

Třídní učitel, sociálně-pedagogické aspekty jeho práce a spolupráce se školním metodikem prevence

Veronika Mňačková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Mňáčková**
Osobní číslo: **H138074**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Třídní učitel, sociálně-pedagogické aspekty jeho práce a spolupráce se školským metodikem prevence**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 7/2014, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na koncepci práce třídního učitele a školského metodika prevence, jejich funkce, legislativní normy a etický kodex jejich práce, zejména v sociálně-výchovné oblasti ve školském prostředí s důrazem na prevenci sociálně-patologických jevů;
- na specifikaci kompetence třídního učitele a kompetence školského metodika prevence v sociálně-výchovné oblasti a komparaci kompetencí obou pracovníků školy vzhledem ke zlepšení efektivity jejich spolupráce v sociálně-výchovné oblasti.

V empirické části práce bude využito kvalitativního výzkumného přístupu. Data budou ve zvolené škole shromažďována metodou polostrukturovaného rozhovoru a analyzována kvalitativně vybranou technikou.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. 251 s.

ISBN 978-80-969944-0-3.

NESLUŠANOVÁ, S. 2014. Odraz sociálně-výchovné úrovně školy při řešení záškoláctví In

NESLUŠANOVÁ, S., EMMEROVÁ, I., JAROSZS, E. (eds.). Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti. Brno: Institut mezioborových studií, 2014. ISBN

978-80-88010-01-2. s. 258-262.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. Sociální patologie. 3. prepracované vyd., Bratislava:

VEDA, SAV, 580 s. ISBN 978-80-224-1074-8.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 203 s.

Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. s účinností od 1. ledna 2015

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb s účinností od 1. ledna 2015

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během vypracovávání.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Silvia Neslušanová, PhD.

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

4. prosince 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

29. dubna 2016

Ve Zlíně dne 4. prosince 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




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

Prohlašuji, že


- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

12.2.2016


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na vztah školního metodika prevence a třídního učitele a na popis sociálně pedagogických aspektů této spolupráce. Teoretická část popisuje kompetence třídního učitele a školního metodika prevence a jejich vzájemnou spolupráci. V praktické části na základě provedeného kvalitativního výzkumu se snažím získat odpověď na výzkumnou otázku a ta je: „Co ve své práci postrádají třídní učitel a školní metodik prevence a co by rádi změnili.“

Klíčová slova: školní metodik prevence, třídní učitel, okresní metodik prevence, střední škola, kompetence, vzdělávání, spolupráce, prevence.

ABSTRACT

The bachelor thesis is aimed at the relationship of school methodist of prevention and class teacher and the description of socially educational side of this cooperation. Theoretical part describes the competence of class teacher and school methodist of prevention and their cooperation. Practical part is based on quality survey. I try to find an answer to the research question: “What do class teachers and school methodists of prevention lack in their jobs and what would they like to change?”

Keywords: school prevention, teacher, district methodist of prevention, high school, skills, education, cooperation, prevention.

Poděkování:

Děkuji Mgr. Silvii Neslušanové, Ph.D. za vedení, spolupráci a cenné rady, které mi poskytovala při zpracování této práce.

Poděkování patří také mým informantům, bez kterých by moje práce nikdy nevznikla.

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 TŘÍDNÍ UČITEL JAKO PROFESE	12
1.1 TŘÍDNÍ UČITEL	12
1.1.1 KOMPETENCE TŘÍDNÍHO UČITELE	13
1.1.2 FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE.....	15
1.1.3 ČINNOSTI A POVINNOSTI TŘÍDNÍHO UČITELE.....	16
1.1.4 KLIMA TŘÍDY	20
2 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	22
2.1 FUNKCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE	22
2.2 ČINNOST ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE	22
2.2.1 METODICKÁ A KOORDINAČNÍ ČINNOST	22
2.2.2 INFORMAČNÍ ČINNOST	23
2.2.3 PORADENSKÁ ČINNOST.....	23
2.3 DOKUMENTY ZAJIŠŤUJÍCÍ PREVENCI	24
2.3.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	24
2.3.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM	24
2.3.3 ŠKOLNÍ MINIMÁLNÍ (PREVENTIVNÍ) PROGRAM.....	24
2.3.4 MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM ŠKOLY	24
2.4 PREVENCE	26
2.4.1 PRIMÁRNÍ PREVENCE	27
2.4.2 SEKUNDÁRNÍ PREVENCE.....	28
2.4.3 TERCÍÁRNÍ PREVENCE	28
2.4.4 PREVENTIVNÍ PROGRAM	28
2.5 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A JEHO FORMY	30
2.5.1 ŠIKANA A EXTRÉMNÍ PROJEVY AGRESE	30
2.5.2 ALKOHOL A JINÉ NÁVYKOVÉ LÁTKY U DĚTÍ	30
2.5.3 ZÁŠKOLÁCTVÍ	31
3 VZTAH A SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE SE ŠKOLNÍM METODIKEM PREVENCE	32
3.1 VZTAH A PRACOVNÍ KOMPETENCE ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE S TŘÍDNÍM UČITELEM ZE SOCIÁLNÍHO HLEDISKA	33
II. PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 CÍL VÝZKUMU A HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA	36
4.1.1 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
4.2 VÝZKUMNÁ METODA	36

4.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR	39
4.4	METODY SBĚRU DAT	39
4.5	ANALÝZA VÝZKUMNÝCH DAT	41
4.6	POSTUP VÝZKUMU – SBĚR A ANALÝZA DAT	41
5	VÝZKUMNÁ ZPRÁVA	44
5.1	INTERPRETACE DAT	44
5.1.1	VZTAHY A SPOLUPRÁCE	44
5.1.2	NESPOKOJENOST	45
5.1.3	PREVENCE	48
5.2	DISKUSE O VÝSLEDČÍCH VÝZKUMU A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	50
	ZÁVĚR	53
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
	SEZNAM OBRÁZKŮ	59
	SEZNAM PŘÍLOH	60

ÚVOD

„Pamatuj si, že dokud budeme generálům platit víc než učitelům, nebude na světě mír.“

Autor: Jan Masaryk

Ve své bakalářské práci se zabývám postavením a vzájemnou spoluprací třídních učitelů a školních metodiků prevence ve vybrané střední škole.

V teoretické části se zabývám stanovenou náplní práce třídního učitele a školního metodika prevence. Uvádím kompetence, které třídní učitel a školní metodik prevence mají. Dále se věnuji činnostem a povinnostem, které vykonávají.

V praktické části formou kvalitativního výzkumu zkoumám sociálně pedagogické aspekty práce třídního učitele a jeho spolupráci se školním metodikem prevence. Stanovila jsem hlavní výzkumnou otázku, která se týkala toho, co ve své práci oba postrádají a co by rádi změnili. Pro její zodpovězení jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumu. Hlavní výzkumná otázka měla tři podotázky. Zvolila jsem výzkumný vzorek a postupovala jsem metodou polostrukturovaného rozhovoru. Stanovila jsem si určitý časový harmonogram a cíl výzkumu, kterým je specifikace kompetencí třídního učitele a kompetence školního metodika prevence v sociálně výchovné oblasti a komparace kompetencí obou pracovníků školy vzhledem ke zlepšení efektivity jejich spolupráce v sociálně výchovné oblasti. Zvolila jsem techniku otevřeného kódování a následně kategorie interpretuji technikou vyložení karet.

Cíl mé práce je získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: „Co ve své práci postrádají třídní učitel a školní metodik prevence a co by rádi změnili.“

Byla bych ráda, kdyby tato práce nebyla jen zakončením mého studia, ale kdyby se stala i přínosem pro školství.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je definovat pojem školního metodika prevence a třídního učitele. Vysvětlují, co patří do výkonu funkcí třídního učitele a školního metodika prevence. Dále popisují povinnosti a činnosti, které musí oba vykonávat.

1 TŘÍDNÍ UČITEL JAKO PROFESE

Než vysvětlím pojem „třídní učitel“, chci jako první vysvětlit, kdo je vlastně „učitel“.

Průcha (2002) velmi zjednodušeně definoval učitele jako osobu, která vyučuje ve škole. Je to tedy podněcovatel, který řídí učení druhých. Tedy profesně kvalifikovaný pracovník, který vykonává učitelské povolání.

Učitel je nejdůležitějším činitelem vzdělávacího procesu, je profesionálně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, který je spoluzodpovědný za řízení, přípravu a organizaci vzdělávacího procesu. K výkonu tohoto povolání je nezbytné pedagogické vzdělání. Tradičně se učitel považuje za hlavní subjekt vzdělávání, který zajišťuje ve vyučování předávání poznatků žákům.

Být učitelem je poslání. Tato práce je velice různorodá. Netýká se jen učení, ale také výchovy, proto je učitel i vychovatel. Neexistuje nikde na světě návod na to, jak se stát dobrým učitelem, všechno záleží jenom na délce praxe, osobnosti učitele a stylu učení, který si za roky praxe osvojí. Zvládání zátěžových a nepříjemných situací si žádá citovou zralost a určitou profesionalitu.

V. Švec (1999) předkládá dva způsoby rozlišení pedagogických dovedností.

1) Z hlediska charakteru etap učitelovy pedagogické činnosti

- dovednosti projekční (dovednosti plánovat pedagogickou komunikaci),
- dovednosti komunikovat se žáky,
- dovednosti diagnostické a autodiagnostické.

2) Podle charakteru pedagogického působení

- dovednosti didaktické,
- dovednosti výchovného působení.

1.1 Třídní učitel

Třídní učitel je: „*Učitel, který organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spolupráci*

s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 253)

Třídní učitel by měl mít přehled o všech svých žácích a vztazích ve třídě. Žáci by neměli mít ostych obrátit se s jakoukoliv prosbou na třídního učitele, stejně tak jak jejich rodiče. Třídní učitel může být označený jako tzv. „hromosvod“.

V úřední terminologii je charakterizován jako pedagogický pracovník, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření, které je v přímé pravomoci ředitele školy.

Třídní učitel je osoba, se kterou školou povinné děti tráví nejvíc času. Během jejich školní docházky poznává i rodiče dětí, má větší možnost je lépe poznat, vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě a je se svými žáky v nejtěsnějším kontaktu.

Hlavním úkolem třídního učitele je naladit ve své třídě optimální pracovní, životní i sociální podmínky. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů, kteří ve třídě učí, a spolupracuje s rodiči. Na první pohled to není zřejmé, ale třídní učitel má na žáka tak velký vliv, že může nejen ovlivnit jeho život po dobu povinné školní docházky, ale také může ovlivnit jeho budoucí život. Třídní učitel za své žáky nese velkou zodpovědnost.

1.1.1 Kompetence třídního učitele

Jaké jsou kompetence neboli předpoklady pro úspěšné vykonávání práce třídního učitele?

Název kompetence je odvozen z lingvistické teorie, kde se rozlišuje „kompetence“ jakožto znalost systému jazyka u subjektu a „performace“ jakožto výkon prováděný subjektem s využitím osvojené kompetence. (Průcha. 2000)

V. Spilková (1996) uvádí systém šesti klíčových kompetencí učitele:

1) kompetence psychodidaktická (schopnost vytvořit a udržet příznivé podmínky pro učení žáků);

- 2) kompetence komunikační (nejen schopnost komunikace mezi žáky a se žáky, ale také s rodiči, spolupracovníky a vedením školy);
- 3) kompetence organizační a řídicí (dovednost učitele naplánovat výuku a svou pedagogickou činnost);
- 4) kompetence diagnostická a intervenční (vyučující by měl mít schopnost umět se vžít do pocitů žáka a pochopit jeho počínání);
- 5) kompetence poradenská a konzultativní (schopnost učitele poradit žákovi a i jeho rodičům);
- 6) kompetence sebereflektivní (schopnost učitele zhodnotit vlastní činnost na základě výsledků).

V. Švec (1999) vytvořil základní okruh profesionálních kompetencí:

1) Kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická, zaměřená na vytvoření podmínek příznivých pro učení i pro výchovné působení, na dovednost didakticky transformovat učivo (motivace, klima, individualizace, aktivizace), na řízení a organizaci vyučovacího procesu;
- komunikativní, zaměřená na účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích, s rodiči, s kolegy i širší veřejností;
- diagnostická, zaměřená na odhalování individuálních zvláštností (vědomosti, dovednosti, prekoncepce, styly učení apod.), aby každý žák dosáhl svého maxima. Dále sem patří například diagnostika vztahů mezi žáky a klima školní třídy.

2) Kompetence osobnostní

- podmiňují úspěšnost pedagogického působení. Zahrnují například odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí, jako tvořivost, flexibilitu, stejně jako schopnost akceptovat sebe, žáky a kolegy, schopnost asertivního, autentického a empatického jednání.

3) Kompetence rozvíjející

- adaptivní, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky;

- výzkumná, umožňující učitelům řešit pedagogické problémy s využitím vědeckých metod a také zkoumat vlastní pedagogickou činnost;
- informační, umožňující pracovat s informacemi i zvládat moderní informační technologie a využívat je v práci učitele;
- sebereflektivní, umožňující učitelům zamýšlet se nad svou vlastní pedagogickou činností a projektovat v ní změny;
- autoregulační, umožňující učitelům autoregulovat svou pedagogickou činnost a následně zdokonalovat vlastní vyučovací styl a pedagogické dovednosti.

Nabízí se ještě jedno dělení základních pedagogických dovedností dle Ch. Kyriacou (1996), které by měly být předpokladem k úspěšné pedagogické činnosti:

- 1) plánování dovedností a příprava vyučovací hodiny (vyčlenění výukových cílů, kterých chce dosáhnout, volba metod);
- 2) samotná realizace vyučovací hodiny (schopnost zaujmout a vtáhnout do učebních aktivit všechny žáky);
- 3) řídicí schopnost spočívající v organizaci aktivit žáků a schopnost udržení pozornosti;
- 4) klima třídy (udržení dlouhodobých kladných podmínek ve třídě a vytvoření příznivého klimatu);
- 5) udržení kázně ve třídě (dovednost udržet ve třídě pořádek a schopnost učitele řešit nežádoucí chování žáků);
- 6) diagnostická dovednost (schopnost učitele správně žáka ohodnotit);
- 7) sebereflexe (schopnost učitele sám sebe a svoji pedagogickou práci ohodnotit).

1.1.2 Funkce třídního učitele

Ne každý učitel může a má schopnost vykonávat práci třídního učitele. Tato funkce je naprosto nevhodná například pro začínajícího učitele. Třídním učitelem by se měl stát vždy zkušený pedagog s letitou praxí. Ale ne vždy je realita taková.

Podlahová (2004) dělí funkce třídního učitele následovně:

1. ředitel,
2. manažer,
3. úředník,
4. soudce,
5. vzor,
6. vychovatel,
7. psycholog,
8. sociolog,
9. náhradní rodič,
10. přítel,
11. poradce.

1.1.3 Činnosti a povinnosti třídního učitele

Každý učitel by měl hned od začátku vědět, jaké má povinnosti, které vyplývají z funkce třídního učitele, a jakým způsobem má tyto povinnosti plnit. Pro začátek je jistě nejlepší rada od zkušenějších pedagogů, kteří tuto funkci plní již několik let, ještě lepší je jejich pozorování a náslech. V tomto případě si mohou vytvořit nějakou představu o svém modelu činnosti třídního učitele.

Podle Spousty (2003) dělíme povinnosti třídního učitele do pěti oblastí:

1) Vyučování – stejně jako každý jiný učitel má i třídní učitel aprobaci pro určitý předmět nebo předměty, takže klasicky vyučuje. Ve své třídě, pokud to jde, vyučuje v co nejvyšším počtu vyučovacích hodin. To je vhodné pro bližší seznamování se svými žáky a zároveň se zvyšují možnosti pro jeho výchovné působení.

2) Přímé výchovné působení – třídní učitel má výchovnou funkci stejně jako všichni ostatní učitelé. Třídní učitel se ale musí koncentrovat převážně na svoji třídu, ve které je i garantem výchovné složky práce učitelského sboru. Ve vztahu k žákům by měl vystupovat jako jejich zástupce a jako ručitel jejich školní práce. Uvádí se pět okruhů výchovné práce třídního učitele:

- a) podílí se na utváření a fungování kolektivu žáků a na tvoření dobrých třídních vztahů;
- b) sleduje a kontroluje chování a prospěch žáků i v jiných předmětech;

c) diagnostikuje a hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky ve své třídě;

d) formuluje pedagogickou prognózu vývoje a potřeb třídy;

e) konkretizuje výchovné záměry na základě specifických podmínek dané třídy.

3) Řízení a organizace výchovně vzdělávacího procesu – probíhá ve všech třídách, kde učitel vyučuje, ale hlavně ve třídě, kde je třídním učitelem. Jeho úsilím je proniknout do sociální struktury třídy, aby efektivně poznal třídní kolektiv. Má odpovědnost za celkové vzdělání a úroveň své třídy, včetně učebny, pořádku v učebně a znalost a dodržování školního režimu. Také má na starosti pedagogickou dokumentaci.

4) Koordinace – třídní učitel koordinuje práci všech učitelů, kteří mají výuku v jeho třídě. Udržuje kontakt s učiteli vyučujícími jeho žáky, řeší s nimi problémy týkající se jeho třídy. Dbá na vhodné oblékání žáků, koordinuje je při všech akcích školy, a to výstavách, divadelních představeních, výletech a exkurzích.

5) Spolupráce – učitel musí spolupracovat se všemi organizacemi, jednotlivci i institucemi, kteří jakýmkoliv způsobem přijdou do kontaktu s žáky jeho třídy. Spolupracuje s rodinami žáků, zná jejich rodinné zázemí. Zná mimoškolní aktivity a koníčky svých žáků, zajímá se o jejich další vzdělávání, případně budoucí profesí. Krejčová (2005, s. 77) uvádí: *„Součástí pravidelné neformální komunikace mezi učiteli a rodiči představuje výměna informací o vývoji dítěte. Toto vzájemné sdílení poznatků o potřebách dětí napomáhá nejen rodině, ale i učiteli. Na základě vlastních pozorování v konfrontaci s údaji od rodičů může přizpůsobit podmínky ve škole tak, aby vyhovovaly potřebám dětí, vytvářet individuální plán rozvoje pro každé dítě, řešit problémy vzniklé v průběhu pohybu dětí ve škole a celkově tak směřovat k naplňování cílů své práce“.*

Podlahová (2004) rozdělila pro přehlednost povinnosti a činnosti třídního učitele do tří rovin: diagnostická činnost, administrativní činnost a informační činnost.

Diagnostická činnost

V rámci svého předmětu by měl každý učitel co nejlépe poznat všechny žáky. V širších souvislostech musí své žáky znát třídní učitel, který musí o toto poznání usilovat. Musí se zajímat o to, jestli vše žáci zvládají v jiných předmětech, jestli se jim daří plnit zadané úkoly, jestli nemají problémy s jinými učiteli. Třídní učitel by měl proto žáky pozorovat po stránce:

- sociálních vztahů – postavení žáků ve třídě, podmínek v jejich rodině, vzájemné chování žáků mezi sebou a případné sklony k asociálnímu chování;
- motivace – vlastnosti, zájmy a sebehodnocení dětí;
- kognice – způsob myšlení, dovednosti a návyky;
- psychosomatických zvláštností – zdravotní stav dětí, temperament, nadání, školní zralost;
- vývojové profesionální orientace – motivace a určitý předpoklad pro budoucí povolání;
- psychického zatížení a odolnosti – schopnost zvládat zátěžové situace.

Aby se třídní učitel o těchto oblastech dozvěděl co nejvíce, využívá tyto metody: dotazníky, rozhovory, pozorování, osobní pohovory, ankety, pedagogické hry a další. Rozhovor s žákem by se měl realizovat alespoň jednou ročně, samozřejmě bez přítomnosti kohokoliv jiného. S rodiči se doporučuje rozhovor alespoň dvakrát ročně.

Administrativní činnost

Tato činnost je mezi všemi učiteli obecně velmi neoblíbená, přestože patří mezi nejdůležitější činnosti. Jde o činnost intelektuálně ne příliš náročnou, ale úřady velmi ostře sledovanou. Dle Podlahové (2004) jde o tyto dokumenty:

- Třídní kniha
Každá třída má svou třídní knihu. Každý vyučující ve třídě má povinnost do ní pečlivě zapisovat. Zapisuje se téma hodiny, pořadové číslo, aktuální absence, omluvy od rodičů a lékařská potvrzení. Za stav třídní knihy zodpovídá třídní učitel.
- Třídní výkaz
Je dokument, který se uchovává v archivu nejméně 45 let. Týká se třídy jako celku. Najdeme zde jmenný seznam žáků třídy, jejich celkový prospěch a také výchovná opatření, pokud byla udělena. Je třeba dbát na preciznost při vyplňování výkazu.
- Katalogové listy
Obsahují informace o jednotlivých žácích, o jejich prospěchu v každém předmětu. Katalogový list je podklad pro psaní vysvědčení, podle něj se v případě ztráty vysvědčení vystavuje duplikát. Dále jsou zde všechny důležité informace o studentovi. Obsahuje přihlášku ke studiu, vyšetření z pedagogicko-psychologické

poradny, výchovná opatření, pokud se žák účastní soutěží, tak výsledky. Také je na místě zde zakládat veškerá sdělení rodičům.

- Vysvědčení

Je vyplňováno na základě záznamů v katalogových listech od jednotlivých učitelů.

Vysvědčení dostává žák dvakrát ročně, v pololetí a na konci školního roku. Zde nejsou možné žádné přepisy a přelepování.

- Zprávy pro jednání pedagogické rady

Zprávy pro jednání jsou stručné, přípravu provádí třídní učitel, rada zasedá minimálně dvakrát ročně, většinou ale čtyřikrát. Zprávy by měly obsahovat informace o změně počtu žáků, jejich prospěchu, chování a počtu zameškaných neomluvených a omluvených hodin a udělených výchovných opatřeních.

- Přehled o četnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek

Třídnické hodiny se konají asi jedenkrát za měsíc, ale podle potřeby se mohou konat i častěji. Třídní schůzky jsou asi třikrát nebo i čtyřikrát ročně.

- Protokolární převzetí agendy

Sepisuje se v případě, že se změní třídní učitel, nebo když dochází k přebírání správcovství kabinetu, různých sbírek nebo knihovny.

Informační činnost

Tyto činnosti patří mezi hlavní povinnosti v práci třídního učitele. Každý učitel má povinnost:

- Informovat rodiče
Rodiče informuje v případě zhoršení prospěchu nebo změně chování žáka. Možnost informování rodičů se realizuje těmito způsoby: na základní škole záznamem do žákovské knížky, telefonickým rozhovorem, návštěvou třídního učitele rodiči, zasláním doporučeného dopisu, na třídních schůzkách a při konzultacích. Zde je nejlepší nechat si od rodičů podepsat, o jakém problému spolu jednali. Je možné využít i další formy, například informační letáky, školní časopisy, dny otevřených dveří a podobně.
- Informovat ostatní pedagogy
K dalšímu důležitému úkolu patří i informovat ostatní učitele o dění ve třídě a o žácích, závažných skutečnostech, které se žáků týkají.
- Informovat třídu
Informovat je třeba o rozvrhu a případných změnách, průběhu školního roku, o rozdělení učebnic a zacházení s nimi, školním řádu, třídních schůzkách s rodiči, školních akcích a všech důležitých věcech, které se žáků týkají.
- Koordinovat všechny druhy zkoušek
- Zajišťovat organizačně i lidsky tzv. vstřícnou sociální atmosféru třídy.

1.1.4 Klima třídy

Místo termínu klima třídy se dnes můžeme setkat i s označením atmosféra třídy, psychické klima, prostředí třídy, sociálně-psychické klima a podobě. Jde o dlouhodobý stav, který panuje ve třídě. Jde o míru spokojenosti žáka. Je jen na učiteli, jaké se mu ve své třídě podaří klima vytvořit, on sám je tím nejdůležitějším činitelem.

Pojem klima ve třídě popisuje Vykopalová jako: „*Soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování*“ . (Vykopalová, 1992, s. 5)

Další je výklad z pedagogického slovníku „*sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107)

Čapek popisuje klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“. (Čapek, 2010, s. 133)

Sociálním klimatem se zabývá i Lašek, který říká: „*Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí*“. (Lašek, 2001, s. 41)

Sociální klima jsou „*jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru*“. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147)

Čapek (2010) uvádí jako důležité znaky, které vytváří dobré klima třídy:

- hodnocení ve třídě,
- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikace ve třídě,
- kázeňské vedení ve třídě,
- participace žáků,
- prostředí třídy.

2 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

Kompetence školního metodika prevence jsou dány v právním předpisu: § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských pracovištích. Učitel, který má předpoklad pro výkon školního metodika prevence, podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, se stane školním metodikem prevence po jmenování ředitelem školy.

2.1 Funkce školního metodika prevence

Funkce školních metodiků prevence se v České republice datuje od roku 1996, kdy přebrali agendu z beder výchovných poradců „*preventisté negativních jevů*“, jak se dříve podle Pohlavové (2004) označovali. Výkon funkce neměl zdaleka takovou podobu, v jaké ji dnes známe my.

2.2 Činnost školního metodika prevence

Standardní činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a v dokumentu Koncepce poskytování poradenských služeb ve škole č.j. 27317/2004-24 uveřejněné ve věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, ročník LXI, sešit 7 z července 2005. (Slavíková, Zapletalová in Miovský et al.,2010)

Co přesně tyto činnosti zahrnují, je uvedeno v následujících podkapitolách.

2.2.1 Metodická a koordinační činnost

- Koordinace kontroly a přípravy tvorby realizace preventivního programu školy.
- Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, vandalismu, rizikových projevů sebepoškození, násilí sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování a dalších rizikových jevů.
- Metodické vedení činnosti pedagogů v oblasti prevence rizikového chování (prevence, předcházení a časnou pedagogickou diagnostiku apod.).
- Koordinace vzdělávání učitelů školy v prevenci rizikového chování.
- Koordinace realizace a přípravy aktivit, které jsou zaměřeny na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci cizinců nebo žáků.

Prioritou v tomto procesu je prevence xenofobie, rasismu a dalších, které souvisejí s odlišností přijímané kulturní a etnické odlišnosti.

- Koordinace spolupráce s orgány státní správy a samosprávy, které se zabývají problematikou prevence rizikového chování, v pedagogicko-psychologické poradně s metodikem preventivních aktivit a s odbornými pracovišti (preventivními, krizovými, poradenskými, ...) z oblasti prevence.
- Kontaktování potřebného odborného pracoviště a participace na intervenci a následná péče v akutním případě.
- Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči v poradenských zařízeních.
- Vedení záznamů v písemné formě umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, různá navrhnutí a realizovaná opatření.

2.2.2 Informační činnost

- Zajišťování a předávání informací o problematice rizikového chování, o nabízených programech a projektech, o formách a metodách prevence.
- Prezentování výsledků preventivní práce školy, získávání nových zkušeností a informací.
- Pro oblast prevence rizikového chování (orgány státní správy, policie, zdravotnická zařízení, samosprávy a další z řady organizací a institucí) se průběžně aktualizuje a vede databáze spolupracovníků školy.

2.2.3 Poradenská činnost

- Zahrnuje vyhledávání a pedagogickou diagnostiku žáků s rizikovými projevy, těmto žákům a jejich zákonným zástupcům se poskytují poradenské služby, popřípadě se zajišťuje péče odpovídajícího odborného pracoviště.
- Spolupráci s třídními učiteli při rozpoznávání varovných signálů spojených s možností rozvoje rizikového chování u žáků jako jedinců a tříd a participace na sledování faktorů, které ovlivňují rizikové chování.
- Přípravu podmínek pro integraci žáků s poruchami chování ve škole a koordinaci služeb, které se těmto žákům poskytují školou a školskými zařízeními.

2.3 Dokumenty zajišťující prevenci

2.3.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program školám slouží jako předloha pro své vlastní vzdělávací programy, které jsou lépe vyhovující pro dané podmínky regionu a potřeby žáků.

2.3.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program musí mít každá škola, tato povinnost plyne z Rámcového vzdělávacího programu a musí být s ním v souladu. Jeho tvorba je pro každou školu závazná.

2.3.3 Školní minimální (preventivní) program

Jde o dlouhodobou preventivní strategii školy. Podle ní se tvoří konkrétní Minimální preventivní program.

2.3.4 Minimální preventivní program školy

Můžeme říct, že se teoreticky jedná o základní dlouhodobý program prevence sociálně patologických jevů školského zařízení a školy.

Jak uvádí Skácelová (in Miovský et al 2010, s. 83) „*Minimální preventivní program je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností*“.

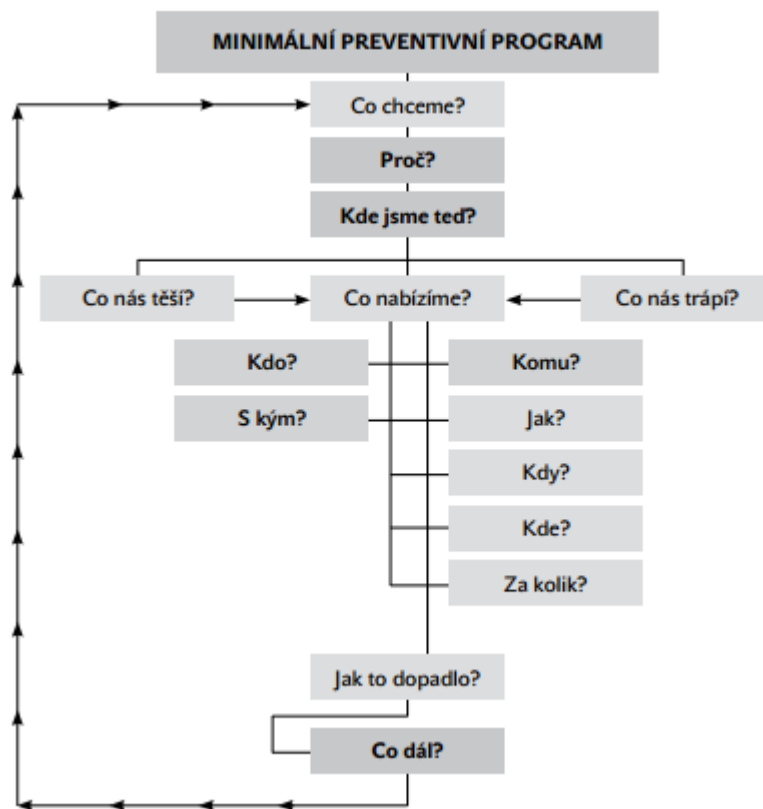
Minimální preventivní program se zpracovává na jeden školní rok a je za něj zodpovědný školní metodik prevence. Minimální preventivní program podléhá kontrole České školní inspekce, průběžně se vyhodnocuje a písemné vyhodnocení účinností jeho realizace je součástí výroční zprávy. (Skácelová, 2010)

Na tvorbě a celkové realizaci Minimálního preventivního programu se podílejí vždy všichni pedagogové školy. Školní metodik prevence standardně zajišťuje kontrolu a koordinuje samotnou tvorbu. (Skácelová, 2010)

Celkové schéma struktury a tvorby Minimálního preventivního programu je zachyceno v příloze číslo 1. Zde je patrné, jak se postupuje a v kterých fázích mohou být kladeny jaké otázky.

Obr. č. 1

Pomůcka při přípravě a tvorbě MPP. Otázky k jednotlivým fázím procesu



Obr. č. 2

Vymezení a konkrétní příklady odpovědí podle jednotlivých fází tvorby a hodnocení MPP

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

2.4 Prevence

Prevenci můžeme dělit do tří kategorií. Na primární, tu dělíme dále na specifickou a nespecifickou, sekundární a terciární.

Pojem prevence můžeme vysvětlit jako zamezení vzniku nemoci nebo nežádoucího jevu a celkové předcházení těmto jevům.

Mezi nejdůležitější oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí patří (Čech in Miovský et al. , 2010):

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,

- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- závislostní chování (adiktologie).

V širším pojetí se uvádí ještě další dva okruhy:

- poruchy a problémy spojené se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte,
- poruchy příjmu potravy.

2.4.1 Primární prevence

Primární prevenci dělíme na nespecifickou a specifickou prevenci.

a) Specifická

V naší společnosti jsou a budou lidé, pro které nebudou nabízené programy vhodné nebo dostupné. Pro tyto lidi nestačí pouze vytvářet volnočasové aktivity, ale je k nim třeba vždy zajistit i podpůrné a doprovodné programy, které budou napomáhat se s daným hendikepem vyrovnávat a zabránit se zároveň vyčlenění ze společnosti. Programy jsou vždy určeny pro danou cílovou skupinu. Výstižnou definici uvádí Miovský, který říká, že programy specifické primární prevence užívání návykových látek jsou všechny takové programy, které by neexistovaly, kdyby neexistoval problém drogové závislosti, tj. tyto programy by za neexistence fenoménu drogové závislosti nevznikaly a nebyly rozvíjeny. (Miovský, 2007)

Specifickou primární prevenci dělíme do tří podkapitol v závislosti na tom, jak intenzivní program je (Černý 2010):

- Všeobecná – zaměřena na širokou běžnou populaci, kde není výskyt rizikového chování.
- Selektivní – zaměřena na skupiny osob, kde je již zvýšená hrozba rizikových faktorů.
- Indikovaná – zaměřená na jedince, u nichž byl ve velké míře zaznamenán výskyt rizikových faktorů.

b) Nespecifická

Do této skupiny patří aktivity, které se snaží snižovat rizika vzniku a dalšího rozvoje rizikového chování. Jde vlastně o lepší naplánování volného času a aktivit,

jako jsou sportovní aktivity, programy k rozvoji zdravého životního stylu a rozvoji osobnosti, zájmové aktivity.

2.4.2 Sekundární prevence

V sekundární prevenci dochází už k zachycení vzniklého problému. Sekundární prevence je už specificky zaměřena na určitou oblast, problém nebo danou skupinu. Nejde zde o přednášky, dramatizace knih, školení, ale už o řešení problému s danou osobou nebo skupinou. Se sekundární cílovou skupinou pracuje intermediátor, většinou osoba, která pracuje s dětmi.

2.4.3 Terciární prevence

Terciární prevence má za úkol usnadnit jedinci návrat do reálu, do normálního života, jde o tzv. resocializaci, která má zabránit relapsu. Jde vlastně o snížení negativních důsledků u již probíhajícího rizikového chování. Patří sem například i substituční programy, rozdávání stříkaček a jiné.

2.4.4 Preventivní program

a) Jednorázové preventivní programy

Tyto programy můžeme dále dělit:

- Přednášky a besedy – jsou realizovány jedním lektorem nebo dvojicí lektorů. Časový prostor je většinou dvouhodinový pro jednu nebo i dvě třídy dohromady. Lektoři jsou bráni jako „experti“, přednáší určité téma a na konci dají dětem prostor k diskusi. Druhá varianta je, že se děti zapojují v průběhu celé akce.
- Komponované pořady – většinou využívají i promítání filmů vedle mluveného slova. Obvykle to bývá promítání filmů, film s besedou nebo hudebním vystoupením nebo besedou se známým sportovcem nebo známou osobností.

b) Dlouhodobé preventivní programy

- Dlouhodobý program pro předškolní věk
Tento program je laděn do kontextu podpory zdraví. Jeho jednotlivé kapitoly jsou:

- Co je zdraví
 - Výživa
 - Hygiena
 - Rostliny a my
 - Pohyb
 - Alkohol
 - Kouření
 - Drogy
 - Vztahy k ostatním
-
- Dlouhodobý program v raném školním věku
Jednotlivé kapitoly jsou totožné s kapitolami v předškolní výchově, ale dále se rozvíjejí a vědomosti se prohlubují.

 - Dlouhodobý program pro 4. -5. třídy
Nezabývá se jednotlivými drogami, ale zaměřuje se na to, z jakého důvodu lidé drogy berou. Významnou částí je nácvik reakcí na nebezpečné situace a umění odmítat.

 - Dlouhodobý program pro 2. stupeň základních škol
Zabývá se účinky drog, jejich dlouhodobými následky, pomocí pro závislé, seznámení se se zařízeními, kde závislí vyhledávají pomoc. Také se klade důraz na témata jako řešení problémů, mezilidské vztahy, poznání osobnosti, komunikace.

 - Program pro střední školy
Tento program se zabývá alternativní formou jednání. Ukazuje možnost orientace v nelehkých životních situacích, kterými si každý dospívající jedinec často prochází.
Tyto programy bývají často pojaty jako výcvik tzv. peerů pro vedení programů v základních školách.

2.5 Rizikové chování a jeho formy

Michaela Širůčková (in Miovský et al. 2015, s. 127): „*Pojem rizikové chování zahrnuje rozmanité formy chování, které mají negativní dopady na zdraví, sociální nebo psychologické fungování jedince anebo ohrožují jeho sociálního okolí, přičemž ohrožení může být reálné nebo předpokládané*“.

Rizikového chování podle Širůčkové (in Miovský et al. 2015) zahrnuje:

- rizikové zdravotní návyky (kouření cigaret, užívání drog, pití alkoholu, nezdravé stravovací návyky, nedostatečná, ale i přehnaná pohybová aktivita);
- rizikové sportovní aktivity (adrenalinové a extrémní sporty);
- gambling (hráčství);
- rizikové chování ve vztahu ke společenským institucím jako je škola (záškoláctví, neplnění školních úkolů, předčasné ukončení vzdělání);
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (sprejerství, vandalismus a krádeže);
- sexuální chování (například předčasně zahájený sexuální život, nechráněný pohlavní styk, promiskuita, předčasné mateřství);
- interpersonální agresivní chování (šikana, násilné chování, týrání, xenofobie, extremismus).

Zvláštní pozornost vyžadují některé jmenované formy.

2.5.1 Šikana a extrémní projevy agrese

Do uvedené skupiny projevů rizikového chování řadíme všechny extrémní formy agresivního chování, které je namířeno proti druhé osobě.

2.5.2 Alkohol a jiné návykové látky u dětí

Nešpor (2001) vysvětluje, proč je vhodné se vyhýbat alkoholu a jiným drogám. Existují důkazy o důsledcích pravidelného pití alkoholu a jiných drog na mozek dospívajícího jedince. V dospívání dochází k tělesným a duševním změnám a také se vytváří nové sítě mozkových buněk. I jenom alkoholem mírné poškození paměti

a schopnosti učit se vede k horším pracovním a učebním výsledkům. Toto poškození může přetrvávat i později, když dojde ke snížení spotřeby alkoholu nebo i drog.

2.5.3 Záškoláctví

Záškoláctví můžeme definovat jako neomluvenou nepřítomnost žáka v základní nebo střední škole. Jde o přestupek žáka, který zanedbává školu úmyslně. Záškoláctví se chápe jako porušení školního řádu, stejně jako provinění se proti zákonu. Často je spojeno s dalšími druhy rizikového chování. (Miovský, 2015)

3 VZTAH A SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE SE ŠKOLNÍM METODIKEM PREVENCE

Samotná funkce školního metodika prevence by ve školním zařízení neměla požadovaný efekt, pokud by při výkonu funkce nespolupracoval s ostatními pedagogy, školním psychologem, výchovným poradcem a vedením školy.

Cílem této kapitoly je seznámit se se spoluprací mezi třídním učitelem a školním metodikem prevence, popsat ji a najít společné pole působnosti a poukázat na opatření, která se používají k odstranění sociálně - patologických jevů při výkonu jejich funkcí.

Metodický pokyn MŠMT říká, že školní metodik prevence s třídním učitelem mají za úkol sledovat klima třídy, případný vznik a projev sociálně patologických jevů, a navrhnout vhodná opatření k jeho eliminaci či odstranění.

Nejlepší, co se může stát, je, když k takové situaci ani nikdy nedojde a ve třídě se tyto problémy nevyskytují. V tom případě se ve třídě praktikuje primární prevence.

Z tohoto důvodu je to velmi výhodné pro školního metodika prevence, pokud spolupracuje úzce s třídním učitelem, a to zejména kvůli blízkým vztahům, které má třídní učitel se svými žáky. Ať už se jedná o informace o jednotlivých žácích a jejich rodinném zázemí, tak o chodu třídy a chování žáků v kolektivu. Třídní učitel je schopný mnohem dřív než kterýkoliv jiný pedagog rozlišit nezdravé chování žáků a v počátcích si povšimnout rozvoje sociálně patologických jevů.

Třídní učitel spolu se školním metodikem prevence a školním psychologem, případně i výchovným poradcem, mají dostatek času na správnou intervenci.

Velmi důležitá část spolupráce pro třídního učitele je přijmout správně vyhodnocenou zpětnou vazbu, které se mu dostává od žáků i od školního metodika prevence při řešení již vzniklého problému. Metodik prevence se bude snažit o odstranění problému, nemusí se mu dařit problém odstranit v kolektivu žáků. V tomto případě je dobré, když třídní učitel poskytne v co nejkratší době zpětnou vazbu metodikovi prevence, a ten může včas odhalit pokračující sociálně patologický problém. Může se tím předejít dalšímu rozvoji těchto jevů.

Spolupráce třídního učitele se školním metodikem prevence se v určitých rovinách spolu prolíná a neodmyslitelně k sobě patří. Škála veškerých jejich činností je široká a neustále se mění.

3.1 Vztah a pracovní kompetence školního metodika prevence s třídním učitelem ze sociálního hlediska

Funkce školního metodika prevence a třídního učitele jsou na jednu stranu vymezeny jejich danými kompetencemi, na druhou stranu předpokládají spolupráci, protože jsou oba součástí pedagogického týmu.

Spolupráce třídního učitele a školního metodika prevence se uskutečňuje vždy, když se realizuje preventivní program určený pro jeho třídu nebo si společně naplánují například adaptační kurz nebo jinou podobnou akci. Dále se uskutečňuje tehdy, když se na školního metodika prevence obrátí s žádostí o pomoc žák či žáci některé třídy nebo jejich rodiče, případně i sám třídní učitel.

Třídní učitel žádá o spolupráci zejména v případech řešení závažnějšího či závažného sociálně patologického jevu v jeho třídě nebo tehdy, když sám nemá dostatek zkušeností a odborných znalostí, nebyl by při řešení objektivní, má strach (např. při řešení agrese), není si jistý, jev přesahuje kompetence třídního učitele. Nebo řeší sám, ale potřebuje školního metodika prevence jako oporu a rádce při řešení, aby se nedopustil závažné chyby. O spolupráci žádá školního metodika prevence vždy při řešení šikany v pokročilejším stádiu. Dojdou-li na jednání oba rodiče žáka, případně další rodinní příslušníci, je vhodné, aby při jednání měl třídní učitel jako oporu např. školního metodika prevence, případně i dalšího člena vedení školy. Mnohdy vznikají situace, které nemůže sám třídní učitel zvládnout. Jde o násilí od třetí strany. Početní převaha pedagogických pracovníků je zde prevencí násilí od třetí strany.

Vzájemný vztah školního metodika prevence a třídního učitele je v praxi do určité míry dán jejich osobnostmi.

Jsou školy, kde je funkce školního metodika prevence stále do jisté míry formální, a vedle nich jsou školy, kde je školní metodik prevence velmi vytíženou osobou. Ve škole, kde probíhal výzkum, jsou dva zkušení školní metodici prevence, protože se jedná o největší učiliště v regionu.

Spolupráce školního metodika prevence s třídním učitelem probíhá takto:

1. Jsou třídní učitelé, kteří si chtějí řešit sami téměř vše, co se týká jejich třídy. Nasbírají zkušenosti s prací se třídou, ale mohou se dopustit chyb při řešení sociálně patologických jevů s těžko napravitelnými následky. Nejčastější chybou je špatný postup při řešení šikany. Chtějí ji mít vyřešenou ihned, spěchají, nevyslechnou svědky, navrhnou, aby si oběť podala ruku s agresorem, konfrontují je apod.
2. Nejčastěji se na školního metodika prevence obracejí třídní učitelé, když předem potřebují zkonzultovat řešení sociálně patologického jevu, se kterým se dosud neselekali. Spolupracují i jiní třídní učitelé, kteří mají hodně problémovou třídu, kde se jedná o šikanu, záškoláctví většího rozsahu, krádeže cennějších předmětů, ohrožení mravní výchovy mládeže, rasismus, užívání návykových látek a další závislosti. Další třídní učitelé potřebují spolupracovat s institucemi a odbornými pracovišti, ale nemají na ně kontakt, nebo se vyskytl sociálně patologický jev napříč třídami. Dále když potřebují pomoc tam, kde je závažné zjištění a kde vyplývá ze zákona pro školu oznamovací povinnost – tu plní buď školní metodik prevence, nebo ředitel školy. Školní metodik prevence také koordinuje činnost školního psychologa, takže zprostředkovává žákům jeho pomoc.
3. Poslední skupinu tvoří pedagogové, kteří nemají zkušenosti, mají obavy a netroufají si na řešení sociálně patologických jevů. Sociálně patologický jev ve třídě zaznamenají, ale ihned ho předají k řešení školnímu metodikovi prevence. Ten zpravidla situaci začne řešit ve spolupráci s ním, případně podle závažnosti sám a výsledek šetření pak předá třídnímu učiteli. Může se jednat třeba o konflikt mezi třídním učitelem a žákem jeho třídy. Nezkušenému pedagogovi, který teprve zkušenosti sbírá, nelze tento postup vytýkat.

Vztah třídního učitele a školního metodika prevence musí existovat, oba jsou součástí pedagogického týmu, oba se podílejí na řešení sociálně patologických jevů, oba pomáhají žákům a mnohdy i jejich rodičům se zvládnutím výchovy jejich dětí.

V jednotlivých případech záleží na osobnostech jak školních metodiků prevence, tak třídních učitelů. Také záleží na škole, jak má nastavená pravidla pro spolupráci obou a jak jsou dodržována, protože pravidla spolupráce nejsou nikde přesně stanovená.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumná otázka

Moje bakalářská práce mapuje spolupráci mezi třídním učitelem a školním metodikem prevence, kteří působí na stejné střední škole. Důraz je kladen na prevenci sociálně patologických jevů a samotný výkon práce školního metodika prevence. To vše s ohledem na jejich motivaci a příslušné kompetence k výkonu práce. Cílem mé práce bylo získání odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: „Co ve své práci postrádají třídní učitel a školní metodik prevence a co by rádi změnili.“

4.1.1 Dílčí výzkumné otázky

Abych lépe zodpověděla hlavní výzkumnou otázku, kladla jsem výzkumné podotázky, ke kterým jsem dospěla na základě provedené analýzy:

- 1) Jak funguje dle vašeho názoru spolupráce mezi třídním učitelem a školním metodikem prevence?
- 2) Čemu věnují nejvíce času učitelé a školní metodici prevence?
- 3) Co chybí v práci třídního učitele a školního metodika prevence?

4.2 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila kvalitativní výzkum. Jan Hendl (2005, s. 50) říká: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz a analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Šed'ová říká (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 52): „Ačkoliv zde budeme z didaktických důvodů prezentovat celý výzkumný proces jako algoritmus, v němž jedna odlišitelná fáze následuje za druhou, je třeba hned v úvodu zdůraznit, že jde pouze o pomůcku a že proces kvalitativního výzkumu není lineární, nýbrž cirkulární. Jednotlivé fáze se překrývají, jsou realizovány paralelně a co více, výzkumník se neustále vrací k předcházejícím stadiím a modifikuje je.“

Jak uvádí Miovský (2006, s. 128): „*Metoda výběru výzkumného souboru by měla být podřízena cílům výzkumu tak, aby bylo ve vztahu ke zkoumanému problému dosaženo saturace dat, popř. alespoň dobrého pokrytí relevantních charakteristik cílové populace.*“

Dle Gavory (2000) je cílem u kvalitativního výzkumu hluboké proniknutí do konkrétního případu a odhalení nových souvislostí. Kvalitativní výzkum uvádí svá zjištění ve slovní podobě.

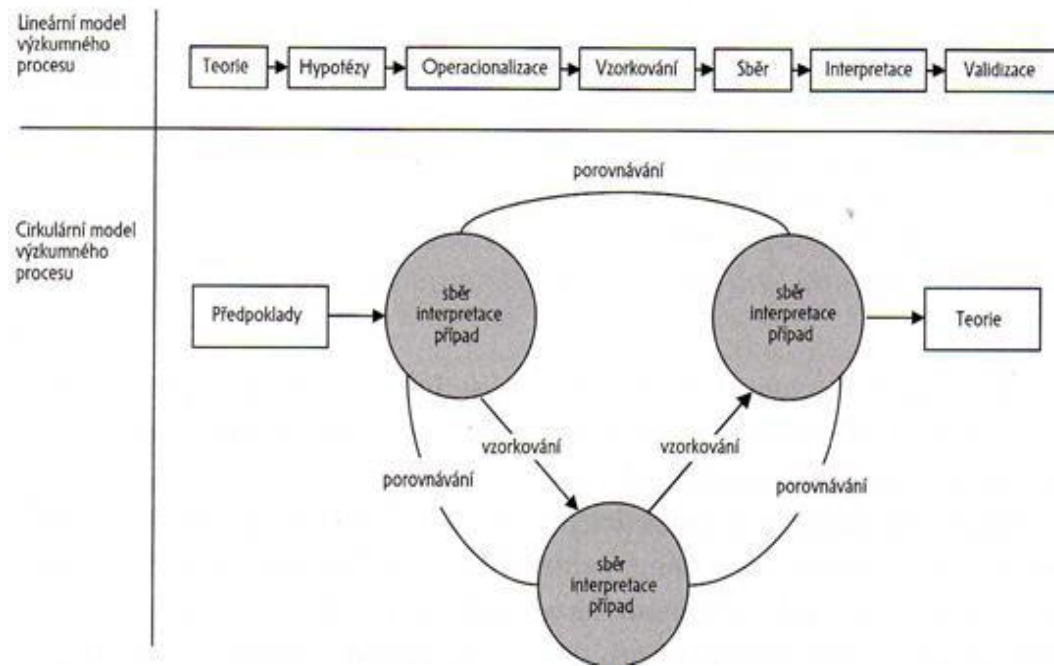
Hendl (2005) říká, že při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat, kde cílem je odhalit témata, kvality, pravidelnost a vztahy. Pojem nenumerický se zde vztahuje na data a na práci s nimi.

Jak uvádí Hendl (2005, s. 53): „*Výhodou kvalitativního přístupu je získávání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky.*“

Pro představu rozdílu mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem přikládám Flickovo schéma těchto dvou modelů – lineárního a cirkulárního.

Obr. č. 3

Flickův model kvantitativního a kvalitativního výzkumu



Zdroj: Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 52

Jak uvádí (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 51): „Na začátku jsou předpoklady, se kterými výzkumník do procesu vstupuje, na konci potom nově vytvořená teorie. Mezi tím však stojí cirkulární cyklus, ve kterém jsou současně vybírány případy do vzorku, prováděn sběr dat a paralelně jsou tato data analyzována a interpretována. Jednotlivé případy jsou porovnávány mezi sebou, na základě rodících se analýz jsou vybírány nové případy a sbírána další data. V kterékoli chvíli je možné se vrátit k některé z předcházejících fází a modifikovat ji.“

Časový harmonogram mého výzkumu byl téměř půl roku.

4.3 Výzkumný soubor

Škola, kde jsem prováděla výzkum, je střední odborné učiliště v menším městě. Ve škole je zaměstnáno 109 zaměstnanců, z nich je 30 učitelů, někteří jsou vedoucí pracovníci (ředitel, zástupce, vedoucí učitel), 24 z nich jsou třídními učiteli. Někteří z nich mají i dvojí třídnictví, protože ve škole je víc tříd než pedagogických pracovníků. Vybrala jsem ji proto, že je to největší škola ve spádové oblasti, znám některé pracovníky a využila jsem skutečnosti, že budou ochotní mi poskytnout informace. Oslovila jsem je. Zjistila jsem, že nikdo nejevil zájem, pro všechny to byla práce navíc a neměli čas. Argumentovali dovolenou, začátkem blížícího se školního roku, náporem práce, posléze blížícím se čtvrtletím a dále Vánocemi. Oslovila jsem ještě řadu dalších třídních učitelů, ale všude jsem se setkávala s odmítavým postojem a racionálním zdůvodněním, proč odmítají. Jejich argumenty byly věrohodné a věřím, že pedagogové jsou skutečně velmi pracovně vytížení a i po pracovní době mají povinnosti v podobě oprav a příprav. Jejich práce je psychicky velmi náročná a musí i relaxovat. Mé zkoumání by jim přinášelo pokračování pracovního procesu.

Ochotu ke spolupráci projevila zkušená mladší třídní učitelka (38 let), která je mojí dobrou známou.

Jako školního metodika prevence jsem si vybrala moji matku, která působí také ve stejné škole (55 let), funkci vykonává 11 let a splňuje vzdělání předepsané pro metodiky prevence. Získala ho řádným studiem na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Pro větší objektivitu zkoumání jsem oslovila svého kamaráda psychologa, který působí ve spádové pedagogicko-psychologické poradně a je zároveň okresním metodikem prevence. V této funkci působí 9 let.

4.4 Metody sběru dat

Dle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) jsou nejčastějšími metodami sběru dat v kvalitativním výzkumu: rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Mnohdy se tyto metody používají kombinovaně.

Zvolila jsem jako hlavní výzkumnou metodu polostrukturovaný rozhovor. Potřebovala jsem problém řešit do hloubky a to mi polostrukturovaný rozhovor umožnil. Získala jsem komplexní a detailní informace o daném problému od mých 3 informantů.

Polostrukturovaný rozhovor jsem volila jako kompromis mezi rozhovorem zcela nestrukturovaným a strukturovaným, a to hlavně z důvodu možnosti odpovídat více zeširoka. Dle Michala Miovského (2006) má polostrukturovaný rozhovor tu výhodu, že obsahuje závazné schéma, které specifikuje okruhy a témata pokládaných otázek, ale je zcela přirozené pořadí otázek a jejich znění podle situace měnit. Je velmi flexibilní, takže nám umožňuje reagovat na nečekané a pro nás i zajímavé skutečnosti, které nám mohou pomoci objasnit do detailů zkoumaný problém.

Otázky jsem přizpůsobovala průběhu rozhovoru podle odpovědí informantů. Díky tomu jsem získala více dat a širší náhled na zkoumanou problematiku.

Jako doplňující metodu jsem použila participační pozorování. Pro mě to bylo velmi přínosné, jak uvádí i Hendl (2005): „*Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje. Je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků. Mnoho otázek se ozřejmí pouze tímto přístupem*“.

Když mi umožnil jeden informant nahlédnout do své agendy, zařadila jsem i metodu zvanou analýza dokumentů. Doplňující metody v bakalářské práci dále nepopisuji, i když některé další byly pro výzkum také využité. Po dobu rozhovoru s informantem mě překvapily některé jeho mimické reakce, kdy se při některých odpovědích tvářil lehce ironicky, převracel oči, zejména když jsme se dostali v rozhovoru k tématu finančního ohodnocení metodiků prevence a množství práce, kterou musí odvádět. Nabyla jsem pocitu, že on sám by nikdy nechtěl být učitelem, ani metodikem prevence ve škole. Jeho odpovědím jsem přikládala velkou váhu věrohodnosti.

4.5 Analýza výzkumných dat

Přepisy a písemné záznamy z rozhovorů jsem podrobila kvalitativní analýze. Postupovala jsem tak, že jsem si doslovně zapsala konkrétní odpovědi. Provedla jsem analýzu odpovědí od třídního učitele, okresního metodika prevence a školního metodika prevence a zvýraznila jsem si důležité informace, které jsem následně vypsala a dále zpracovala technikou otevřeného kódování. Princip této metody spočívá v tom, že *„analyzovaný text nejprve rozdělíme na jednotky, kterými může být slovo, sekvence slov, věta, odstavec. Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód (slovo nebo krátká fáze).“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 211-212). Samotný kód je nejvýstižnější pojem. Tyto pojmy si nesmíme zapomenout vypisovat do kategorií.

Známe čtyři druhy kódování (Miovský, 2006):

- otevřené kódování – použila jsem v mé práci;
- axiální kódování;
- selektivní kódování;
- proces a matice podmiňujících vlivů.

Hranice mezi těmito typy kódování jsou uvedeny hlavně v učebnicích, aby se jasně vidělo, o které kódování se jedná. V praxi je běžné, že se libovolně přechází z jednoho typu do druhého. (Miovský, 2006)

4.6 Postup výzkumu – sběr a analýza dat

Sběr dat se uskutečnil od září 2015 do listopadu 2015. První rozhovor trval nejdéle, asi dvě hodiny. Druhý dvacet minut, kvůli časové tísni informanta. Třetí trval hodinu a je zaznamenaný za diktafon.

Všechny tři rozhovory se uskutečnily v příjemném prostředí, které je informantům blízké. Všem bylo umožněno vybrat si pro ně nejvíce vyhovující prostředí, které znají, a čas rozhovoru si určili sami. Vycházela jsem z knihy Anji von Kanitz (2005, s. 22): *„Prostorové a časové faktory mohou člověku v průběhu rozhovoru nahánět strach, rušit ho, navozovat intimitu, signalizovat ocenění, vážnost nebo i zvyšovat pracovní schopnost – vždy podle toho, v jakém rámci a v jakém čase se rozhovor koná.“*

První výzkum byl proveden se školní metodičkou prevence. Rozhovor probíhal u mých rodičů v jídelně. Návštěva byla jako vždy velmi příjemná. Matka měla přichystané

občerstvení a s velmi dobrou náladou mi zodpověděla všechny otázky. Odpovědi jsou pro moji práci největším přínosem. Rozhovor jsem zaznamenávala v bodech. Informant si celý rozhovor nahrával na diktafon. Já jsem si zapisovala odpovědi, protože informant nesouhlasil s mým převzetím jeho nahrávky z diktafonu. Informant sám vypracoval doslovný přepis rozhovoru a zaslal mi ho e-mailem. Záznam rozhovoru jsem ihned porovnávala s přepisem, abych na nic nezapomněla, také jsem se zaměřila na to, jestli informant záměrně informace neskreslil. Všimla jsem si, že informant upravil stylistiku odpovědí, ale význam sděleného obsahu byl totožný s mým záznamem na papíře. Informant souhlasil, aby byl přepis rozhovoru zařazený do výzkumného šetření (ukázka přepisu tvoří přílohu č. 1). Rozhovor trval asi dvě hodiny.

Druhý rozhovor se uskutečnil s třídní učitelkou v kabinetě učiliště v prosinci 2015. Atmosféra byla příjemná, ačkoliv bylo po vyučování, přesto jsme byly několikrát vyrušeny žáky a jedním kolegou učitelky. Pozorovala jsem na informantovi známky únavy, proto jsem nabídla, jestli bychom si neuvařily kávu, kterou jsem přinesla jako poděkování.

Bohužel, ani třídní učitelka s nahrávkou na diktafon nesouhlasila. Respektovala jsem její přání v zájmu získat co nejvíc informací pro výzkum. Schůzka s třídní učitelkou byla jedna.

Na schůzce s třídní učitelkou jsme spolu probraly veškerá témata a okruhy otázek, ale nebyl vytvořen takový důvěrný vztah, abych se ptala hned na všechno, co mě zajímalo. Dostala jsem obšírnou odpověď pouze na jednu z otázek a podrobně ji zapsala (ukázka příloha č. 2). Důvod nesouhlasu k nahrávce byl „strach“ ze zveřejnění rozhovoru. Proto mi třídní učitelka odpověděla dodatečně elektronicky, protože si vzpomněla ještě na (podle ní) k problematice důležitá data.

Další rozhovor s třetím informantem se uskutečnil odpoledne po práci v pedagogicko-psychologické poradně, která je pracovištěm informanta. Probíhal v přátelském duchu, informant byl uvolněný a dobře naladěný. Měl pohodlné oblečení, prezůvky, nachystal malé občerstvení, uvařil kávu. Známe se již několik let, takže na začátku schůzky jsme si vyprávěli o soukromých věcech. Na schůzku jsem přinesla sladkosti, z čehož měl velkou radost. Místnost je světle žlutě vymalována a působí klidně, v rohu místnosti jsou hračky a koberec. Nabídl mi, jestli chci sedět na koberci, ale zvolili jsme křesla. Atmosféra byla přátelská.

Na základě provedené analýzy mi vyšly tři nejdůležitější kategorie, které mi pomůžou

s odpověďmi na výzkumnou otázku. Jsou to:

- vztahy a spolupráce;
- nespokojenost;
- prevence.

Jako výzkumnou techniku k interpretaci nejvýznamnějších kategorií, které vzešly z kvalitativní analýzy textů mého výzkumu, jsem použila techniku „vyložení karet“.

5 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

5.1 Interpretace dat

5.1.1 Vztahy a spolupráce

Spolupráci třídních učitelů se školním metodikem prevence ve škole dle vyjádření školního metodika prevence „*lze rozdělit na třídní učitele spolupracující a nespolečující*“. [I/5] Na daném učilišti vidí školní metodik prevence spolupráci s třídním učitelem kladně „...*spolupráce školního metodika prevence s třídními učiteli a naopak je zde v tomto učilišti dobrá, vzájemně mají k sobě důvěru, spolupracují jako tým*“. [I/89] Třídní učitel ji vidí až nadstandardně, „...*spolupráce mezi školní metodičkou prevence a třídním učitelem funguje nadstandardně*“. [III/2]

Najdou se třídní učitelé, kteří se z osobních důvodů brání poprosit školního metodika prevence o pomoc pro žáka. Je jim trapně ukázat svoji neschopnost a berou prosbu o pomoc jako profesní slabost. „*Někteří třídní učitelé berou žádost o pomoc školního metodika prevence jako své selhání. Ví, že by se na něho měli obrátit, ale stydí se, že se to stalo zrovna jim a že si neumí takzvaně sami poradit*“. [I/52] „*Na druhou stranu je spolupráce s některými třídními učiteli naprosto ukázková. Třídní učitel řeší běžné problémy své třídy, pomáhá žákům zvládat nejrůznější běžné problémy s výukou, zajímá ho život třídního kolektivu, individuálně pomáhá jednotlivcům se začleněním*“. [I/57]

Oproti tomu okresní metodik prevence, který na učiliště dochází, vidí spolupráci těchto dvou odborníků nezaujatě a z jiného úhlu pohledu: „*Vztah hodně, opravdu hodně ovlivňuje to, jak má vedení školy nastavený vztah prevence jako takový. Ale samozřejmě pak v tom hrají roli i osobnostní nastavení toho učitele*“. [II/12] Okresní metodik prevence popisuje vztah školního metodika prevence k třídnímu učiteli tak, že: „... *velmi často reflektuje vztah školní metodik prevence - třídní učitel celkový postoj vedení školy*“. [II/1] Okresní metodik prevence několikrát do týdne spolupracuje se školami a myslí, že: „...*ta spolupráce mezi školním metodikem prevence a třídním učitelem odráží vztah vedení k prevenci jako takový, to znamená, že jde o přístup vedení školy*“. [II/3]

Vztah školního metodika prevence s žáky popisuje třídní učitel takto: „*Zejména nově příchozí žáci jsou informováni o činnosti školního metodika prevence již na začátku školního roku. Žáci školní metodičky prevence důvěřují a často se na ni sami obracejí s nejrůznějšími problémy*“. [III/4]

Školní metodik prevence ve vztahu k rodičům se z pohledu informantů jeví jako velmi potřebný, zejména při třídních schůzkách rodičů s třídním učitelem, v případě řešení citlivých problémů žáka, například šikana. Třídní učitel vnímá školního metodika prevence jako oporu. *„Třídní učitelé i rodiče oceňují jejich rady a přijímají odbornou pomoc, kterou zprostředkovávají a navrhuje. Při těchto jednání je role školního metodika prevence naprosto klíčová – působí zde jako odborní poradci a zajišťují spolu s třídním učitelem i početní převahu či rovnováhu. Stává se, že často do školy na jednání přijdou oba rodiče, jednání se někdy i vyhrocuje a postavení jednoho učitele proti dvěma rodičům je velmi nevýhodné.“* [I/74]

Ve vztahu školního metodika prevence a vedení školy je patrný respekt nadřazených k jeho činnosti. *„Při jakémkoliv jednání, které se týká výchovných či sociálně patologických jevů, na úrovni ředitele školy je také k jednání přizván kromě třídního učitele i školní metodik prevence, který vždy navrhuje řešení.“* [I/82]

Vnější spolupráce školního metodika prevence je důležitá vzhledem k jeho pomoci žákům i rodičům, zejména v poradenské a prostředkovatelské činnosti. *„Školní metodik prevence je téměř vždy v pravidelném kontaktu s psychology, pedagogicko-psychologickými pracovníky, pracovníky sociálních odborů a OSPOD, se kterými jedná ohledně pomoci žákům z problematických rodin. Všichni pedagogové se poctivě snaží pomáhat žákům řešit jejich problémy, problémy třídních kolektivů, aby vztahy mezi žáky byly dobré a žáci byli ve škole spokojeni a neopouštěli učiliště předčasně bez získání kvalifikace.“* [I/159]

Se školou spolupracuje mimo jiné i školní psycholog, který se snaží v rámci svých možností pomáhat, pokud ale problém přesahuje její kompetence, obrací se dále na převedení do ambulanti či jiné péče. *„Školní psycholog chodí do školy pravidelně jedenkrát týdně, individuálně terapeuticky pomáhá žákům, kteří si o pomoc sami řekli nebo které motivovali pedagogové nebo školní metodik prevence, když řešili žákův problém.“* [I/205]

5.1.2 Nespokojenost

Školní metodik prevence si stěžuje zejména na svou vytíženost, neodbornou angažovanost třídních učitelů při řešení problémů žáků, například u šikany, nevytvořené kompetence s třídními učiteli, jejich neznalost kompetencí školního metodika prevence ve škole, chybějící časovou dotaci i chybějící diskrétní místo pro sociálně pedagogickou činnost školního metodika prevence.

V dané škole je školní metodik prevence i třídním učitelem. [I/16] „*Zkušený třídní učitel řeší běžné problémy třídního kolektivu, omlouvá absenci a pomáhá žákům organizovat třídní školní akce*“. To všichni splňují a není v tom problém, na škole jsou zkušení kantoři, kteří „...*si ví rady často i s dvojím třídnictvím...*“ [I/173] a žádnou ze tříd o nich neochuzují. Ale není to možné u školního metodika prevence, který „...*učí jako každý pedagog 21 hodin týdně. Je třídním učitelem, plus navíc někdy zastupuje jako třídní za chybějícího kolegu, který dlouhodobě chybí.*“ [I/172] „*Není reálné, aby takto široké spektrum aktivit kompletně zajišťoval jeden učitel*“. [III/29] Tímto dochází k problému, který je častý na všech školách. Školní metodik prevence je přetěžován a jsou na něj přehazovány problémy, které by zvládl řešit i řadový kantor.

Často také dochází k neodborné angažovanosti třídních učitelů. Třídní učitelé z jisté loajality nezatěžují školního metodika prevence a „*jakmile se objeví problém, jako je například šikana v třídním kolektivu, šikana napříč třídami, patologické záškoláctví, patologické lhaní, ataky na osobu učitele od rodičů nebo žáků, je vhodné požádat o pomoc*“ [I/18], pak oni sami mají snahu problém řešit. To potvrzuje školní metodik prevence, „*dalším problémem některých třídních učitelů je, že chtějí všechno zvládnout sami. Mají pocit, že kdyby se obrátili na školního metodika prevence, klesla by jejich prestiž, a proto se amatérsky do všeho pouštějí sami.*“ [I/49]

Jsou ale i takoví, kteří to dělají z jiných důvodů, berou to jako své selhání, „*Ví, že by se na něho měli a mohli obrátit, ale stydí se, že se to stalo zrovna jim a že si neumí takzvaně sami poradit*“. [I/52] „*Třídní učitel nemůže znát například zásady šetření šikany, mnohdy nerozpozná ani stadium šikany, není zběhlý ve vyšetřovacích postupech. Z těchto důvodů se mnohdy dopouští chyb, které poškodí řešení problému*“. [I/21] A to je podle školního metodika prevence největší problém, za který považuje neznalost šetření šikany. Ve snaze usnadnit práci školnímu metodikovi prevence „*ihned konfrontuje agresora a oběť, nezajistí svědky, neprovede žádný zdokumentovaný výslech*“. [I/24] Tento postup je chybný stejně jako „*podcenění šikany*“.

Nejsou dány žádné hranice, které by určovaly nebo rozdělovaly kompetence třídního učitele a školního metodika prevence. To je jen jeden z problémů, na které si zaměstnanci školy stěžují. Ne na všech školách je i v roce 2016 funkce školního metodika prevence vítána. Bohužel, tak o tom mluví okresní metodik prevence. Myslí si, že: „*velice často je spolupráce školního metodika prevence odkazem vztahu vedení školy k prevenci jako takové. Že když je školou podporováno to preventivní myšlení, že nejde jenom o účelový*

a formální přístup, je to mnohem přínosnější. V opačném extrému jsou školy, kde vedení je nadměrně byrokratické, zastávají názor, že prioritou školy je vzdělávat, dlouho, dlouho nic a pak až je prevence. V těchto třídách je preventista vnímán jako prudič, který leze do výuky a překáží ostatním pedagogům. [II/8]

I dnes není v našich školách školní metodik prevence vnímán jako samozřejmost a pro některé zaměstnance školy je to pořád novinka. Ne každý ví, co jeho práce obnáší. „*Postrádám to, že by dneska bylo samozřejmostí tu prevenci dělat. Pořád mám pocit, že to ostatní vnímají jako formální funkci, kdy preventista vyvěsí pár plakátů na nástěnky, a tím jeho práce končí.*“ [II/35] Možná i to je jedna z mnoha věcí, která práci školním metodikům kazí a zbytečně jim ji znepríjemňuje.

Nemají ani vyhrazené hodiny, kdy by se s žáky prevencí věnovali, v podstatě jeho práce přichází, až když se objeví samotný problém. „*Práci školního metodika prevence jsou pak nuceni vykonávat nad rámec vyučovací povinnosti, ve volných hodinách, kdy by se měli připravovat na svou vlastní práci v hodinách či věnovat se práci se svou třídou, kde je třídním učitelem. Musí si práci nosit domů a zůstává dlouho po pracovní době, aby vše stihl. Nezbyvá ani čas na svůj život, volný čas koníčky a zájmy.*“ [I/175] „*Školní metodik prevence by se měl zabývat především primárně prevencí, nikoliv neustále řešit následky porušování školních řádů, stanovených pravidel či dokonce zákonů. Tato složka v práci školního metodika prevence převažuje, dle odhadů zabírá možná 80 až 90 procent času, který věnuje prevenci.*“ [I/189] Jak jsem už uváděla, školní metodik prevence je často i třídní učitel, má mnoho povinností a musí odučit předepsaný počet hodin, proto se mi jako jediné řešení nabízí snížit jim míru vyučovacích povinností, na tom se shodli všichni tři informanti. Na to říká třídní učitel: „*Cítím jako velmi potřebné snížení přímé vyučovací povinnosti, a tím vyhrazení odpovídajícího času školním metodikům prevence tak, aby měli víc času koordinovat a podporovat primární prevenci ve svých školách.*“ [III/29]

Školní metodik prevence to hodnotí stručně: „*O tomto problému se obecně ví a o potřebě zkrátit přímou vyučovací povinnost, čili úvazek školního metodika prevence, se bez úspěchu hovoří už asi 20 let.*“ [I/186] Stejně zásadní vidím i to, že školy nemají pro školní metodiky prevence vytvořené zázemí vhodné pro konzultace s žáky, s rodiči, s učiteli, nejlépe samostatné místnosti, kde by se mohly nerušeně a bez přítomnosti třetích osob citlivě řešit problémy. Na tom se shoduje třídní učitelka se školním metodikem prevence. [III/22], [II/57]

Poslední zmíněnou nespokojenost bych uvedla evidentní potřebu školního psychologa. Školy musí psát projekty a jsou odkázány na nejisté finanční prostředky na jeden rok, aby byly schopny zaplatit školního psychologa. Školní metodik prevence přišel s návrhem: *„Ideální by bylo, kdyby každá škola měla svého školního psychologa, na jehož zaplacení by dostala peníze od MŠMT.“* [I/211].

5.1.3 Prevence

Z výzkumných vyjádření informantů se prevence, zejména ve smyslu primární prevence, na školách nebere jako priorita. *„V naší škole postrádám více aktivit v rámci primární prevence, tedy více besed, přednášek či projektů týkajících se rizikového chování, které se v naší škole vyskytuje v největší míře.“* [III/26]

Jde patrně o subjektivní pohled informanta, protože všechno, co se ve škole odehrává mimo samotné výuky v hodinách, má co do činění s prevencí, všechny školní akce jsou výchovné. *„Účastníme se s žáky preventivních akcí, které pořádá školní metodik prevence, jako jsou adaptační kurzy pro první ročníky, besedy, přednášky, filmová či divadelní představení, sportovní akce, výlety, exkurze, jazykové pobyty v cizině.“* [I/59] *„Žákům ukazujeme, jak trávit volný čas, protože to sami neumí. Organizujeme řadu sportovních soutěží a turnajů v malé kopané, nohejbalu, stolním tenise apod. Do přestávek vkládáme vystoupení hostů – například ukázkou boxu, vystoupení mažorettek, ukázkou sebeobrany.“* [I/133]

Sami žáci při zpětné vazbě nejlépe hodnotí besedy s významnými lidmi nebo lidmi, kteří se v něčem sami překonali a napravili své negativní chování: *„besedy s lidmi, kteří osobně prošli složitým obdobím, a dnes se svým životním příběhem seznamují mládež, a tak vlastně pomáhají,“* [I/63] *„beseda s člověkem, který je HIV pozitivní a který v postpubertálním období prošel drogovou závislostí,“* [I/96] *„pro velký ohlas se musela opakovat beseda, aby se na ni dostalo více žáků, s bývalým narkomanem z blízké vesnice, který otevřeně hovořil o svém osudu. Beseda možná zanechala v žácích tak hluboký dojem právě proto, že ho řada žáků zná osobně.“* [I/109] *„S velkým úspěchem se také setkala dramaturgyně knihy Memento od Radka Johna.“* [I/112] *„Obrovský ohlas měla beseda s vyšetřovatelem Policie ČR, který pracuje v protidrogové sekci na Hodonínsku. Kromě toho, že žáky seznámil pomocí filmové ukázky s působením drog, následky užíváním drog, tak ukazoval dokumenty jako varnu pervitinu. Dokonce si tuto přednášku pro sebe vyžádali ještě zvlášť pedagogové, kvůli rozšíření povědomí o drogách.“* [I/115]

V rámci prevence můžeme na dané škole mluvit i o vzdělávacích akcích pro pedagogy školy. „*V poslední době měl velký ohlas seminář s klinickou psycholožkou na téma: Syndrom vyhoření a jeho prevence nebo jiný: Komunikace s agresivním žákem či rodičem* Obecně nejoblíbenější semináře jsou s Mgr. Renatou Ježkovou, odbornicí na primární prevenci, zejména na šikanu a agresivitu. [I/130]

Formálně se počet hodin nebo počet akcí, které by se měly věnovat prevenci, neudává v žádném dokumentu školy. Rámcový vzdělávací program uvádí jenom témata pro prevenci.

Na vedení školy záleží, jak je podporována sociálně pedagogická činnost v oblasti prevence, a pak následuje osobní angažovanost školního metodika prevence. Záleží na něm, jaký má ke své práci přístup a jaké jsou jeho odborné znalosti a schopnosti zorganizovat preventivní projekt nebo akci s pozitivním výchovným vlivem na žáky.

Na školách, hlavně na prvním stupni základních škol, by měla být v nejvyšší míře zastoupena primární prevence, ale ono tomu tak není. Informanti se shodli na tom, že se jedná o prevenci sekundární nebo také suplování jiných profesí (speciálního pedagoga, psychologa apod.) „*v práci školní metodičky a třídního učitele převažuje jednoznačně prevence sekundární, tedy včasná intervence, poradenství a řešení již vzniklého problému, nad prevencí primární, tedy předcházení sociálně patologickým jevům. Nejvíce času je dle mého názoru věnováno problematice nezdravých vztahů v kolektivu třídy nebo mezi žáky školy, v horších případech problematice slovního napadání, fyzického či psychického ubližování, případně ničení osobních věcí žáků ve škole a krádežím. Velmi často jsou řešeny projevy rasové a menšinové intolerance. V poslední době také přibývá problémů s neuspokojivými rodinnými vztahy a domácím násilím. Často je také řešeno záškoláctví.*“ [III/13] „*Praxe je taková, že někdy na toho metodika prevence jsou přehazovány problémy už vzniklé, takže v podstatě z preventisty se stává intervenista, což je člověk, který má řešit už vzniklý problém. Myslím, že preventista by se měl zaobírat zejména prevencí, kdežto vzniklý problém na škole, ať už třeba nějaký krizový plán v situaci, kdy se objeví drogy na škole nebo když se objeví šikana, tak si myslím, že toto by měli řešit už jiní, a ne metodik prevence sám, jak to často bývá.*“ [II/17]

Primární prevence je bazální pracovní náplní školního metodika prevence. Intervence a napravování žáka do jeho kompetencí dle zákona nespadá. Kdo má tedy tuto činnost

na škole vykonávat? To potvrzuje okresní metodik prevence: „*Nemáme základní rozdělení prevence a intervence, do prevence se montuje už sekundární prevence a to je v podstatě už mimo funkci školního metodika, mimo jeho kompetence.*“ [II/23]

Školní metodik prevence si musí vždy ve svém čase najít prostor hlavně na prevenci šikany, to je v poslední době značný problém. Nechci zde zmiňovat příklad nedávné události šikany učitelky ze strany žáků. Tato problematika se opravdu na škole nebere na lehkou váhu. „*Nesmíme podceňovat šikanu. Řešit šikanu je velmi náročné na čas a zkušenosti.*“ [I/31] „*V prvních ročnících probíhá každý rok sociometrická diagnostika a u vyšších ročníků vždy, vyžádá-li si to situace ve třídě. Šetření probíhá prostřednictvím sociometrických dotazníků na klima třídy „SORAD“ a „DOTAZNÍK B3“. S výsledky jsou seznámeni všichni učitelé a třídní učitel.*“ [I/67] „*Šikana se řeší na škole okamžitě už v prvním stádiu. Pokusy šikanovat zde byly, ale nikdy se šikana nerozšířila dál než do druhého stádia.*“ [I/32] „*Pokud se někdy v minulosti šikana prokázala, byl žák ze studia vyloučen. Takových případů bylo v poslední době jenom několik. Šikanovat v přesném slova smyslu si žáci většinou nedovolí, jde o rvačku, vulgaritu, schválnosti – ale to všechno jsou projevy typické pro tuto věkovou kategorii.*“ [I/41] „*Tendenci šikanovat si žáci přinášejí ze základních škol. Již v prvním týdnu docházky jsou žáci upozorněni ředitelem školy i školním metodikem prevence, že zde se šikana netoleruje, a za prokázanou šikanu následuje i vyloučení.*“ [I/38]

5.2 Diskuse o výsledcích výzkumu a doporučení pro praxi

Výzkumem jsem zjistila, že pedagogičtí pracovníci v dané škole jsou hodně vytíženi. Možná je to dáno typem školy, protože obecně se ví, že práce v učňovském školství patří mezi nejnáročnější. Překvapilo mě, že ani třídní učitelka, ani školní metodička prevence si nestěžovaly na nízké platy. Obě mi řekly, že za svou práci jsou v rámci možností školy maximálně finančně ohodnoceny a v rámci možností jsou spokojeny. Myslím si, že tak uvažují proto, že je celkově statut učitele ve školství nízký a jako zaměstnanci nechtějí přijít o práci. Podle mého názoru je práce školního metodika prevence v oblasti školství celkově nedoceněna.

Informanti v mém výzkumu vyvrací zažitou teorii, že školní metodici prevence se zabývají převážně metodikou primární prevence, jak to definuje zákon. Řeší prakticky otázky, které jsou spíše sociálně pedagogické a které souvisí s problémových chování a nepříznivou

životní sociální situací žáků i jejich rodin. V praxi řeší školní metodik prevence spíše prevenci sekundární. Ve většině případů řeší problémy typu šikana v třídním kolektivu, výskyt lehkých drog, alkoholismus, patologické záškoláctví, patologické lhaní, ataky na osobu učitele od rodičů nebo žáků. Problémů je tolik, že není prostor věnovat se všemu důkladně, na samotnou primární prevenci nezbývá téměř žádný čas.

Školní metodici prevence musí svoji práci vykonávat nad rámec vyučovací povinnosti, většinou na úkor svého osobního volna. Informanti se shodují na tom, že ve svém volnu se snaží dohnat pracovní resty a v osobním životě jsou zájmy a koníčky vytlačeny prací, na kterou není v pracovní dny čas. Proto jsou často ohroženi syndromem vyhoření.

Funkce školního metodika prevence byla na školách zavedena v roce 1996. Ve stejném roce Spilková uvádí systém šesti klíčových kompetencí učitele, kde prevence není vůbec zahrnuta. Kompetenci prevence má například absolvent vysoké školy v oboru sociální pedagogiky, který může dle zákona pozici školního metodika prevence kvalifikovaně zastávat. Školní metodik prevence si mnohdy ani neuvědomuje, že na svoji práci má vyčleněný čas v pracovní době a že není povinen se problémem zabývat ve svém volnu. Školní kontroly a odborníci, kteří nastavují kritéria hodnocení kvality školy, by se měli zabývat i přetěžováním školních metodiků prevence.

Nejsou vymezené hranice činnosti školního metodika prevence ve škole a ten často dělá práci, kterou by měl dělat ještě třídní učitel. Někdy po něm ve škole chtějí, aby řešil problémy, které nejsou v jeho odbornosti. V české legislativě nikde není uvedeno, co spadá do kompetencí každého z nich.

V § 7 odst. 1 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských pracovištích, jsou uvedeny kompetence třídního učitele. Ale jak ukazuje náš výzkum, praxe ve školách ohledně kompetencí je jiná. Veškeré problémy, na které třídní učitel nestačí, a požádá-li o spolupráci, jsou řešeny školním metodikem prevence bez ohledu na to, jestli skutečně patří do jeho kompetence. Školní metodik prevence je řešit neodmítne, protože nemá oporu v žádném dokumentu. Pak se dostáváme opět k problému, že školnímu metodikovi prevence nezbývá čas na své povinnosti, ba dokonce ani o přestávkách nemá svůj volný prostor pro odpočinek. Ačkoliv nic z toho, co jsme zde zmínili, není protizákonné, dokonce ani nemorální, je to pro školního metodika prevence velmi vyčerpávající.

Řešení této situace vidím ve snížení přímé vyučovací povinnosti školnímu metodikovi prevence, zaměstnání školního metodika prevence (sociálního pedagoga) na plný úvazek nebo poloviční s tím, že bude pracovat pro dvě menší školy.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na výzkum problematiky vztahu školního metodika prevence a třídního učitele, vymezení jejich kompetencí a reality, která ve školách skutečně je. Abych získala odpověď na moji výzkumnou otázku, musela jsem začít přípravami na výzkum. V literatuře jsem vyhledala podstatu kvalitativního výzkumu. Stanovila jsem si cíl výzkumu, metodologický postup výzkumu a způsob vykonávání rozhovorů. Postupně v průběhu příprav vyvstávaly další dílčí výzkumné otázky. Zvolila jsem jako hlavní výzkumnou metodu polostrukturovaný rozhovor. Problém jsem potřebovala řešit do hloubky a to mi bylo díky němu umožněno. Získala jsem potřebné informace o daném problému od mých tří informantů. Každý z informantů mi odpověděl na všechny položené otázky.

Dalším bodem byla teoretická část. Nejvíce času jsem strávila hledáním vhodné literatury, která se týkala daného tématu. Následovalo prostudování všech důležitých kapitol a vznik práce. Vymezila jsem si základní pojmy sociální pedagogiky: kdo je třídní učitel, kdo je školní metodik prevence a vzájemný vztah mezi třídním učitelem a školním metodikem prevence. V podkapitolách jsem popsala i dokumenty zajišťující prevenci, prevenci a rizikové chování a jeho formy.

V praktické části, na základě provedeného kvalitativního výzkumu formu analýzy dat – otevřeného kódování, jsem získávala odpovědi na výzkumnou otázku: „Co ve své práci postrádají třídní učitel a školní metodik prevence a co by rádi změnili.“ Jako metodu sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor a okrajově analýza dokumentů. Výzkumný soubor jsem měla vybraný již předem. Nebylo lehké přesvědčit někoho dalšího, aby spolupracoval. Myslím, že tři informanti jsou dostačující. Jedná se o třídní učitelku, školního metodika prevence, kteří jsou z jedné školy, a okresního metodika prevence, který do školy dochází jako spolupracující činitel v oblasti prevence. Všichni tři informanti s výzkumem souhlasili.

Práce popisuje stav, který reálně na školách existuje. Moje práce by mohla posloužit jako námět k zamyšlení pro zřizovatele škol a zákonodárce k nápravě a zlepšení situací v oblasti primární prevence. Všichni tři informanti měli na situaci téměř shodný názor. Zjistila jsem, že situace je vážná a že je nejvyšší čas ji začít řešit.

Výzkumem jsem zjistila, že pedagogičtí pracovníci v dané škole jsou hodně vytíženi. Informanti v mém výzkumu vyvrací teorii, že školní metodici prevence se zabývají převážně metodikou primární prevence, jak to definuje zákon. Problémů je tolik, že není čas na samotnou primární prevenci. Školní metodici prevence musí většinu svojí práce vykonávat nad rámec vyučovací povinnosti, většinou na úkor svého osobního volna. Nejsou vymezené hranice činnosti školního metodika prevence ve škole a školní metodik prevence často dělá práci, kterou by měl dělat ještě třídní učitel. Někdy po něm ve škole chtějí, aby řešil problémy, které nejsou v jeho odbornosti. V české legislativě není nikde uvedeno, co spadá do kompetencí třídního učitele a co už školního metodika prevence. Řešením této situace by bylo snížení přímé vyučovací povinnosti školnímu metodikovi prevence. Dále doporučuji přesné vymezení hranic práce třídního učitele a školního metodika prevence v oblasti sociálně pedagogické činnosti při řešení výchovných problémů žáků. Pro řešení citlivých problémů s žáky navrhuji určení jedné místnosti, která bude sloužit pouze pro účely školního metodika prevence.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČAPEK, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČESKO. MŠMT: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2010-08-05]. Dostupné z: <http://msmt.cz/>.

FERJENČÍK, Ján. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

GAVORA, Peter. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-x.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

KANITZ, Anja von. 2005. *Umění úspěšné komunikace: jak uspět v každém rozhovoru*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1222-9.

KREJČOVÁ, Věra. 2005. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.

KUPKA, Martin. 2007. *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence* [zpráva ze semináře]. E-psychologie [online]. [cit. 2016-01-26].

Dostupný z: <http://e-psycholog.eu/pdf/kupka-zp.pdf>.

KYRIACOU, Chris. 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: VFN v Praze. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al. 2015. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 2. přepracované a doplněné vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Anna AUJEZKÁ, Iva BUREŠOVÁ, et al. 2015. *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal, Roman GABRHELÍK, Miroslav CHARVÁT, Lenka ŠŤASTNÁ, Lucie JURYSTOVÁ a Veronika MARTANOVÁ. 2015. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-391-4.

NEŠPOR, Karel. 2001. *Vaše děti a návykové látky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-515-6.

NOWAK, Stefan. 1975. *Metodologie sociologických výzkumů: obecné problémy*. 1. vyd. Praha: Svoboda. Sociologická knihnice.

PODLAHOVÁ, Libuše. 2004. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, Jan. 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

SPOUSTA, Vladimír. 1993. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0552-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil. 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil, Hana FILOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. 1996. *Praktikum didaktických dovedností*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1365-6.

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

VYKOPALOVÁ, Hana. 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-161-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD Orgán sociálně – právní ochrany dětí

SEZNAM OBRÁZKŮ

MIOVSKÝ, Michal a Pavel BÁRTÍK. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: VFN v Praze. ISBN 978-80-87258-47-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEZNAM PŘÍLOH

P I Příloha Školního MPP

Čerpáno z osobních zkušeností školního metodika prevence

Postup doporučený ŠMP při zjištění drog a alkoholu

Prodej a podávání alkoholických nápojů je osobám mladším osmnácti let v ČR zakázán (trestný čin nebo přešupek). Při podezření, že žák konzumoval alkohol nebo drogy, může pedagogický pracovník požádat nadřízeného o provedení dechové zkoušky na alkohol a na požití drog.

a) Jak poznáme, že žák bere drogy a konzumuje alkohol?

- náhlé izolování od normálních vrstevníků
- zastávání se drog, alkoholu
- náhlé zhoršení vzhledu
- náhlé zhoršení prospěchu a chování
- neomluvené hodiny
- zvýšená ospalost až otupělost
- neobvyklé skvrny na oblečení
- neobvyklý zápach celého těla

b) Co dělat, když zjistíme, že žák bere drogy a alkohol?

- nezakazovat
- neztratit kontakt (nenuceně, vhodnou formou dát žákovi najevo, že se zajímáme o jeho svět)
- opatřit si co nejvíce spolehlivých informací (ve vhodných chvílích s ním pohovořte otevřeně o alkoholu a drogách)
- jít osobním příkladem (přestat s vlastním kouřením, pitím,..)
- spolupracovat s rodiči, s odborným zařízením

- jestliže je žák pod vlivem drog nebo alkoholu a hrozí mu otrava, neváhejte zavolat lékařskou pomoc
- nehádejte se s žákem, který je pod vlivem drogy nebo alkoholu (může být agresivní)
- vytvořte zdravá pravidla (žák by měl vědět, jaké předvídatelné následky bude mít jeho jednání)
- předcházejte nudě
- nespolehejte se na okamžité „zázračné“ vyřešení problému

c) Čemu se mají vyhnout rodiče

- nepopírat problém
- neskrývat problém
- neobviňovat partnera
- nehledat v dítěti, které bere drogy, spojence proti svému partnerovi
- nezanedbávat sourozence
- nefinancovat užívání drog
- nenechat se vydírat
- nevyhrožovat
- nebít dítě
- nedělat zbytečně „dusno“
- nezabouchnout navždy dveře (pokud přijme určité podmínky, být připraven mu pomoci)
- neztrácet naději

d) Co dělat, když u žáka byly nalezeny drogy nebo alkohol

- odebrat látku za přítomnosti svědka a uložit na bezpečném místě, netestovat danou látku, ale vložit do obálky, napsat datum, čas a místo nálezu, přelepit, orazítkovat, podepsat a uložit do školního trezoru
- sepsat svědecky doložený záznam o případu a informovat přímé nadřízené pracovníky

- informovat zákonného zástupce, popř. orgány sociálně právní ochrany, policii, ...

e) Na půdě školy se nachází žák pod vlivem drog nebo alkoholu nebo trpí abstinenčními příznaky

- zabránit žákovi v další konzumaci a odebrat látku za přítomnosti svědka
- poslat žáka pod dozorem dospělé osoby k lékaři nebo dle stavu žáka zavolat linku 155
- sepsat svědecky doložený záznam o případu a informovat přímé nadřízené pracovníky
- informovat zákonné zástupce

f) Žák je přistižen při prodeji drog

- žáka izolovat od ostatních a mít ho pod dohledem
- odebrat látku za přítomnosti svědka, zavolat policii
- sepsat svědecky doložený záznam o případu a informovat přímé nadřízené pracovníky

g) Na půdě školy byly nalezeny drogy nebo vybavení k jejich výrobě a užívání

- zajistit bezpečné uložení drogy nebo vybavení k jejich výrobě a užívání, zavolat policii
- sepsat svědecky doložený záznam o případu a informovat přímé nadřízené pracovníky

h) Žák se svěří, že bere drogy

- nabídnout radu a podporu

ch) Rodiče žáka vykazují problémy s drogami nebo alkoholem

- informovat příslušné pracovníky v oblasti sociální péče

i) Rodič hledá ve škole radu, jak řešit problém s drogami svého dítěte

- poradit, aby se obrátili na poradenské služby („Káčko“, Krok apod.), předat metodické materiály

První pomoc při užití drogy

- zamezit dalšímu požití drogy, popř. zjistit její druh
- nenechat intoxikovanou osobu prochladnout
- zajistit dostatek tekutin
- ani na okamžik ho nenechat samotného
- chovat se klidně, nenuceně, přirozeně
- co nejvíce s ním hovořit - jasně a jednoduše
- projevovat blízkost a sounáležitost
- nepřipomínat minulé nebo současné osobní problémy

První pomoc při předávkování

- snažit se ho držet při vědomí (profackovat, štípnout, postříkat studenou vodou,...)
- zjistit, zda dýchá a puls
- uložit do stabilizované polohy na bok
- volat 155
- začít s umělým dýcháním a masáží srdce

Informovat žáky o obecných rizicích u uživatelů drog

- vleklé záněty průdušek

- nádorová onemocnění především dýchací soustavy
- předávkování, možnost úmrtí
- zanesení infekce
- žloutenka typu B a C
- vznik hnisavých ložisek
- plicní embolie
- otrava

Příloha P II: ukázka přepisu rozhovoru se školním metodikem

s poznatky o nemoci AIDS, viru HIV, výskytem počtu nemocných lidí u nás i ve světě, poučil, jak se chránit. Mnoho žáků si po skončení koupilo Červenou stužku. Martin Horných působí v České společnosti AIDS pomoc.

Působivé byly besedy (pro velký ohlas a zájem se musela beseda opakovat, aby se na ni dostalo více tříd žáků) s panem Pavlem Ilčíkem, známým pod jménem Pecinek, bývalým narkomanem, z nedalekých Dubňan, který velmi otevřeně hovořil o svém osudu, kdy vyrůstal bez otce, který mu velmi chyběl, přimkl se ke staršímu bratroví, který byl drogově závislý, stal se také drogově závislým, roky přežíval jako bezdomovec, prvním pobytu v odvykacím centru, 4 letech bez drog a opětovném návratu k nim, zničeném zdraví, celoživotních dlužích a malém synovi. Beseda možná zanechala v žácích tak hluboký dojem právě proto, že ho řada žáků osobně zná. Pan Ilčík je dnes členem společnosti Světýlko o. p. s., která pomáhá mladým, aby se nikdy nedostali tam, kam jejich bývalí klienti.

S velkým úspěchem se setkala dramtizace knihy Memento od Radka Johna, životní příběh mladého narkomana a jeho tristní konec. S touto dramtizací přijela žáky seznámit Umělecká agentura Rajcha z Poličky.

Obrovský ohlas měla beseda s vyšetřovatelem Policie ČR Milanem Jurčou, který pracuje v protidrogové sekci na Hodonínsku. Kromě toho, že seznámil žáky pomocí filmové ukázky s působením drog (co zažívá drogově závislý člověk v okamžiku drogového opojení), s následky užívání drog, tak žákům ukázal dokument, například varnu pervitinu. Žáci mohli vidět otřesné podmínky, hnus a špínu, v jakých se připravují drogy, které si pak uživatelé aplikují do žil. Sami policisté se v takových místech pohybují ve speciálních oblecích a rukavicích, aby si ochránili své zdraví.

Tuto besedu si pak ještě speciálně vyžádali jen pro sebe pedagogové, protože žádný z nich nemá osobní zkušenost s drogami a potřebovali si doplnit znalosti v tomto oboru – zejména příznaky a projevy drogového opojení u jednotlivých drog, zeptat se na věci, které dosud neznali.

Kromě osvětových akcí pro žáky pořádá každý rok ŠMP nejméně jednu vzdělávací akci pro pedagogy. V poslední době měl velký ohlas seminář s klinickou psycholožkou na téma syndrom vyhoření a jeho prevence nebo komunikace s agresivním žákem či rodičem. S velkým pozitivním ohlasem se setkávají všechny semináře Mgr. Renaty Ježkové, odbornice na primární prevenci – zejména šikanu, agresivitu, která školila ve zmíněné škole opakovaně.

To byla jen malá ukázka preventivních akcí této školy.

Druhý ŠMP se zaměřuje ve svém působení na ukázky možností, jak trávit volný čas, protože to žáci neumí. Organizuje řadu sportovních soutěží a turnajů při nejrůznějších příležitostech, například mikulášský, vánoční, tříkrálový apod., turnaj v malé kopané, nohejbalu, stolním tenise apod. Do přestávek vkládá vystoupení hostů – například ukázku boxu, vystoupení mažorettek, ukázku sebeobrany.

Asi nejvíce času v práci třídních učitelů a školních metodiků prevence zabírá řešení záškoláctví, pozdního omlouvání a předčasného zanechávání studia. To je největší

Příloha P III: ukázka kódování

27 Agresor v ten moment zjistí, co třídní učitel všechno ví, co nechtě při „domluvě oběma
28 stranám“ prozradil, a šikana v důmyslnější formě pokračuje dál. Neumí zajistit pomoc
29 oběti i agresorovi, protože agresor potřebuje pomoc odborníků také. Je to sociálně
30 nemocný člověk.

31 Další chybou je podcenění šikany. Řešit šikany je velmi náročné na čas a zkušenosti.

32 V zmíněném učilišti, které v žádném případě neidealizují, se šikana řeší okamžitě už
33 v prvním stádiu. Pokusy šikanovat zde byly, ale nikdy se šikana nerozšířila dál než do
34 druhého stádia.

35 Mementem byl případ neřešené dlouhodobé šikany asi před třemi lety v jedné základní
36 škole v blízkém okolí mezi zhruba patnáctiletými chlapci, kdy zoufalá oběť zastřelila
37 agresora. Agresor i jeho kamarádi měli po prázdninách nastoupit do zmíněného učiliště.

38 Tendenci šikanovat si přinášejí žáci ze základních škol. Již v prvním týdnu docházky do
39 SOU jsou žáci prvních ročníků upozorněni ředitelem školy i ŠMP, kteří navštíví všechny
40 první ročníky, že zde se šikana netoleruje a za prokázanou šikany následuje i vyloučení.

41 Pokud se někdy v minulosti šikana prokázala, byl žák ze studia vyloučen. Takových
42 případů bylo v posledních letech jen několik. Šikanovat v přesném slova smyslu si žáci
43 většinou nedovolí. Občas se vyskytne jednorázová rvačka, vulgární nadávky, schválnosti
44 – ale to všechno jsou projevy typické pro tuto věkovou kategorii.

45 Ve vyšších ročnících se šikana nevyskytuje.

46 ŠMP, alespoň ti zkušenější a kvalifikovanější, prošli povinným vzděláním, kde se tyto
47 dovednosti odborně naučili – jak rozpoznat sociálně patologický jev, jak ho řešit, kam se
48 obrátit o odbornou pomoc, pokud problém přesahuje kompetence školy.

49 Dalším problémem některých třídních učitelů je, že chtějí všechno zvládnout sami. Mají
50 pocit, že kdyby se obrátili na ŠMP, klesla by jejich učitelská prestiž, a proto se amatérsky
51 do všeho pouštějí sami.

52 Někteří třídní učitelé berou žádost o pomoc ŠMP jako své selhání. Ví, že by se na něho
53 měli a mohli obrátit, ale stydí se, že se to stalo zrovna jim a že si neumí takzvaně sami
54 poradit. Sem patří hlavně verbální útoky od žáků i rodičů, různá osočování, výhrůžky,
55 zavražďování. Výjimkou nejsou ani fyzické útoky, za které se učitelé stydí obzvlášť. Jsou
56 to zejména plivance, házení předmětů na učitele, či facky.

57 Na druhou stranu je spolupráce s některými třídními učiteli naprosto ukázková. Třídní
58 učitel řeší běžné problémy své třídy, pomáhá žákům zvládat nejrůznější běžné problémy
59 s výukou, život třídního kolektivu, individuálně pomáhá jednotlivcům se začleněním
60 apod. Účastní se s žáky preventivních akcí, které pořádá ŠMP, jako jsou adaptační kurzy

následky
neřešení šikany

~~WIKIČKA,
NEBOUŽÍ~~

INTOLERANCE
ŠIKAN

WIKIČKA
ŠIKAN

DOČASNĚ
STRACHU
O POMOC
MÍT

UKÁZKOVÁ
SPOLUPRÁCE
ŠMP O TU

