výskyt tohoto typu řidší.

Kohoutek (1996) uvádí, že v současné době má k typu pajdotropa blízko tzv. *globální učitel*, který např. respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska.

S pajdotropem a logotropem se kříží autoritativní a sociální typ učitele. Autoritativní typ se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u pajdotropů, ale může tomu být i opačně.

Autoritativní typ křížený s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.

Sociální typ ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům přítelem. Pokud není takový typ vybaven přiměřenou odbornou úrovní, má nezřídka těžkosti s disciplínou.

Další rozdělení pedagogů u Caselmana podle pedagogických postupů :

- vědecko – systematický – má racionální a systematický postup ve vyučovací hodině,
- umělecký – je pro něho příznačná „ intuice“,
- praktický – má organizační vlohy.

Typy osobnosti učitelů je možno diferencovat také podle výsledků v psychologických testech. Je možno aplikovat např. dotazník interpersonální diagnózy ICL podle T. Learyho a kol.

Podle Kohoutka (1996) každý z uvedených typů učitelů může být dále hodnocen např. z hlediska náplně výuky, logické stavby předmětu, návaznosti na ostatní předměty odborné úrovně výuky, pedagogické úrovně výuky, vztahu k žákům.

Hodnotit lze i další aspekty, které ovlivňují proces vyučování a to metody využívající moderní audiovizuální didaktické a výpočetní techniky ve výuce, provedené inovace v obsahu studia, úroveň přípravy na vyučovací hodinu, klady a zápory osobnosti vyučujícího, klady i zápory metodické, klady a zápory obsahové stránky vyučování. Na úspěch působení učitele mají vliv mnohé vlastnosti jeho osobnosti, které buď usnadňují nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů. Úkoly učitele jsou: vyučovat a vzdělávat, řídit tento proces, vychovávat celou třídu i každého jednotlivce, vytvořit otevřený vztah mezi učitelem a žákem, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat aktivity v rámci školy, nést odpovědnost za žáky na půdě školy a další.

Uvedené skupiny úkolů se mohou vzájemně prolínat, podporovat a doplňovat, ale také mohou mezi nimi vznikat rozpory. Z rozboru těchto úkolů a jejich interakcí vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost a osobnost. Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků, předpokládá příslušné vědomosti, dovednosti v oboru, ale také schopnosti, zájmy i některé rysy osobnosti. Na druhé straně povolání učitele souvisí s profesemi, ve kterých je podstatný kontakt s lidmi. To předpokládá opět specifickou motivaci, specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činnosti.

1.2. Osobnostní profil učitele

Vztahy žáků k učitelům a k výsledkům jejich pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postoji k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti.

Z uvedeného je zřejmé, jak velkou důležitost pro práci učitele má adekvátní profil osobnosti učitele, které zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti. Jsou to vlastnosti :

1./ primární, jako jsou dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita

2./ sekundární (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika

3./ terciální (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů – zejména motivace a angažovanost.

Osobnost učitele je nejsilnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům.

Mimořádný význam mezi pedagogy zaujímá třídní učitel, který tvoří základní článek v systému řízení školy a dále výchovný poradce nebo školní psycholog, který tvoří první stupeň systému výchovného poradenství.

Jůva (1999) uvádí, že pedagog je iniciátorem výchovně - vzdělávacího procesu. Účinnost tohoto procesu závisí jak na kvalitách pedagogovy osobnosti a jeho činnosti, tak na předpokladech a aktivitě vychovávaného jedince nebo skupiny, i na vhodnosti a míře nasazených prostředků. Pedagogova osobnost je jedním ze základních problémů pedagogické teorie, neboť na jejích kvalitách morálních, odborných i pedagogických závisí průběh i výsledek celého výchovně – vzdělávacího procesu s následním dopadem na výchovu a vzdělávání žáků. Osobnost žáka lze vychovat jedině působením skutečné osobnosti učitelovy. Není proto náhodné, že se výzkum pedagogovy osobnosti, jeho sociální funkce, jeho morálního, odborného i pedagogického profilu i jeho charakterových rysů dostává stále více do centra teoretického zájmu i praktických opatření v oblasti vzdělávání a výchovy mládeže i dospělých.

Pedagog, jak dále uvádí Jůva (1999), je v celém výchovně – vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Je jeho iniciátorem i organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně – vzdělávací činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní, průběžnou i výstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně – vzdělávacího působení. Vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných jedinců a skupin a s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.

Pedagog nese odpovědnost za plný rozvoj svěřených jedinců, za jejich přípravu pro základní sociální role, za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti i za jejich rozvoj z hlediska hlavních výchovných složek. Svou prací se podílí na společném cíli celé naší společnosti optimálně rozvíjet novou generaci.

Tyto nelehké úkoly kladou oprávněné nároky na každého pedagoga: na jeho odborné i charakterové kvality, na jeho přípravu i na jeho mnohostranný rozvoj. Praxe ukazuje značné rozdíly mezi jednotlivými učiteli a vychovateli.

Jsou však i učitelé a vychovatelé rozporuplní již ve svém morálním a lidském profilu, s nedostatky ve všeobecném i odborném vzdělání, málo spjatí se současným životem, učitelé a vychovatelé bez autority, distancovaní od svých žáků, s elitářskými tendencemi s preferencí nátlakových metod výchovného působení. Takoví učitelé a vychovatelé samozřejmě neuspívají, nemohou vychovávat, nemají čím získávat a čím přesvědčovat, jejich žáci jim nevěří, autoritu si musí vynucovat a tato autorita je autorita falešná. Výchovné působení těchto učitelů a vychovatelů je často spíše negativní, i když si to mnozí z nich neuvědomují, ani nepřipouštějí.

Základní kvality, které by měly charakterizovat pedagogickou osobnost, můžeme shrnout do několika skupin. Úspěšná výchovně - vzdělávací činnost klade požadavky na pedagoga hodnotovou orientaci, na jeho vzdělání všeobecné i odborné, na jeho pedagogickou erudici a v nemalé míře i na jeho některé osobnostní rysy a charakter. Pouze v harmonické syntéze těchto aspektů je dán předpoklad pro účinné výchovné a vzdělávací působení.

1.3. Hodnotová orientace učitele

První podmínkou účinné výchovy je hodnotová orientace každého pedagoga. Jedině osobnost rozvinutá z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením, osobnost, která nejen akceptovala demokratický hodnotový systém a způsob života, ale tyto hodnoty hájí a vlastním příkladem naplňuje, má naději, že tyto hodnoty může přenést i na svěřené jedince, že je dokáže nejen naplňovat, ale je dokáže také vštěpovat do chování mládeže i dospělých. Síla pedagogova přesvědčení, jeho živý příklad a jeho každodenní chování jsou nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace žáků. Každý rozpor mezi slovy a činy, mezi sdělovanými názory a vlastním chováním žáci citlivě registrují, kde není skutečné pedagogovo přesvědčení provázené adekvátním chováním, je malá naděje na úspěch při jakémkoliv výchovném působení.

Pedagogova hodnotová orientace je však jen tehdy výchovně účinná, je-li spjata s jeho kvalitním vzděláním. Toto vzdělání pedagogického pracovníka by mělo být zaměřeno v několika směrech. Základem je kvalitní všeobecné vzdělání a hluboký rozhled filozofický, politický, vědecký a kulturní. Požadavek kvalitního všeobecného vzdělání v základních vědách, technických i uměleckých oborech je podmíněn několika okolnostmi. Moderní výchova usiluje o to, aby se od žáků žádali všeobecné znalosti na všech stupních škol i v mimoškolních institucích, proto by se neměli u svých pedagogů setkávat s jednostrannou a úzce odbornou vzdělanostní orientací. Při vyučování kterémukoliv oboru nerozvíjí učitel žáky jenom v dané disciplíně, ale ovlivňuje jejich celou osobnost, rozvíjí je z hlediska všech složek výchovy, v tomto směru má jeho široký vzdělanostní profil významnou úlohu a je základním předpokladem plného výchovného působení. Pro všeobecné vzdělání v pedagogově přípravě však mluví i některé další důvody. Jakýkoliv obor, kterému vyučuje, není izolovaným souborem informací, nýbrž těsně souvisí s jinými, mnohdy zdánlivě značně vzdálenými disciplínami. Zajistit mezioborovou koordinaci a překonat často kritizovanou mozaikovitost výuky předpokládá mimo jiné široké všeobecné vzdělání u všech učitelů. V praxi však tento požadavek nebývá docenován, ani respektován a tak dochází k jednomu z pedagogických paradoxů, kterým je jev, že jednostranně orientovanými učiteli se snažíme plně a mnohostranně rozvíjet žáky.

Podle Jůvy (1999) není podmínkou úspěšné výchovy jenom pedagogovo všeobecné a odborné vzdělání. K němu musí zároveň přistoupit i hluboké pedagogické

vzdělání, zahrnující dějiny výchovy, obecnou pedagogiku s jejími příbuznými obory, didaktiku, teorii jednotlivých výchovných složek i metodiku oboru, ve kterém pedagog svěřeného jedince rozvíjí. Pedagogickým vzděláním nerozumíme ovšem toliko osvojení teoretických vědomostí o cílech, prostředcích, principech, metodách a formách výchovné činnosti. Integrální součástí tohoto vzdělání tvoří praktické pedagogické, didaktické a metodické dovednosti a návyky, které pedagogovi umožňují přenést poznatky pedagogické teorie do bezprostřední výchovné praxe. Výzkum vyučování odhaluje nedostatky v tomto směru a svědčí o značné pedagogické a metodické neobratnosti některých učitelů. Z hlediska dovednosti a návyků, které zabezpečují účinné pedagogické působení, hrají významnou roli zvláště tři skupiny těchto kvalit :

- ◆ **Komunikativní dovednosti**, které umožňují pedagogův kontakt s vychovávaným jedincem, jejich sblížení, živou interakci i pozitivní ovlivnění žákovy myšlení i chování.
- ◆ **Organizátorské dovednosti**, které dávají pedagogovi možnost správně řídit výchovně – vzdělávací činnost, tvořivě využívat vhodných metod a prostředků a nacházet řešení i ve složitých situacích. Bez těchto dovedností bývá někdy neúspěšná i práce velmi vzdělaných a obětavých pedagogů.
- ◆ **Rétorické dovednosti**, které povyšují kulturu pedagogického působení, zvyšují jeho účinnost a současně stimulují i úroveň projevů vychovávaného jedince.

Jůva (1999) dále uvádí, že se v pedagogické procesu uplatňuje mnoho rysů pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují průběh i výsledky tohoto procesu :

- ◆ **Tvořivost**, tj. schopnost neustále hledat nové, neuspokojovat se s dosavadní úrovní, ale překonávat ji, přetvářet a měnit stav věcí. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje, ale hledá a nalézá nové, lepší, pokrokovější.
- ◆ **Zásadový morální postoj**, tj. pedagogovo myšlení, cítění i chování v duchu humanismu, demokratismu a vlastenectví, jeho kladný vztah k práci, jeho ukázněnost a pevná vůle.
- ◆ **Pedagogický optimismus**, tj. pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení (důvěra ve výchovu), důvěra v žákovy síly (která posiluje žákovu zdravou sebedůvěru) a radostný přístup k práci.
- ◆ **Pedagogický takt**, tj. ukázněnost v jednání se žáky, schopnost sebeovládání, spojení náročnosti na žáky s kulturními formami jejich vedení.
- ◆ **Pedagogický klid**, tj. schopnost pracovat soustředěně, nespěchat, trpělivě žákům vysvětlovat problematiku tak, až ji pochopí.

- ◆ **Pedagogické zaujetí** (pedagogická angažovanost), které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k látce i k pedagogické práci.
- ◆ **Hluboký přístup k žákům**, láska k žákům, která se neprojevuje v patetických formách, nýbrž v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat žáky, pochopit je a pracovat s nimi ve shodě s jejich individualitou. Pedagogův přístup žáci velmi brzo postihnou a jeho odměřenost, chlad a lhostejnost se ihned odráží v kvalitě jejich práce, v jejich poměru ke studiu.
- ◆ **Přísná spravedlnost**, tj. požadavek nenechat nedostatky nebo přestupky bez povšimnutí, nepreferovat některé žáky, postupovat jednotně při hodnocení a klasifikaci, nepodléhat subjektivním náladám a především cizím vlivům (např. intervencím).

V pedagogově dalším rozvoji i při zkvalitňování jeho výchovně – vzdělávacího působení hraje významnou úlohu jeho sebereflexe, která umožňuje pedagogovi předcházet určitým náročným výchovným situacím, potvrzovat si účinnost svých postupů, korigovat některé dosavadní formy a metody práce a dospívat tak i k hlubšímu vlastnímu pracovnímu uspokojení.

Průcha (2002) uvádí, že pedagogická způsobilost učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.

1.4. Vlastnosti osobnosti učitele

Učitelství je podle Průchy (2002) pojem s širokým obsahem. Vyjadřuje zejména:

1. jak učitelé typicky přistupují k výuce ve třídách, s jakými názory o způsobech její realizace, s jakými představami o splnění cílů výuky atd. – u nás se tato záležitost označuje termínem učitelovo pojetí výuky,
2. jaké přesvědčení mají učitelé o poslání své profese, o její užitečnosti, o očekáváních, s nimiž do této profese vstupovali, o své vlastní odpovědnosti za výsledky vykonávání profese,
3. jaké postoje zaujímají k výzvám a nařízením, jež jsou jim ukládána nadřízenými školskými orgány nebo vynucována veřejností, politickými režimy, s jakou angažovaností přistupují k zavádění reformních pedagogických opatření ve své vlastní práci aj.

Teprve v posledních letech některé výzkumy poskytují poznatky o tom, které vlastnosti by měli mít „ ideální učitelé“ z pohledu žáků a studentů.

Z výsledků je možno sestavit portrét ideálního či úspěšného učitele, jak jej vidí žáci. Takový učitel se má chovat přátelsky, má být vždy spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy, vytváří příjemnou atmosféru atd.

V 80. letech nastal, jak uvádí Průcha (2002), vzrůst zájmu o zdraví učitelů.

„ Úspěšní učitelé vykazují nižší psychickou pohodu, jež je ovlivněna velkým množstvím vynaložené energie v pracovní činnosti. Vlivem trvalého napětí prožívají úzkostné tenze, které se projevují psychickým nepokojem. U úspěšných učitelů se projevuje labilita, často pesimismus, v kritických situacích i silně impulzivní reaktivita.“ Je doložena těsná souvislost mezi výskytem neurotických a psychosomatických změn a náročností učitelství profese.

Předpoklad, že s osvobozením učitelů od zátěžových vlivů předchozího režimu se v nové společenské situaci zlepšuje jejich zdravotní stav, se bohužel ukazuje nereálný. Ukázalo se, že mladší učitelství generace je emočně méně adaptovaná a připravená na svoji psychicky náročnou profesi než starší generace. Vykazuje tak i nižší odolnost vůči stresu, kterého v této profesi přibývá.

Hlavní určení celého vztahu učitel a zátěž vidíme ve studiu základních osobnostních charakteristik učitele, které zásadně modifikují efekt dalších faktorů, které se na tomto vztahu podílejí.

Jinak řečeno, psychologické výzkumy, jak píše Průcha (2002), potvrzují to, co je známo a stále dalšími generacemi žáků prožíváno ve školách : Vlastnosti dobrého učitele jsou především zakotveny v jeho vrozených predispozicích („učitelem se člověk musí narodit“), kdežto přípravné vzdělávání asi nemůže tento vrozený předpoklad k profesi podstatně ovlivnit (samozřejmě máme tu na mysli psychickou vybavenost, nikoliv teoretické znalosti nabývané studiem).

Průcha (2002) se také zmiňuje o tom, že pokud jde o sebedůvěru a optimismus učitelů, tyto atributy psychiky jedince jsou velmi důležité pro výkon daného povolání: Hodnoty sebedůvěry a optimismu významně korelují s daty o pracovní spokojenosti učitelů. Tedy spokojený učitel je spíše učitel, který sám sebe považuje za velmi výkonného, energického, úspěšného, optimistického.

Průcha také píše o monografii Andersona a Burnse (1989), podle nichž neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele, v řadě charakteristik jsou velmi odlišní a jen některé z nich mají přímý vliv na efektivnost výuky, učitelé se také vyvíjejí.

Nepotvrdily se hypotézy o závislosti úrovně pedagogické práce na stupni neurotičnosti. Průcha (2002) charakterizuje také zkušeného učitele, pro jehož výkon profese, mimo jiné, je třeba osobnostních předpokladů. Úspěšní učitelé pociťují jakési vnitřní napětí. Navenek mají dobrou náladu, vypadají spokojeně. Tento stav ve skutečnosti zakrývá obavy o možné změně úspěšnosti, kterou považují za výsledky své práce. Úspěšní učitelé jsou reaktivnější, impulzivnější, náladoví. Pro stálé vnitřní napětí dochází k psychické zátěži, zvyšuje se celková nervozita, rozladěnost. Úspěšný učitel prožívá stavy úzkosti, protože získal určitou sebedůvěru a prestiž, o které by nerad přišel.

2. KLIMA ŠKOLY A ŠKOLNÍ TŘÍDY

V životě každého člověka je významným faktorem nástup do školy, od mateřské školy až po vysokou. Nástupem do školy dochází v životě člověka i jeho rodiny či nejbližších k řadě změn, které jej ovlivní na delší dobu.

Prvňáčka nepochybně zajímá, jak bude vypadat třída, kdy se už naučí číst a psát, jaká bude paní učitelka, kolik známých vrstevníků tam potká apod. Rodiče (ty starostlivé) zajímá spíše co škola nabízí jejich potomkovi, jestli je dostatečně dobrá, má-li příjemné prostředí na výuku, kvalifikaci pedagogických pracovníků a na její vybavenost.

Každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců, školních a poradenských psychologů upozorňují na skutečnost, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno prostředím školy, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o sociálním prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků s nimiž se žák či žákyně kamarádí, na jejíž mínění dá.

Klima školy bývá v literatuře popisováno jako něco nehmatatelného, těžko popsateľného, avšak jedinci silně vnímaného a na ně působícího. Tento vztah mezi klimatem a aktéry klimatu je reciproční, klima je jimi utvářeno a zároveň na ně působí. Průcha; Walterová a Mareš (1998) soudí, že klima školy je: „*Sociálně- psychologická proměnná, jež vyzařuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“

Klima školy je také nutno vidět jako jeden velký celek, který přímo ovlivňuje výuku a ne jako rozdrobené části školy, které tvoří materiální, personální, technické pocitové vybavení školy, které navozuje.

2.1. Klima školy

Každý žák mimo to, že prožívá své školní léta ve své třídě, prožívá je taky ve škole. Zde prožívá sociální zážitky a zkušenosti ze styku s učiteli, vedením školy, se staršími, mladšími a stejně starými spolužáky si fixuje a odnáší si je do svého dalšího života. Škola, která má příznivé sociální klima, přispěje k rozvoji žákovy osobnosti, naopak škola, která se vyznačuje ohrožujícím sociálním klimatem, může žákovu osobnost navždy vážně pozměnit. Je tedy velmi důležité věnovat se poznávání vlastností fungování tohoto systému, poznat klima celé školy, abychom mohli chod celé školy cíleně zlepšovat a tím pomáhat žákům a učitelům zlepšovat jejich práci, proto je potřeba neustálé autoevaluace školy.

Podle J. Průchy (1997) existovalo již ve středověku v pedagogickém myšlení vědomí toho, že každá edukace se realizuje v nějakých konkrétních podmínkách a situacích. J. A. Komenský ve Velké didaktice poukazoval na fyzické, tedy prostorové, faktory edukačního prostředí školy, tj. uspořádání vnitřního a vnějšího prostředí školy tak, aby působilo příjemně.

Každá škola má své specifické klima, proto každá škola působí na každého z nás jiným dojmem a tedy odlišně. Ve škole, kde je živo a veselo, kde jsou po stěnách vystavené práce žáků a učitelé spolu na chodbách či v otevřených kabinetech hovoří na nás bude působit docela jinak, než škola, kde je ticho a „mrtvo“ i o přestávkách, kabinety jsou zavřené a nikdo z nich nevychází, pokud nemusí. V takovéto škole asi nebudou mezilidské vztahy příliš pozitivní a v takovémto institutu nejsou šťastní žáci, ani učitelé. Klima školy je utvářeno a ovlivňováno uvnitř školy, tudíž lidmi, kteří do školy dochází: učitelé – jako osobnosti i jako celek učitelského sboru, žáci – jako osobnosti a jako celek tvořící třídu, ostatní zaměstnanci školy; a vztahy těchto navzájem. V literatuře se uvádí, že klima školy se tvoří ekologickým, sociálním, společenským prostředím a kulturou školy.

Zásadní vliv na klima školy a jeho utváření má však ředitel a jeho styl řízení. Rozlišujeme tři hlavní styly řízení a to jsou:

1. AUTOKRATICKÝ STYL – kde ředitel je „ten nejvyšší“ a učitelé jsou ti podřízení, tento styl se vyznačuje neustálou kontrolou dodržování školního řádu jak u žáků, tak i u učitelů. Ředitel rozhoduje o všem sám, je neosobní, nevstřícný, nahání všem strach. Učitelé jsou pod takovýmto vedením často frustrováni, v neustálém stresu;

2. DEMOKRATICKÝ STYL – kde ředitel dokáže přenést část svých pravomocí na své kolegy, zajímá se o dění ve škole, je přístupný, vstřícný, dokáže ocenit práci svých kolegů. Tento styl je ideální.

3. LIBERÁLNÍ STYL – ředitel nechává téměř vše na ostatních, je více manažerem, než ředitelem, zajímá se více o to, jak a kde sehnat peníze na různé opravy apod. Pod takovýmto vedením výrazně klesá morálka učitelského sboru, učitelé cítí, že mají volnou ruku, chybí zde „pravidla hry“, která by se měla dodržovat.

Ředitel spolu s učitelským sborem a kultura, kterou ve škole udržují jsou nejvýznamnějšími tvůrci klimatu ve škole. Toto klima je prostoupeno celou školou, je přítomno v každé její místnosti a působí tak na žáky, ať už si to učitelé uvědomují, či ne.

Tyto styly řízení školy nám napovídají, jaké klima asi může panovat na takto řízených školách a jaká atmosféra a vztahy mezi učiteli a ředitelem pak mohou být. Samozřejmě, profesionální ředitel je flexibilní a umí přizpůsobit svůj styl řízení dané situaci a potřebám školy (nikoli opačně, jak tomu často bývá). Tím se rozumí umění kombinovat a vhodně použít všechny tři tyto typy řízení. Např. autokratický styl řízení velmi dobře poslouží, když máme ve škole podezření na užívání alkoholu učitelem v pracovní době či nedodržování dozoru na chodbách, pozdní zahájení a předčasné ukončení vyučování apod.; nebo také nastoupíme-li jako noví ředitelé po liberálním řediteli. Zde bude třeba upevnit morálku učitelů a alespoň v prvních fázích zastávání funkce ředitele nastolit tvrdý režim.

2.2 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Je přáním snad každé školy působit na okolí co nejlépe. Toto by však pro školu mělo platit i zevnitř a snaha o vytvoření pozitivního klimatu uvnitř školy by měla být prvořadá. Klima v jakékoli pracovní skupině má vliv na psychiku a významně ovlivňuje i pracovní výkonnost jednotlivce a tím i celé skupiny. Pozitivní klima je podmínkou pro efektivní proces vyučování a učení. Ve škole s pozitivním klimatem je tudíž nejvyšší produktivita práce. Vytváření pozitivního klimatu ve škole je úkolem hlavně ředitele, ale také učitelského sboru - tedy tvůrců klimatu školy.

Příznivá, přátelská atmosféra ve škole, sdílení radostí i starostí s kolegy i s vedením, otevřenost a upřímnost ve vzájemných vztazích dělá školu pracovištěm, kam se těší žáci i učitelé.

Pozitivní školní klima je také základem pro programy jako např. Projekt škola podporující zdraví, Dokážu to, Začít spolu a dalších, ke kterým se mohou školy přihlásit.

K uspokojení všech je ovšem třeba nahlížet na pozitivní klima očima jak žáka, tak i učitele, rodičů a veřejnosti. Znaky pozitivního klimatu lze vyčlenit třeba z jednotlivých hledisek takto:

Pozitivní školní klima z hlediska **žáků**:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- klade požadavky, odpovídající individuálním schopnostem žáka
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován
- umožňuje žákovi zažít úspěch
- je pro žáka organizačně přehledné
- zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě
- dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

Pozitivní školní klima z hlediska **učitelů**:

- obecně je chápáno jako pracoviště, kde učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy
- umožňuje učiteli prožívat; citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit samostatnosti a svobody v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou..

Pozitivní školní klima z hlediska **rodičů**:

- vstřícnost učitelů
- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi
- transparentnost rozhodnutí např. výchovných
- vychovatelská kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů
- vhodná motivace žáků k učení
- individuální podpora každého dítěte
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti.

Z hlediska **veřejnosti** musí žáky připravit k:

- úspěšnému zapojení se do odborného a pracovního života
- svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě
- angažovanosti pro společenské záležitosti
- osobní a odborné mobilitě
- dodržování sociálních a pracovních ctností.

2.3. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Učení a chování žáků neprobíhá samostatně, není izolováno od prostředí, naopak, je ovlivňováno prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Jedná se zejména o prostředí dané třídy ve škole s danou skupinou žáků přibližně stejného věku, s nimiž je žák v každodenní interakci.

Klima společně vytvářejí všichni žáci, kteří docházejí do konkrétní třídy, ale také skupiny žáků, na které se třída většinou rozděluje a žáci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samozřejmě také učitelé vyučující.

Termín klima třídy zahrnuje:

Obsahově – je to ustálený způsob vnímání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě děje, nebo co se dříve stalo, či co se očekává, že se stane. Nejdůležitější však je, jak klima vnímají ti, kteří se ho přímo zúčastňují, ne jaké je klima objektivně.

Časově – se jedná o jevy dlouhodobé, jsou typické pro konkrétní školní třídu a její učitele, mohou trvat i několik měsíců až let.

Klima školní třídy popisuje řada autorů:

J. Mareš (1995) popisuje klima třídy, jako pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale že je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům.

J. Průcha (1997) říká, že „ při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmátatelného, ale silně jedinci pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima“.

V pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (1998) je klima třídy popsáno jako sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).

Vykopalová (1992) uvádí, že sociální klima třídy je soubor všech vnitřních a vnějších podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky a učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování. Jako výchozí činitel je zkoumána školní třída a to z několika aspektů. Jsou v ní sledovány jevy krátkodobé (např. fyzikální prostředí

třídy), proměnlivé (např. vzájemné vztahy mezi žáky), opakované nebo jevy dlouhodobé (např. hodnocení jednotlivých žáků), typické pro určitou třídu (např. úroveň vědomostí, chování žáků), relativně neměnné (např. materiální prostředí) a další působení vnějších faktorů, které prostřednictvím žáků pronikají do atmosféry, třídy, např. sociální situace v rodině.

Někteří autoři vnímají klima třídy jako jednotný celek zahrnující i materiální podmínky učebny, jako je uspořádání lavic, vybavení třídy apod. Jiní zase odlišují označení atmosféra, klima a prostředí třídy.

Každý učitel by si měl uvědomit, že každá třída, ve které vyučují, se během hodiny i o přestávkách chová jinak, že průběh hodiny se stejnou učební látkou může být v každé třídě jiný. Bylo by nemožné, najít dvě stejné třídy, které by na učitelovu práci reagovaly stejně. Do jedné třídy učitel chodí rád, do jiné zase nerad. A toto se může lišit u jednotlivých učitelů, neboť stejná třída reaguje odlišně na různé učitele. Každá třída je totiž jiná, má své zvláštnosti a vytváří zvláštní klima pro učitelovu práci.

Žáci většinou ze zkušenosti vědí, že každý učitel se v jejich třídě chová jinak, že hodina se stejnou látkou bude s různými učiteli probíhat různě. Žáci si také uvědomují, že každá třída se chová jinak vůči svým členům. Do některých tříd se žáci těší, cítí se tam velmi dobře a je jim líto, když ji musí opustit s koncem školní docházky. Existují ale také třídy, ve kterých jsou někteří žáci nešťastní, zažívají posměch, napadání ze strany spolužáků a mají strach mezi tyto spolužáky chodit.

V souvislosti s klimatem třídy se užívá i několik dalších termínů, které umožňují rozlišovat sociálně-psychologické jevy podle jejich rozsahu, proměnlivosti, délky trvání a obecnosti. Píše se například o: ovzduší třídy, atmosféře třídy, sociálním klimatu třídy, prostředí třídy, psychosociálním klimatu, náladě třídy, komunikačním klimatu třídy aj.

- **Prostředí** je u Švece (1997) jako obecnější a širší termín, který se týká i jiných aspektů než sociálně-psychologických. Zahrnuje například architektonické aspekty (např. řešení učebny, její vybavení, velikost, rozmístění nábytku, možnosti změny tvaru), ergonomické (uspořádání pracovních míst učitele a žáků, vhodnost nábytku pro soustředěnou práci, rozmístění ovládacích prvků v učebně), estetické, hygienické (vytápění, větrání, osvětlení), akustické (úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, akustika učebny) a podobně.

- **Klima** podle H. Grecmannové (2003) vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Nevzniká samo o sobě, ale utváří se a je dlouhodobým jevem.
- **Atmosféra** je naopak velmi úzký pojem, vyjadřuje krátké trvání a vysokou proměnlivost. Ve třídě se atmosféra mění velmi rychle, zřídka trvá déle než jednu nebo několik vyučujících hodin, je situačně podmíněna. Známe například atmosféru ve třídě před písemnou prací, po velké přestávce, před poslední vyučovací hodinou, po roztržce mezi žáky, atmosféru při ústním zkoušení apod.
- **Sociální klima** zahrnuje dlouhodobé jevy, jsou po několik měsíců i let typické pro konkrétní třídu a učitele. Vytvářejí je všichni žáci v určité třídě, skupinky, na které se třída rozpadá, jednotlivci, ale také sbor učitelů na dané škole a jednotliví učitelé vstupující do dané třídy. Sociální klima vidí J. Mareš (1995) jako prožívání, vnímání, hodnocení a reagování všech aktérů určitého prostředí na to, co se v tomto prostředí odehrálo, právě odehrává, nebo má v budoucnu odehrávat.
Na výsledné kvalitě se podílejí praktikovaná pravidla styku a v případě soužití i jeho kultura a éthos.
- **Školní klima** popisuje H. Grecmanova (2003) jako specifický projev školního prostředí (s ekologickou, společenskou, kulturní a sociální dimenzí), který prožívají, vnímají, popisují a hodnotí jeho účastníci (tedy žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Školní klima zahrnuje veškeré klima školy (klima tříd, klima učitelského sboru, jednotlivá vyučovací klimata, sociální a komunikační klima atd.)
- **Komunikační klima** je podle J. Průchy (2002) vyjádření toho, jaké způsoby komunikace aktéři v určitém prostředí udržují a navozují.
- **Vyučovací klima** lze chápat také jako relativně přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, pro které jsou typické určité znaky (např. učitel žáky často napomíná apod.), které žáci prožívají a které mohou potencionálně ovlivnit jejich chování. Obklopuje žáky zvnějšku a spojuje se s jejich subjektivním prožíváním a posuzováním. Je jakýmsi výsledkem kontaktu žáků s vyučováním. Vzniká tedy ve všech vyučovacích

předmětech v rámci pedagogické interakce učitel – žák, učitel – žáci. Vztahuje se na určitý předmět a určitého učitele.

Podle H. Grecmanové (2003) jej nemůžeme ztotožnit s třídním klimatem. V jedné třídě se totiž uskutečňují různá vyučování s různými učiteli. Rozmanitá vyučovací klimata pak ovlivňují třídní klima. Také ve srovnání se školním klimatem je vyučovací klima specifickým fenoménem.

Vyučovací klima má charakter závisle a nezávisle proměnné. Může být ovlivňováno různými determinanty jako závisle proměnná, např. celkovým kontextem, prostředím třídy a školy, architekturou, organizačními znaky, učitelem, žákem, skupinou žáků atd. Podle mého názoru vyučovací klima závisí především na lidském faktoru, na konkrétní práci učitele se žáky.

3. Škola jako poskytovatel primární prevence patologických deviací

3.1 Co je primární prevence

Během programů specifické primární prevence na základních školách se často snažíme dětem vysvětlit, co znamená termín primární prevence. Ve třídách se většinou najde někdo, kdo zná výrazy prima, primář a tak se postupně dostaneme i k tomu, že primární prevence znamená ta první – tedy před vznikem problému. Se slovem prevence bývá větší problém. Někdy proto hovoříme o preventivních prohlídkách nebo preventivním očkování a děti přijdou na to, že jde tedy vlastně o to, jak problémům předejít, jak to udělat, aby problém vůbec nevznikl.

Z odborného hlediska se primární prevencí rozumí takové aktivity, jejichž cílem je předejít nebo oddálit sociálně patologický jev. Například v oblasti návykových látek má primární prevence za úkol předejít problémům spojeným s užíváním návykových látek, případně oddálit první kontakt s drogou.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zařazuje pod primární prevenci „veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným se sociálně patologickými jevy ..., případně minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření“ (MŠMT, č. j.: 10844/2005-24, s. 9).

V rámci primární prevence v České republice se rozlišuje specifická a nespecifická primární prevence. Nespecifickou primární prevencí se rozumí prevence v rodině, volnočasové aktivity a prevence v komunitě. Jde tedy o veškeré aktivity, které podporují zdravý životní styl a nemají přímou souvislost se sociálně patologickým jevem. Tyto aktivity by byly poskytovány i tehdy, pokud by se nevyskytovaly problémy se sociálně patologickými jevy.

Specifickou primární prevencí, tj. zaměřenou na určitou formu nežádoucího chování, dále dělíme na všeobecnou, selektivní a indikovanou. Všeobecná primární prevence se zaměřuje na běžnou populaci bez toho, aby ji dělila na více či méně rizikové skupiny. Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, u kterých se vyskytují rizikové faktory pro vznik sociálně patologických jevů a jsou tedy více ohrožené než jiné skupiny populace. Mohou to být například problémové školní třídy, příslušníci různých subkultur, etnických a národnostních menšin apod.

Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince s vyšším výskytem rizikových faktorů pro vznik sociálně patologických jevů, než je tomu u jejich vrstevníků nebo u osob z běžné populace.

Skalík (2003) rozlišuje tři úrovně specifické primární prevence v závislosti na velikosti populace, na kterou působí. Aktivity v nejvyšší úrovni jsou zaměřeny na makroprostředí, mívají masový charakter. Jedná se např. o billboardové reklamní kampaně a jiné podobné projekty charakteristické vysokou nákladností a nízkou efektivitou. Upozorňují sice na problém, ale nejsou účinné. Mnohem vhodnější je na této úrovni nspecifická primární prevence (např. vytváření podmínek pro trávení volného času).

Aktivity ve střední úrovni, mezoprostředí, se zaměřují buď na určitou lokalitu nebo na určité skupiny. Může se jednat o žáky druhého stupně základních škol nebo o různé profese. Pro efektivitu takového působení jsou důležité dlouhodobé a koncepční programy.

Nejefektivnější bývají aktivity poskytované na místní úrovni, tedy v mikroprostředí. Ty se zabývají přesně vymezenými cílovými skupinami, kde i program může být připravený dle potřeb konkrétní z nich. Také sem lze zařadit především programy pomáhající čelit žákům sociálního tlaku, zaměřené na zkvalitnění komunikace, nenásilné zvládání konfliktů, odmítání návykových látek, zvyšování zdravého sebevědomí, zvládání úzkosti, stresu apod.

Neúčinná primární prevence zahrnuje pojmy zastrašování, citové apely, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce, potlačování diskuze.

Minimální preventivní program je konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci s rodiči žáků školy. Je zpracováván na jeden školní rok školník metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy / Vzor hodnocení Minimálního preventivního programu Příloha 2 /.

3.2. Formy primární prevence

V rámci specifické prevence rozlišujeme nejrůznější formy působení s různou mírou efektivity. Obecně však platí, že jakékoli působení, které není komplexního a dlouhodobého charakteru, nebývá efektivní.

Přednáška

Jedná se o jednorázovou aktivitu zaměřenou na předávání informací, často určenou pro větší množství posluchačů, u nichž se nepočítá s aktivním zapojením. Efektivita přednášky bez jejího zapojení v komplexu preventivního působení nebývá vysoká, protože působí především na vědomosti a nezasahuje ve větší míře do postojů a chování.

Beseda

Beseda počítá s aktivním zapojením posluchačů. Lektor diskutuje s jednotlivci i skupinami a zajímá se o jejich znalosti a postoje a přizpůsobuje tomu i témata. Efektivita besed nebývá opět příliš vysoká vzhledem k jednorázovému působení.

Komponovaný pořad

Jedná se o jednorázovou aktivitu, ve které dochází ke kombinaci přednášky či besedy s filmem, hudební produkcí, setkáním se zajímavou osobností apod. Tato forma bývá často velice přitažlivá, ale podobně jako přednáška nebo beseda málo efektivní. Jeho přínos lze spatřovat především v nastartování tématu (Skalík, 2003).

Peer program

Jde o působení vyškolených dětí a dospívajících na své vrstevníky. Efektivita tohoto působení závisí ve velké míře na výběru peer aktivistů a na kvalitě a intenzitě jejich výcviku (Skalík, 2003).

Edukativní program

„Ucelený vzdělávací program, který zahrnuje teoretickou průpravu a základní informace z oblasti problematiky užívání návykových látek, případně prohlubování získaných znalostí, předávání aktuálních informací a nácvik praktických dovedností“ (<http://www.prevcentrum.cz/cz/top-menu/primarni-prevence/efektivni-program-primarni-prevence>).

Interaktivní programy

Tyto programy využívají nejrůznějších výtvarných, neverbálních, dramatických, aktivačních a pohybových technik. Během programu se diskutuje a dochází k vysoké aktivitě účastníků. V ideálním případě bývá součástí programu také nácvik dovedností. Počítá se zde s ovlivňováním vědomostí, postojů i chování účastníků. Efektivita těchto programů, jsou-li dlouhodobého rázu, bývá nejvyšší.

3.3. Pracovníci školy, poskytující primární prevenci

V systému poskytování primární prevence na základní škole se realizují jednotliví pracovníci školy dle předem vytyčených úkolů.

Ředitel školy vytváří podmínky pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů zejména:

- a.) Zabezpečením poskytování poradenských služeb ve škole se zaměřením na primární prevenci
- 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
- 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
- e.) Pro systematické další vzdělávání školního metodika v oblasti specifické primární prevence a pro činnost školního metodika s žáky a rodiči ve škole
- f.) Podporou týmové spolupráce školního metodika, výchovného poradce, školního psychologa, třídních učitelů a dalších pedagogických pracovníků školy při přípravě, realizaci a vyhodnocování Minimálního preventivního programu
- g.) Spoluprací s metodikem prevence v pedagogicko – psychologické poradně a krajským školským koordinátorem prevence

- h.) Podporou aktivit příslušného obecního úřadu zaměřených na využívání volného času žáků se zřetelem k jejich zájmům a možnostem a spolupráci se zájmovými sdruženími a dalšími subjekty

Školní metodik prevence – jeho standardní činnosti a kompetence jsou vymezeny právním předpisem ve vyhlášce 72/2005 Sb., příloha č. 3

Metodické a koordinační činnosti

- a.) Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy
- b.) Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, nekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů
- c.) Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- d.) Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- e.) 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
- f.) 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, které působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- g.) Kontaktování odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů
- h.) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence těchto jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů
- i.) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření

Informační činnosti

- a.) 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

- b.) Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností
- c.) Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů

Poradenské činnosti

- a.) Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy patologického chování, poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich rodičům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště
- b.) Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s rozvojem negativních patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole
- c.) 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

Třídní učitel je osobnost, která může výraznou mírou ovlivnit jak v pozitivním, tak bohužel i v negativním smyslu první příznaky výskytu sociálně patologických jevů.

Jeho vliv v oblasti primární prevence je zejména v:

- a.) Spolupracuje se školním metodikem prevence na zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci Minimálního preventivního programu a na pedagogické diagnostice ve třídě
- b.) Motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem, a dbá na jejich důsledné dodržování, 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 zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí

3.4. Začlenění primární prevence sociálně patologických jevů u žáků do školních vzdělávacích programů

Do školního vzdělávacího programu vydaného ředitelem školy je začleněna problematika prevence sociálně patologických jevů tak, aby se tato prevence stala přirozenou součástí školních osnov a výuky jednotlivých předmětů a nebyla pojmána jako nadstandardní aktivita škol.

Každý pedagogický pracovník dbá, aby uplatňovaná prevence sociálně patologických jevů u žáků byla prováděna komplexně, tj. ve všech oblastech, kterých se tato prevence dotýká a to jsou:

- a.) Oblast zdravého životního stylu - oblast rozvoje zdraví a duševní hygieny
- b.) Oblast společenskovední – komunikace, sociální dovednosti a kompetence
- c.) Oblast přírodovědná – biologie člověka, fyzika, chemie
- d.) Oblast rodinné a občanské výchovy
- e.) Oblast sociálně – právní

Školní preventivní program – je dlouhodobým preventivním programem pro školu a je součástí školního vzdělávacího programu. Vychází z omezených časových, personálních a finančních investic se zaměřením na nejvyšší efektivitu k dosažení požadovaných cílů. Má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a má být naplánován tak, aby mohl být řádně uskutečňován.

Další aspekty programu:

- a.) Přizpůsobuje se kulturním, sociálním a politickým okolnostem a struktuře školy či specifické populaci jak v rámci školy, tak v jejím okolí, akceptuje rozdíly ve školním prostředí
- b.) Brání nebo snižuje výskyt sociálně patologických jevů
- c.) Zvyšuje schopnost žáků činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí
- d.) Má dlouhotrvající výsledky
- e.) Pojmenovává problémy z oblasti sociálně patologických jevů a případně další závislosti, včetně anabolik, dopingu, násilí, intolerance a antisemitismu
- f.) Pomáhá zejména těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin při ochraně jejich lidských práv
- g.) Podporuje zdravý životní styl, tj. harmonickou rovnováhu tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti, chuti do života, tělesného i duševního blaha

h.) Poskytuje podněty ke zpracování Minimálního preventivního programu

3.5. Minimální preventivní program

Na tvorbě a realizaci tohoto programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Koordinace tvorby a kontrola realizace patří ke standardním činnostem školního metodika prevence, při tvorbě a vyhodnocování Minimálního preventivního programu školní metodik prevence dle potřeby spolupracuje s metodikem prevence v pedagogicko – psychologické poradně.

Škola vždy zpracovává Minimální preventivní program, který podléhá kontrole České školní inspekce. K zahájení nebo rozvinutí prioritních preventivních projektů realizovaných jako součást Minimálního preventivního programu nebo k zabezpečení Minimálního preventivního programu může škola využít dotačního řízení v rámci „ Programů na podporu aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na daný rok, kdy je zpravidla jedná o Program I – preventivní programy realizované školami. Uvedený program každoročně vyhlašují příslušné krajské úřady za podmínek stanovených manuálem pro předkladatele projektů vydaným MŠMT / Příloha č. 2 – čerpání dotací v Programu I v rámci Jihomoravského kraje za rok 2008 /.

Rozhodne-li se škola využít konkrétní dotační program, veškeré informace podá místně příslušný odbor školství krajského úřadu.

4. Školská legislativa v oblasti sociálně patologických jevů

Základním zákonem ČR je Ústava České republiky z 16. prosince 1992. Ústava se o školství a vzdělávání přímo nezmiňuje, ale obsahuje odkaz na další „součást ústavního pořádku“, kterou je Listina základních práv a svobod z téhož data. V listině základních práv a svobod je o školství zmínka v Hlavě čtvrté – Hospodářská, sociální a kulturní práva – v článku 33. V něm je uvedeno, že:

- každý má právo na vzdělání; školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon;
- občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách;
- zřizovat jiné školy než státní a vyučovat na nich lze jen za podmínek stanovených zákonem; na takových školách se může vzdělání poskytovat za úplatu;
- zákon stanoví, za jakých podmínek mají občané při studiu právo na pomoc státu.

Na nižší legislativní úrovni (podle stupně právní síly), jsou zákony a zákonná opatření, které schvaluje Parlament České republiky. Zákony jsou uveřejňovány ve Sbírce zákonů České republiky.

Po dlouhých diskusích a pokusech novelizovat předlistopadový zákon o školství byl 7.2.2001 schválen koncepční dokument s názvem Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, ve kterém je formulována vize rozvoje českého školství s cílovými daty pro změnu v letech 2005 až 2010. Jejím přijetím byl Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy udělen impuls k postupným změnám ve všech oblastech vzdělávání s ohledem na budoucí rozvoj společnosti.

Jedním ze zásadních dokumentů vytvořených na základě požadavků definovaných v Bílé knize je tzv. Nový školský zákon, jehož plný název je „**Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**“, ve Sbírce zákonů je pod číslem 561/2004. Zákon definuje organizaci celé školské soustavy, vyučovací proces, klasifikaci, chod vzdělávací soustavy apod.

Tento zákon v jednotlivých částech definuje jednotlivé stupně školské soustavy České republiky od předškolního vzdělávání po vyšší odborné mimo vysokoškolského, které je upraveno v zákoně o vysokých školách zákon č. 111/1998 Sb.

Ve vztahu k prevenci sociálně patologických jevů jsou důležité ustanovení § 3 a § 5, které definují pojmy školní vzdělávací program, rámcový vzdělávací program, jejich strukturu a možnosti aplikace do praxe.

Kromě těchto dvou zákonů je dalším důležitým dokumentem zákon o pedagogických pracovnících, plným názvem „**Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**“, ve Sbírce zákonů pod číslem 563/2004 Sb.

Zákon o pedagogických pracovnících

Zákon o pedagogických pracovnících definuje pedagogického pracovníka, předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka, požadovanou znalost českého jazyka, předpoklady pro výkon funkce ředitele školy, získávání odborné kvalifikace pro konkrétní pedagogické pracovníky, rozsah přímé pedagogické činnosti, další vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditaci vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérní systém.

Podle tohoto zákona jsou např. předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka definované v § 3 plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (pokud není stanoveno jinak).

4.1 Přehled základní legislativy v oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže

STRATEGIE

- Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 - 2008
- Národní strategie protidrogové politiky na období 2005 až 2009
- Strategie prevence kriminality na léta 2008 – 2011
- Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009 - 2012

METODICKÉ POKYNY

- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (*Čj.: 20 006 /2007 - 51 ze dne 16.10.2007*)
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (*Čj.: 28 275/2000 -22*)
- Spolupráce 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 (*Čj.: 25 884/2003-24*)
- Metodický pokyn MŠMT ČR k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance (*Čj.: 14 423/99-22*)
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (*Čj.: 10 194/2002-14*)
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách a školských zařízeních (*Čj.: 29 159/2001-26*)

VYHLÁŠKY

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

Anotace - směrem k prevenci:

- Školská poradenská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby uvedené v přílohách 1-3 této vyhlášky (§1)

- Standardní činnost poraden - Informační a metodická činnost spočívá zejména:
 - v metodickém vedení práce výchovných poradců, školních metodiků prevence (1)
 - v metodické pomoci při tvorbě preventivních programů (8)
 - ve spolupráci se SVP při poskytování služeb pro žáky se SPCH a rizikem vzniku sociálně patologických jevů (9)
- Obsah poradenských služeb (§ 2, písm. c) kromě jiných činností se jedná o:
 - prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadanými

ZÁKONY

- Zákon. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v platném znění
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, v platném znění
- Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně některých dalších zákonů, v platném znění
- Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů

- Zákon č. 135/2006 Sb., na ochranu před domácím násilím (účinnost od 1.ledna 2007)

Další zákony

- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí
- Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě
- Zákon č. 132/1982 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon o rodině
- Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže
- Zákon č. 140/1961 Sb., trestní zákon
- Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád)
- Zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích
- Zákon č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky
- Zákon č. 553/1991 Sb., o obecní policii

II. PRAKTICKÁ ČÁST

ÚVOD

V praktické části se zaměřuji na průzkum znalostí učitelů základní školy s dokumenty školy jako nástrojů k prevenci a řešení sociálně patologických jevů, používání minimálního preventivního programu v praxi, pohledu učitelů na vzdělávání v této oblasti a také na hodnocení klimatu školy jako důležitého článku v prevenci těchto negativních jevů. V závěru se snažím nastínit východiska, které navrhuji ke zlepšení prevence a řešení sociálně patologických jevů z pohledu studenta vysoké školy.

Cílem výzkumu bylo zjistit:

- Znájí –li učitelé základní školy minimální preventivní program a pracují – li s ním
- Jak hodnotí vzdělávání v oblasti sociálně patologických jevů
- Dostatečnost současné legislativy pro práci učitele
- Jak hodnotí klima školy

Hypotézy:

H1: Učitelé znají minimální preventivní program a pracují s ním ve výuce

H2: Nabídka pro další vzdělávání v prevenci sociálně patologických jevů bude nedostatečná

H3: Hodnocení klimatu školy bude pozitivní

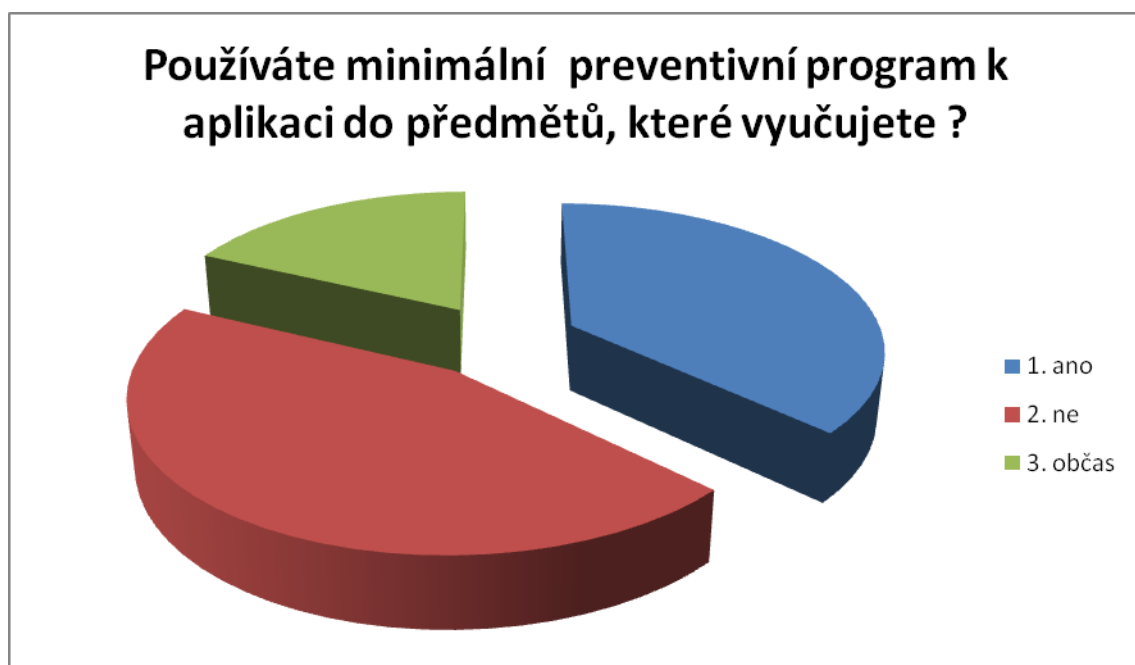
5.2. Vyhodnocení průzkumu grafickým přehledem

Graf č. 1



První graf uvádí povědomí pedagogů o školním metodikovi prevence, tudíž lze z toho vyvodit, že 18 % pedagogů nezná a nespolupracuje se školním metodikem prevence. Vyhodnocení, tak jako i v dalších grafech probíhalo ze 48 dotazníků, které se mi vrátili ze čtyř brněnských základních škol a to ze základní školy Bosonožská 9, nám. Svornosti 7, Pavlovská 16 a Labská 27.

Graf č. 2



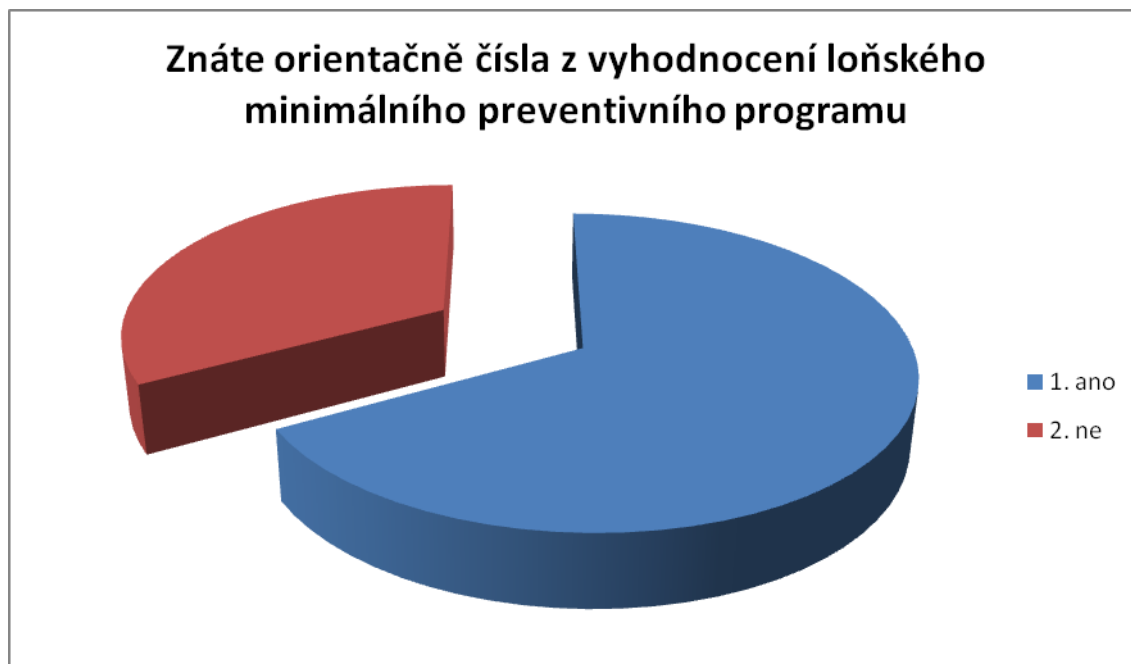
V uvedeném grafu je patrné, že praktická aplikace minimálního preventivního programu v učebních osnovách, poukazování na jednotlivé negativní jevy v součinnosti s výukou je v celku na nízké úrovni. Rámcový vzdělávací program sice ukládá zakomponování jednotlivých elementů do výuky, ale v konečném důsledku je praktické využití vcelku nízké.

Graf č. 3



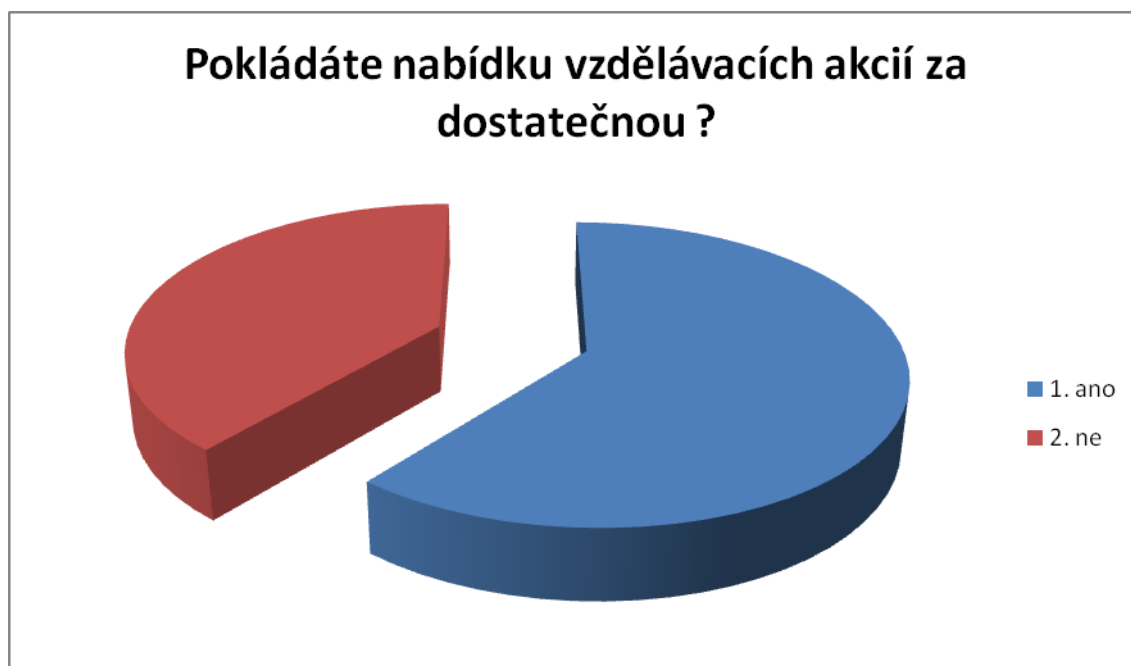
Rámcový vzdělávací program vycházející ze školského zákona a závazný pro každou školu zná, nebo se s jeho obsahem obeznámilo téměř 94 % respondentů, což je relativně dobrý výsledek. Svědčí o narůstajícím povědomí učitelů s legislativou.

Graf č. 4



Z grafu plyne, že 67 % respondentů zná čísla i vyhodnocení loňského minimálního preventivního programu. Chci podotknout, že všichni učitelé, kteří vyplňovali dotazník v předchozím školním roce na dané škole pracovali.

Graf č. 5



61 % respondentů pokládá nabídku za dostatečnou. Dle rozhovorů s učiteli by ale uvítali více akcí pořádaných na škole a nemají moc zájem o dojíždění na nabízené akce na větší vzdálenost.

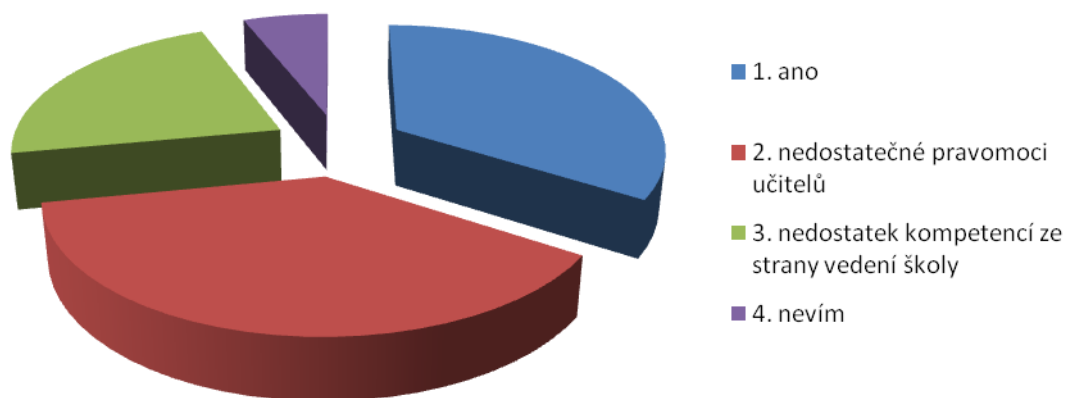
Graf č. 6



Výše uvedený graf uvádí nízký zájem o více akcí v oblasti vzdělávání v problematice sociálně patologických jevů, pouze 28 % pedagogů by chtělo akce navýšit. Dle rozhovorů chtějí ale spíše akce pořádané školou, nemají zájem o vzdálené dojíždění.

Graf č. 7

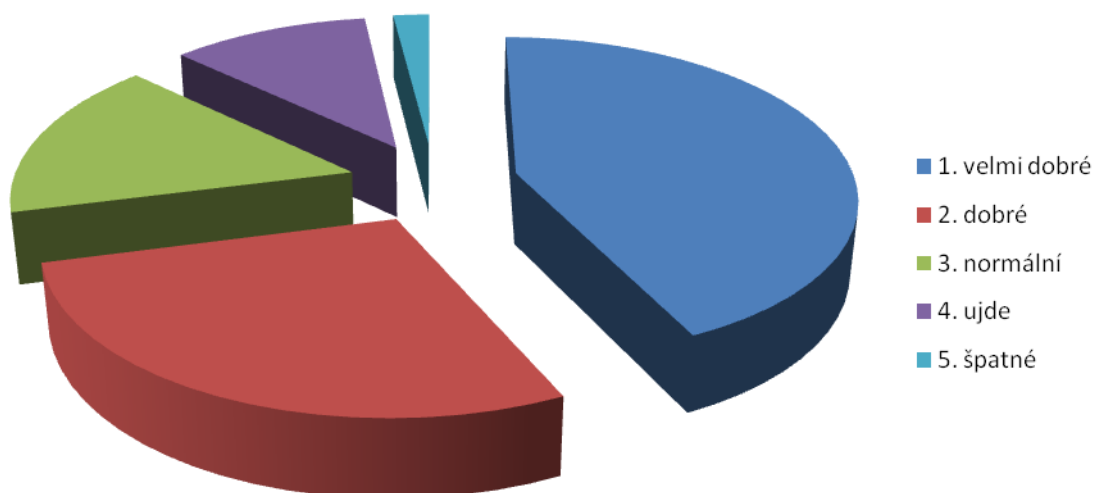
Pokládáte za dostatečnou legislativní úpravu postavení a nástrojů učitelů v oblasti sociálně patologických jevů ?



Za dostatečnou pokládají učitelé legislativu a jejich postavení pouze 34 %, nedostatek pravomocí uvádí 38 %, nedostatečnou kompetenci vedení školy až 22 %, 6 % nevědělo.

Graf č. 8

Jako hodnotíte klíma Vaší školy ?



71 % respondentů hodnotí klíma školy ve které učí jako velmi dobré až dobré, za normální jej považuje 16 %, 13 % uvádí, že ujde, nebo že je špatné.

5.3 Shrnutí

Z dotazníkového šetření plyne, že učitelé znají kolegu, který na škole zastává funkci metodika prevence, ale používání minimálního preventivního programu má pořád značné mezery. V globále lze říci, že zhruba 50 % jej zná i používá, ale zbytek to bere spíše jako nutné zlo, tudíž lze říci, že Hypotéza 1 se potvrdila pouze částečně.

Překvapilo mě, že většina učitelů pokládá stávající nabídku vzdělávacích akcí za dostatečnou a pokud by chtěli rozšířit nabídku akcí, tak jenom v malém množství a i to na území školy či města, tedy Hypotéza 2 se nepotvrdila.

Na Hypotézu 3 uvedlo až 87 % pozitivní odpověď, pokud beru do úvahy i odpověď normální, proto lze říci, že hypotéza č. 3 se potvrdila.

5.4 Doporučená preventivní opatření:

Eliminace a řešení sociálně patologických jevů se v současné době realizuje prostřednictvím prevence a represe. V praxi se ale můžeme vcelku často setkat s tím, že program prevence, který má mít každá základní škola v rámci minimálního preventivního programu, rámcového vzdělávacího programu či v rámci školního řádu je pouze splnění úkolu daného ministerstvem a školským zákonem, a ze „šuplíku“ se vytáhne pouze až se naskytne na škole již hotový konkrétní problém.

Prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže spočívá nejen v tom, že se budou pořádat besedy v rámci školy, neustále poukazovat na to, že drogy, záškoláctví, šikana a další sociálně patologické jevy jsou špatné, ale taky na konkrétních případech poukázat na to, jak takový případ může skončit. Nebát se použít fotografie, ukázat po poradě s psychologem třeba i ty nejhorší konce, zdevastované jedince, protože jak se říká „je lepší jednou vidět, jako třikrát slyšet“.

Dále bych doporučil po prostudování si problematiky a legislativy, návštěvě škol a nahlédnutí do praxe následující:

1. / Zvýšit povědomí pedagogů o problematice sociálně patologických jevů a praktické využívání rámcového vzdělávacího programu a minimálního preventivního programu.
2. / Větší zainteresování rodiny do prevence sociálně patologických jevů v součinnosti se školou
3. / Větší zájem o žáky, kteří mají špatné rodinné podmínky, nebo ti, kteří se ocitli v těžké životní situaci a snažit se v součinnosti s orgány sociální péče případně Policií ČR odstranit poruchy v rodině a vytvořit adekvátní prostředí.
4. / V součinnosti se zřizovatelem nabídnout více možností na realizaci nových volnočasových aktivit.
5. / Zvýšit respekt pedagoga jako člověka

Ad 1./ V rámci zvýšení povědomí pedagogů a zkvalitnění jejich přístupu při řešení sociálně patologických jevů jim více zpřístupnit a vysvětlit implementaci rámcového vzdělávacího programu, minimálního preventivního programu a školního řádu do praxe, nezůstat jenom u toho, že se uvedené dokumenty používají při kontrole nadřízených orgánů a nebo při vzniku již konkrétního problému v prostředí školy, ale je používat v implementaci do výuky jako preventivní, ne až jako prostředek represivní.

Ad 2./ V rámci sběru materiálů ke své práci jsem byl přítomen na sdružení rodičů a přátel školy. Mimo to, že jsem při hodnocení jednotlivých žáků třídním učitelem mohl u některých rodičů sledovat prostřednictvím mimiky a gestikulace nezájem rodičů o své dítě a nebo přehnaně vysoké mínění o svém dítěti, které ve značné míře neodpovídalo klasifikaci a názoru třídního učitele.

Při řešení problémů s chováním jsem postrádal nabídku řešení. V jednom případě se jednalo o záškoláctví a kouření, ve druhém o počínající projevy šikany spolužáka z nižšího ročníku. V obou případech se jednalo pouze o konstatování problémů, učitel sice zmínil, že lze žáky postihnout podle školního řádu a dalších předpisů, ale chyběl mi konstruktivní závěr, jak bude škola a rodiče spolu postupovat a vzniklé problémy řešit v počátku.

Ad 3. / Každý třídní učitel by měl znát sociální situaci každého žáka ve své třídě. Měl by sledovat změny v chování jednotlivců, zda není žák skleslý, nemá náhlé změny

nálad, v spolupráci s učitelem tělesné výchovy rozpoznat příznaky domácího násilí a týrání a následně tyto ohlásit orgánům činným v trestním řízení, snažit se předejít tomu, aby se situace rozrostla do větších rozměrů.

Ad. 4 / Rozborem možností financování a konzultací s PaedDr. Pielinskou z Krajského úřadu Jihomoravského kraje s odboru školství, která je odborníkem / krajský koordinátor / na sociálně patologické jevy na základních školách v jihomoravském kraji jsem pochopil možnosti financování jednotlivých projektů ve III. stupních v rámci školní soustavy na eliminaci výskytu sociálně patologických jevů, dále jsem zjistil, že projektů k financování vzdělávacích akcí pedagogů a volnočasových aktivit pro žáky není žádáno tolik, kolik by byla představa odboru školství a nebo nejsou dostatečně kvalitně připravené. Lze z toho dedukovat nedostatečný zájem škol o další vzdělávání pedagogů a účastníků intervenujících v prevenci či řešení SPJ na základních školách.

Ad 5. / Srovnáním jednotlivých typů pedagogů lze říci, že jednotlivci z řad pedagogického sboru nejsou jednoznačně vybaveni dostatečnou psychickou odolností vůči zátěžovým situacím ze strany problematických žáků, někteří jsou méně odolní a podvolí se nátlaku jednání agresivnějších jedinců, nebo jenom rezignují a neřeší vzniklou situaci a tím vytváří živnou půdu pro vznik SPJ.

Vedoucím článkem výchovy má být učitel a vytvořením souladu ve vztahu učitel – žák, kde učitel předává své poznatky a vede kolektiv, který má zájem se vzdělávat a docílit souhru vzdělávacího procesu.

V daném bodě vidím hlavní problém v pravidelných psychologických školeních učitelů, v rámci těchto školení provádět trénink v modelových situacích a tím upevňovat jejich dovednosti a zdravé sebevědomí a jistotu při vystupování a profesionálním řešení vzniklých problémů.

Další návrh na zlepšení klimatu ve třídě bych viděl ve skutečnosti, že ve většině škol dochází každým rokem ke slučování žáků z městských a příměstských škol ve 4 – 5 ročníku, mění se kolektivy. Myslím, že by bylo dobrým řešením sjednotit a vzájemně seznámit nově vznikající kolektiv společným, třeba 3 denním výletem do příměstského tábora, aby se kolektiv upevnil a pedagog měl příležitost blíže poznat „svůj“ kolektiv žáků. Hry zaměřené na prevenci SPJ a zároveň poznáváním se a odstraněním přívlastků

„městský a venkovský žák“ by byl jistě krokem k utužení kolektivu a eliminací SPJ jako je šikana.

Učitel by měl být jednak v roli pozorného pozorovatele, ale také v roli staršího spolužáka, utužovat vztahy se žáky, poznat je a pak s nimi následující období pracovat.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zaměřil na primární prevenci sociálně patologických jevů na základních školách, na podmínky její realizace jak samotnými základními školami, tak jinými subjekty. V teoretické části v první kapitole jsem vymezil různé typy učitelů, předpoklady úspěšného pedagoga a hodnotové orientace jednotlivých skupin pedagogů.

Ve druhé části definuji klima školy a školní třídy, které je nedílnou součástí „pracovního prostředí pedagoga“ a také výukovým prostředím žáků, jeho význam v systému prevence.

Část třetí definuje primární prevenci jako nejdůležitější článek celé prevence v oblasti sociálně patologických jevů, pojednává jednak o možných formách poskytované prevence a také ukazuje na úkoly jednotlivých pedagogických pracovníků školy při poskytování prevence a následně řešení vzniklých sociálně patologických jevů. Vysvětluji pojem Minimální preventivní program a jeho aplikaci do chodu školy. Krátce jsem se zmínil také o systému financování prevence ze strany MŠMT.

Ve čtvrté části je přehled legislativy, která se nějakým způsobem dotýká činností, které jsou spojeny jak s prevencí, nebo pak následně s represí při řešení jednotlivých deliktů jak na půdě školy, pak třeba v horších případech již s Policií ČR a dalšími

zainteresanými institucemi. Záměrně jsem podrobněji nerozebíral jednotlivou legislativu, protože mi nepřijde přínosné citovat konkrétní ustanovení jednotlivých paragrafů pro tuto práci.

V praktické části bylo výzkumné šetření zaměřeno na zmapování informovanosti pedagogických pracovníků na vybraných školách ve městě Brně v oblasti činností jednotlivých činitelů vstupujících do prevence sociálně patologických jevů a povědomí o nabídce jednotlivých programů a jejich využití. Zajímala mě také znalost Minimálního preventivního programu, pohled učitelů na jeho praktické využití a zda jej vůbec využívají. Výsledky dotazníkového šetření jsou součástí vyhodnocení. Ve vlastních návrzích na možné zlepšení jsem vycházel z jednotlivých rozhovorů s učiteli, účastí na výuce a rodičovském sdružení.

Ve svých nápadech na možné zlepšení vycházím z pozice pozorovatele a navrhovaná řešení jsou spíše z pohledu téměř laika, takže se rozhodně nechci stavět do pozice někoho, kdo přichází s něčím převratným, ale toho, kdo přichází s jistými nápady.

RESUMÉ

Cílem prevence je něčemu předcházet, něčeho se vyvarovat. V našem případě se jedná o předcházení nezdravého způsobu a stylu života, zabránění tomu, aby děti a mladí lidé nepodlehly nástrahám drog, alkoholu, nikotinu, šikanování a ostatních druhů patologického chování.

Prevence je jednou z forem ovlivňování sociálně patologických jevů. Druhou formou je represe, která řeší důsledky. Rovnováha mezi oběma formami existuje v rámci vyváženého přístupu, který se promítá do protidrogové politiky.

Prevence se uskutečňuje na několika úrovních podle zaměření na cílovou skupinu a tato prezentuje prevenci primární, která je realizovaná v rámci základní školy.

Do primární prevence vstupuje celý pedagogický sbor školy v rozsahu, který mu udává Minimální preventivní program, Rámcový vzdělávací program, pracovní náplň a další dokumenty školy.

Ke kvalitě primární prevence je nezbytně nutné morální a osobnostní vybavení každého pedagoga. Stejně tak, jak jsou různí lidé, tak jsou i různé typy pedagogů

a typy osobností jsou obsahem práce z různých pohledů jednotlivých pedagogických odborníků.

Legislativní rámec, který je součástí poskytované primární prevence v rámci školy upravuje mantinely jednak pro prevenci v rámci školy, v zákonech, vyhláškách, metodických pokynech a v neposlední řadě také ve strategiích jednak škole nařizuje, ale také doporučuje a nebo jenom ukazuje směr, kterým by se měla v rámci prevence ubírat.

V praktické části se moje pozornost zaměřuje na práci s pedagogy, rozhovory s nimi, zjišťování jejich názorů, informovanosti v oblasti metodiky a prevence sociálně pedagogických jevů a kompetenci jednotlivých aktérů pedagogických pracovníků vstupujících do procesu prevence.

V závěru praktické části prezentuji možné návrhy na zlepšení v oblasti primární prevence sociálně patologických jevů ve školství, nastiňuji mezery, které jsem při sběru materiálu a exkurzy na školách postřehl.

ANOTACE

Teoretická část práce zmiňuje kulturu školy a její důležitost na celkové klima školy. V této části je popisován žák, učitel, třídní učitel a pedagogický sbor jakožto tvůrci klimatu ve škole i třídě. Také jsou objasněny pojmy prostředí, klima a atmosféra. Tato práce pojednává o klimatu školy a školní třídy. Praktická část této práce je věnována průzkumu informovanosti pedagogů.

ANNOTATION

The theoretical part mentions school culture and its importance in the overall school climate. It also describes a pupil, teacher, class master and school staff as important actors and climate creators. The expressions such as environment, climate and

atmosphere are also explained in this section. This thesis deals with school and classroom climate. The practical part of this thesis focuses on the research informedness pedagogue.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnost učitele, primární prevence, klima školy, kultura školy, klima třídy

KEY WORDS

personality teachers, primary prevention, school climate, school culture, classroom climate

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- 1./ KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie [Kohoutek, 1996]*. Brno : Cerm, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-.
- 2./ JŮVA, Vladimír - Stojan, Mojmir. *Obecná pedagogika a dějiny pedagogiky pro DPS* Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1999. 72 s. ISBN 80-210-08563
- 3./ MAREŠ, J. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy III.*, Brno: MSD s.r.o. , 2005, s. 23.

4./ PRŮCHA, Jan. - WALTEROVÁ, Eliška. - MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha : Portál, 1998. 328 s. ISBN 8071782521.

5. / PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002, s.59.

6./ PRŮCHA, J. Psychosociální klima ve třídě. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002, s. 333;

7./ VYKOPALOVÁ, H. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivnění. Olomouc:Univerzita Palackého, 1992.

8./ GRECMANOVÁ, H. – HOLOUŠOVÁ, D. a i.: *Obecní pedagogika. I*. Olomouc : Hanex, 1999.

Dokumenty MŠMT:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn MŠMT ČR k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance*. Č. j.: 14 423/99-22. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-msmt-k-vychove-proti-projevum-rasismu-xenofobie-a-intolerance>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže*. Č. j.: 14 514/2000-51. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-prevenci-socialne-patologickych-jevu>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení*. Č. j.: 28 275/2000-22. přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-sikanovani>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY a. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001 – 2004*. Praha, 2001. přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-2001-2004>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY b. *Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení*. Praha, 2001. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolni-preventivni-program-pro-ms-zs-skolska-zarizeni>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Evaluace a diagnostika preventivních programů*. Praha, 2002. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/evaluace-a-diagnostika-preventivnich-programu>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví*. Č. j.: 10 194/2002-14. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-jednotnemu-postupu-pri-uvolnovani-a-omlouvani-zaku-z-vyučovani-prevenci-a-postihu-zaskolactvi>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Spolupráce škol a předškolních 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. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/spoluprace-predskolnich-a-skolskych-zarizeni-s-policii-cr>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování podle 16 – ti třídního katalogu prací*. Č. j.: 30 207/2003-25. Přístup z: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/JOaktualizaceMP16PT07.doc>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu*. Č. j.: 11 691/2004-24. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/pravidla-pro-rodice-a-deti-k-bezpecnejsimu-uzivani-internetu>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Standardy odborné způsobilosti pro poskytovatele programů primární prevence užívání návykových látek*. Závěrečná verze č. 1, Praha, 2005.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008*. Č. j.: 10844/2005-24. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-prevence-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Č. j.: 20 006/2007-51. Přístup z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>.

Právní předpisy:

Příloha č. 3/II. In: *Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.*

Usnesení vlády České republiky č. 693/2006 k zavedení systému certifikací v oblasti primární protidrogové prevence.

Usnesení vlády České republiky č. 700/2005, k pravidlům pro vynakládání finančních prostředků státního rozpočtu České republiky na protidrogovou politiku.

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 140/1961 Sb., Trestní zákon, ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 356/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí.

Internetové zdroje:

Agentura pro certifikace. [cit. 24. 3. 2007]. Přístup z: <http://www.ac.ippp.cz/>.

KOLÁŘ, M. *Školní program proti šikanování. Zkrácená závěrečná zpráva projektu MŠMT: Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních.*

Přístup z: <http://www.msmt.cz/Files/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.html>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Přehled čerpání prostředků školami Jihomoravského kraje v rámci programu PROGRAM I na prevenci sociálně patologických jevů za rok 2008

Příloha č. 2 – Kvantitativní vyhodnocení minimálního preventivního programu

Závěrečná zpráva

Čerpání účelové dotace MŠMT v rámci I. Programu MŠMT „Preventivní programy realizované školami, školskými zařízeními“ v roce 2008

Odbor školství KrÚ JMK požádal MŠMT o spolupráci při zabezpečení vybraných činností a aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v roce 2008 – I. Program MŠMT.

Rozhodnutím č. DK 011/2008-24 o poskytnutí neinvestiční dotace ze státního rozpočtu ČR na rok 2008 bylo potvrzeno, že účelově vázané finanční prostředky na I. Program MŠMT budou převedeny do rozpočtu JMK (s vymezením prostředků na ONIV a OPPP) ve výši **1 671 000 tis. Kč**.

Finanční prostředky byly převedeny v následující struktuře:

835 500 tis. Kč bylo určeno pro oblast protidrogové politiky (ÚZ 33 163)

835 500 tis. Kč bylo určeno pro oblast sociální prevence a prevence kriminality (ÚZ 33 122)

Dotace byla poskytnuta na kalendářní rok 2008, a to na neinvestiční výdaje.

Příjemci dotace byly právnické osoby vykonávající činnost škol a školských zařízení zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení se sídlem na území Jihomoravského kraje.

Nestátní neziskové organizace zabývající se specifickou primární prevencí společensky nežádoucích jevů mohly čerpat dotace přímo z rozpočtu Jihomoravského kraje v rámci již vyhlášených dotačních programů. Jednalo se o oblast protidrogových aktivit a oblast prevence kriminality pro rok 2008, kde byl objem finančních prostředků vyšší.

Cílem Programu I. bylo podpořit specifickou primární prevenci a umožnit zahájení nebo rozvinutí preventivních programů ve školách a školských zařízeních. Jednalo se o osvojení základních kompetencí v oblasti zdravého životního stylu a rozvoj dovedností, které vedou u dětí a mládeže k odmítání všech forem sebeustrukce, projevu agresivity a porušování zákona.

Dotační program byl plně v souladu se Strategií společensky nežádoucích jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na rok 2005-2008 a stanovenými úkoly Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy Jihomoravského kraje.

Rada Jihomoravského kraje na své 157. schůzi konané 27.3.2008 **schválila usnesením č. 9676/08/R 157** Výzvu k podání žádosti o poskytnutí dotace z programu „Preventivní programy realizované školami a školskými zařízeními“ v roce 2008.

Žádosti o dotaci se přijímaly v termínu ode dne zveřejnění výzvy do 30.4.2008. Dotační řízení bylo vyhlášeno prostřednictvím www.stránkách JMK, Školského portálu JMK a úřední desky KrÚ JMK .

Ke dni uzávěrky bylo zaevidováno:

- 60 žádostí o poskytnutí dotace,
- 3 žádosti o poskytnutí dotace byly vyřazeny z formálních důvodů,
- 33 projektů bylo navrženo k realizaci a předáno k rozhodnutí samosprávným orgánům Jihomoravského kraje.

Kritériem navrženého vyhodnocení projektů byly stanovené priority v rámci „Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT ČR“ a hodnocení projektů okresními metodikami prevence.

Rada JMK na své 166. schůzi konané 5.6.2008 **usnesením č. 10441/08/R 166** schválila poskytnutí účelové dotace na vybrané projekty ve výši 1.671.000,-Kč.

Školám a školským zařízením zřizovaným Jihomoravským krajem byla finanční podpora poskytnuta prostřednictvím navýšení závazného ukazatele rozpočtu organizace.

Ostatním organizacím, jejichž zřizovatelem není Jihomoravský kraj, poukázal Jihomoravský kraj dotaci na základě smlouvy bezhotovostním převodem jednorázovou platbou, a to do 30 dnů ode dne uzavření smlouvy.

V případě škol zřizovaných obcemi byly dotace poukázány na základě smlouvy bezhotovostním převodem jednorázovou platbou, a to do 30 dnů ode dne uzavření smlouvy na účet obce, která zprostředkovává vztah rozpočtu kraje a rozpočtu příspěvkové organizace.

Bylo uzavřeno 11 smluv.

V návaznosti na uskutečněná čerpání státní účelové dotace na I. Program MŠMT Jihomoravský kraj dne 27.8.2008 žádal o změnu položek ONIV a OPPP. MŠMT **Rozhodnutím č. DK 018 /2008-61** o poskytnutí neinvestiční dotace ze státního rozpočtu ČR na rok 2008 změnu položek potvrdilo. (Toto Rozhodnutí, které specifikovalo čerpání položek ONIV a OPPP, nahradilo již výše uvedené Rozhodnutí č. DK 011/2008-24).

Programy měly místní a regionální charakter. Na úrovni Jihomoravského kraje byly projekty podány, vyhodnoceny a financovány.

Všichni úspěšní žadatelé (právnícké osoby vykonávající činnost školy a školských zařízení zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení se sídlem na území Jihomoravského kraje) vyúčtovali poskytnuté finanční prostředky JMK do 15.1.2009.

Tabulka č.1 - Přehled čerpání účelové dotace v roce 2008

I Program MŠMT		přidělená dotace dle jednotlivých účelových znaků	čerpáno	nedočerpáno / bude vráceno
<i>oblast protidrogové politiky</i> ÚZ 33 163	ONIV	587 000	587 000	0
	OPPP	248 500	248 500	0
<i>oblast sociální prevence a prevence kriminality</i> ÚZ 33 122	ONIV	603 000	600 940	2 060
	OPPP	232 500	232 500	0
	CELKEM	1 671 000	1 668 940	2 060

MŠMT stanovilo termín vyúčtování dotace do 15.2.2009. Dne 11.2.2009 OŠ KrÚ JMK zaslal odboru prevence, speciálního vzdělání a institucionální výchovy MŠMT:

- Závěrečnou zprávu o realizaci I. Programu MŠMT,
- Vyúčtování účelových finančních prostředků na prevenci sociálně patologických jevů poskytnutých MŠMT na rok 2008 – I. Program,
- Souhrnný Výkaz projektů specifické primární protidrogové prevence (ÚZ 33 163),
- Souhrnný Výkaz projektů specifické primární prevence kriminality a ostatních sociálně patologických jevů (ÚZ 33 122),
- Jednotlivé Výkazy programů specifické primární prevence a interpretace údajů pro oblast sociální prevence a prevence kriminality (ÚZ 33 122),
- Jednotlivé Výkazy programů specifické primární prevence a interpretace údajů pro oblast protidrogové prevence (ÚZ 33 163),
- Přehled vybraných projektů realizovaných školami a školskými zařízeními v Jihomoravském kraji s účelovým určením (ÚZ 33 122 a ÚZ 33 163).

Tabulka č.2: Oblast sociální prevence a prevence kriminality

realizátor vybraných projektů	počet projektů	schválená částka v tis. Kč
základní školy	5	190
VOŠ, SOŠ a SOU	3	152 500
gymnázia	3	113
speciální školy	3	120
PPP	1	70
SVČ	3	160
dětský domov	1	40
celkem	19	835 500

Tabulka č.3: Oblast protidrogové prevence

realizátor vybraných projektů	počet projektů	schválená částka v tis. Kč
základní školy	5	194 500
SOŠ a SOU	3	130
gymnázia	3	190
PPP	2	321
celkem	14	835 500

Co se podařilo - zahájení a rozvinutí preventivních programů:

- Programy včasné intervence,
- Programy na podporu sociálního klimatu školy,
- Programy k zvýšení prestiže zdravého životního stylu,
- Programy založené na principu vrstevnického přístupu,
- Zážitkové programy (rozvoj sociálních dovedností a osobnostní rozvoj),
- Adaptační pobytové programy jako prevence soc. patol. jevů,
- Netradiční formy prevence (literární, výtvarné a divadelní ztvárnění - jako výpovědi a postoje dětí a mládeže v dané oblasti),
- Rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků v dané oblasti,
- Vzdělávací kurzy pro pedagogy včetně školních a okresních metodiků prevence,
- Posílení právního vědomí v oblasti rizikového chování u dětí a mládeže,
- Publikační činnost škol (metodiky, časopisy, apod.).

Jednoznačně převažují adaptační pobytové programy. Školami jsou tyto preventivní aktivity kladně hodnoceny. Zejména u středních škol s cílovou skupinou žáků prvních ročníků. Dále se ve větší míře vyskytují programy na podporu sociálního klimatu třídy a zážitkové programy. Rovněž jsou

využívány programy na bázi vrstevnických přístupů. Programy včasné intervence (v pravém slova smyslu) se objevují zřídka a zaslouží větší pozornost.

V oblasti vzdělávání pedagogů úspěšně dominují projekty pedagogicko-psychologických poraden. Byly cíleně zaměřeny na problematiku sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (téma prevence drogových závislostí, šikany, posílení právního vědomí, apod.). Podařilo se zařadit témata, která ve vzdělávacích nabídkách chybí. Jedná se o problematiku práce s romskými žáky a práce s rodinou.

Uskutečnil se II. ročník výměny zkušeností s realizací projektů v rámci „Preventivních programů realizovaných školami a školskými zařízeními“. Bylo prezentováno 9 projektů. O tento způsob výměny zkušeností je velký zájem.

Na co se zaměřit v příštím roce:

- Realizace síťových projektů - jako součást širšího systému preventivního působení na úrovni Jihomoravského kraje,
- Oblast vzdělávání – zacílení na témata problematiky šikany, domácího násilí a problematiku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami,
- Mezioborová spolupráce ve vztahu k prevenci SPJ u dětí a mládeže.

Kontrolní činnost - I. Programu MŠMT.

V rámci plánu kontrol za II. pololetí 2008 bylo navrženo a zrealizováno 6 prvotních kontrol školských příspěvkových organizací. Kontrolami finančních prostředků bylo zjištěno hospodárné a účelné čerpání dotace, a to v souladu s obsahem I. Programu MŠM a Zásadami poskytování dotací na realizaci „Preventivních programů realizovaných školami a školskými zařízeními“.

Administrátor odpovědný za realizaci dotačního programu „Preventivní programy realizované školami a školskými zařízeními“ byl odbor školství Krajského úřadu Jihomoravského kraje, oddělení prevence a volnočasových aktivit.

Příloha č. 2
Kvantitativní hodnocení MPP

za školní rok:

Škola:	
Školní MP (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň):	
Počet žáků, studentů:	
% zapojení žáků (studentů) ve volnočasových aktivitách:	
% žáků (studentů) kteří absolvovali PP nespecifickou:	
% žáků (studentů) kteří absolvovali PP specifickou:	

I. ŽÁCI

A. Aktivity pro žáky:

ano ne

1. ve výuce:		
2. jednorázové tématické aktivity (prosíme doplnit téma a garanta):		
• přednášky:		
• besedy:		
• komponované pořady:		
• jiné kulturní akce k PP:		
3. aktivity specifické primární prevence (prosíme doplnit téma a garanta):		
• v rámci řešení výchovných problémů:		
• v rámci řešení SPU:		
• téma závislosti (návykové látky):		
• šikana (sociální klima třídy):		
• PP kriminality:		
• téma tolerance:		
• téma násilí:		
• záškoláctví:		
• sekty:		
• extrémismus:		
• rasismus:		
• jiné:		
4. dlouhodobé programy PP:		
• projekt Občan:		
• projekt Zdravá škola:		

• projekt Zdravý životní styl:		
• projekt Kouření a já:		
• projekt Dokážu to:		
• jiné:		
5. účast v projektech (grantech):		
• projekt dotovaný z vlastních finančních zdrojů:		
• projekt dotovaný z jiných než vlastních finančních zdrojů:		
• MŠMT		
• jiný zdroj		

B. Jakým způsobem je MPP realizován (formy, metody):

ano ne

1. poskytování informací:		
• přednáška		
• beseda		
• konzultace		
• osvětový materiál		
• videoprojekce		
• filmové představení		
• jiné		
2. prožitkové programy:		
3. pobytové akce:		
4. peer programy:		
5. aktivní učení v modelových situacích:		

C. Hodnocení významu volnočasových aktivit pro MPP:

1. nabídka	1	2	3	4	5
2. dostupnost	1	2	3	4	5
3. splňuje nabídka potřeby žáků?	1	2	3	4	5

Oznámkuje prosím jako ve škole, 1 nejlepší, 5 nejhorší

II. PODÍL PEDAGOGŮ ŠKOLY NA REALIZACI MPP

A. Vzdělávání pedagogů v oblasti (za školní rok):

TYP ŠKOLENÍ	Organizátor	Délka trvání (počet hodin)	Počet proškolených pracovníků		
			metodik prevence	výchovný poradce	ostatní
Národní vzdělávací osnovy (PdF)					

K problematice drog					
Výchova k toleranci					
K problematice šikany					
Zdravý životní styl (Janíkovi)					
Sebeúcta					
Komunikace					
Podané ruce o.s.					
Jiné					

B. Školní metodik prevence (ŠMP) spolupracuje s: ano ne

• výchovným poradcem		
• třídními učiteli		
• vedením školy		
• ostatními, i nepedagogickými pracovníky školy		
• je ŠMP současně výchovný poradce?		

C. Podmínky pro výkon funkce ŠMP: ano ne
(má:)

• místnost pro konzultace s žáky a rodiči		
• vymezené konzultační hodiny		
• k dispozici odbornou literaturu		
• přístup k vyhláškám MŠMT		
• přístup k PC		
• přístup k internetu		
• podporu vedení školy k dalšímu vzdělávání		
• možnost předávat informace pedagogickému sboru		
pokud ano, jak často:		
jednou za měsíc		
jednou za 3 měsíce		
jednou za 6 měsíců		
jednou za rok		

D. ŠMP se přímo účastní: ano ne

• mapování výskytu sociálně-patologických jevů na škole		
• řešení sociálně-patologických jevů na škole		
• spolupráce s odbornými zařízeními		
• jednání s rodiči		

• spolupráce s okresním metodikem		
-----------------------------------	--	--

Kvalitativní vyhodnocení strategie MPP školy (školského zařízení) – vypracovává ŠMP.

E. Evidence sociálně-patologických jevů na škole:

řešil ŠMP

Celkem

ano

ne

věk:

případů:

návykové látky: kouření, alkohol, marihuana, pervitin, heroin				
záškoláctví				
šikana				
gambling				
kriminalita				
rasismus				
jiné				

III. SPOLUPRÁCE S RODIČI V RÁMCI MPP

ano

ne

• rodiče jsou informováni o strategii MPP		
1. aktivní spolupráce s rodiči:		
• přímá účast v MPP		
• školní akce určené pro rodiče s dětmi		
• přednášková činnost (besedy pro rodiče)		
• účast ŠMP na třídních schůzkách		
2. pasivní spolupráce s rodiči:		
• písemná sdělení rodičům		
• informační letáky		
• jiné (jaké?):		

IV. SPOLUPRÁCE S INSTITUCEMI A ORGANIZACEMI

využíváme:	ano	ne	forma spolupráce:
PPP			
SVP			
Policie ČR			
Městská policie			
OHS			
OSPOD (OPD)			
SPC			
Orgány státní správy			
Odborníci			
Nestátní zařízení			
Jiné (jaké):			

V. METODY HODNOCENÍ EFEKTIVITY REALIZACE MPP

A. Využívám metod hodnocení:

1.
2.
3.
4.
5.

B. Konkrétní výsledky strategie MPP za tento školní rok:

Podářilo se:

1.
2.
3.

Nepodařilo se:

1.
2.
3.

C. Co pro vás vyplývá z hodnocení MPP jako hlavní cíle pro tvorbu MPP pro další školní rok:

1.
2.
3.

D. Klady a zápory při realizaci MPP:

Kladné připomínky:

1.
2.
3.

Záporné připomínky:

1.
2.
3.

Datum vypracování:

ŠMP:

Ředitel školy:

