

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Martina Vondrová

**Možnosti a úskalí práce školního
metodika primární prevence na ZŠ**
**Possibilities and difficulties of a School Primary
Prevention Consultant work in Primary Schools**

Vedoucí diplomové práce: doc. Jaroslav Kořa, Ph.D

Praha 2012

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu doc. Jaroslavu Kořovi, Ph.D za vedení diplomové práce a čas strávený při konzultacích.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 27. listopadu 2012

Martina Vondrová

Abstrakt:

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V první – teoretické části je vymezen pojem a kompetence školního metodika primární prevence na základní škole. Práce uvádí tři referenční rámce jeho práce – rámec právní, rámec profesní a rámec sociální. Tyto rámce vymezují specifické kompetence, možnosti, ale i rizika, která výkon specializované činnosti v praxi přináší. Obecný obraz specializované činnosti ŠMPP je dále rozpracován v těchto oblastech: pozice metodika v prostředí školy, vztah metodika a managementu školy, působení v učitelském sboru, podíl metodika na spoluvytváření školního klimatu a jeho možnosti jeho ovlivňování. Text dále pojednává o etice pedagogické a sociálně pedagogické práce. Následným popisem konkrétních metod (sociálně pedagogická intervence, facilitace komunikace, vytváření kontraktu, konzultace a supervize) jsou přiblíženy možnosti působení metodika ve škole. V závěru teoretické práce jsou zmíněny konflikty dětí a mládeže se zákonnými normami a je představen projekt Systému včasné intervence Ministerstva vnitra. Kapitola o projektu SAHA přináší data o rizikovém chování jedenácti až patnáctiletých na českých základních školách v současnosti. Praktickou část tvoří výzkumná sonda zaměřená na zjištění podmínek práce ŠMPP a na zjištění potřebnosti této pracovní pozice na ZŠ.

Klíčová slova:

Primární prevence, metodik, sociální pedagog, školní klima, deviace, sociálně patologické jevy, poradenství, spolupráce, Školský zákon, OSPOD, pedagogická intervence

Abstract:

This thesis has been divided into two parts. The first - the theoretical part states the concept and methodology of school competence of a primary prevention worker at elementary school. The paper presents three reference frames of his working - the legal framework, the framework of professional and social framework. These frameworks define specific competencies, potentials and risks in the performance of specialized activities in practice. General picture of the specialized activities SMPP is further elaborated in the following areas: methodology positions in the school environment, the methodology and relationship with the school management, working among the pedagogical staff, the proportion of co-creation methodology for school climate and his possible influencing the climate. The text also discusses the ethics of educational and socio-educational work. Throughout following description of specific methods (social pedagogical intervention, facilitation of communications, contract, consultation and supervision) The effect is by the potential interaction methodology at school. In conclusion, the theoretical work mentioned conflicts of children and youth with legal standards and presents the project Early Intervention System of the Ministry of Interior. The chapter on the SAHA provides data on risk behaviors eleven to fifteen years teenagers at Czech elementary schools. The practical part consists of a research probe designed to detect SMPP conditions of work and to identify the need for this job at the elementary school.

Keywords:

Primary prevention, methodologies, a social educator, school climate, deviance, social pathology, counseling, collaboration, Education Act, Department of Social and Legal Protection of Children, educational interventions

Obsah

1	Úvod	8
2	Základní právní rámec pro výkon specializované činnosti	9
2.1	Nakládání s údaji	10
2.2	Možná právní úskalí	15
3	Školní metodik primární prevence jako sociální pedagog na základní škole	17
3.1	Škola jako výchovná instituce	17
3.2	Charakteristika funkce ŠMPP	18
3.3	Spektrum činností ŠMPP	20
4	Výkon specializované činnosti	25
4.1	Výchovný poradce nebo metodik prevence?	25
4.2	Vztah k vedení školy a k pedagogickému sboru	26
5	Škola, školní klima a etické normy školy	29
5.1	Hranice mezi pedagogickou intervencí a psychologickou praxí	31
5.2	Základní právní a etický rámec intervence ve školách	32
6	Metody práce	35
6.1	Poradenská krizová intervence	35
6.2	Facilitace komunikace	37
6.3	Kontrakt jako metoda	40
6.4	Konzultace	42
6.5	Konzultace	43
7	Preventivní působení ve škole – realizace sociální pedagogiky	45
7.1	Sociální patologie, deviace	46
7.2	Jednotlivé projevy problémového chování	49
7.3	Šikana	51
7.4	Záškoláctví	53
7.5	Konflikty dětí se zákonem, projekt SAHA	56

8	Systém včasné intervence a Tým pro mládež	59
9	Shrnutí teoretické části	62
10	Část praktická	64
10.1	Cíl empirické sondy, její vymezení, výzkumné problémy a hypotézy	64
10.2	Charakteristika vzorku respondentů	65
10.3	Metoda a postup realizace výzkumné sondy	65
10.4	Prezentace a interpretace výsledků empirické sondy	66
10.4.1	Empirická sonda	66
10.5	Zhodnocení výsledků sondy	83
10.6	Diskuze k výsledkům	84
	Závěr	85
	Seznam použité literatury	87
	Seznam použitých zkratk	91
	Seznam užitých právních předpisů	93
I.	Příloha Manuál pro tvorbu MPP školy	94

1. Úvod

Školní metodik primární prevence sociálně patologických jevů (dále jen školní metodik) je jedním z prvních, kdo je poskytovatelem odborných poradenských služeb na základní škole. Role školního metodika primární prevence - sociálního pedagoga v prostředí základní školy je ukotven zákonem o pedagogických pracovnících, praxe však přichází s otázkou, zda je to pozice definitivní v obsahu a rozsahu pracovních činností, nebo se rodí nová pracovní pozice v rámci organizace školy. Cílem této diplomové práce je popsat současný status školního metodika primární prevence sociálně patologických jevů na úrovni referenčního rámce legislativního, organizačního a profesního s přesahy do rámce osobnostního.

Smyslem tohoto popisu je ukázat nároky kladené na školního metodika, východiska pro jeho práci a též zdroje konfliktů, problémů a možnosti jejich řešení. Úmyslem je rovněž upozornění na kritické okamžiky v práci ŠMPP a nastínění možných cest k jejich překonání. Cílem je tedy i vystihnout potenciál sociálního pedagoga v pozici ŠMPP a podpořit význam jeho působení ve škole.

V práci popíši hlavní oblasti působení ŠMPP, vztahy a vazby v rámci organizace. Úkolem je dále popis metod vhodných a přípustných pro vykonávání práce ŠMPP, jejich uplatnění, možnosti i rizika. Chci se zde dotknout často odbornou veřejností diskutovaného problému hranice mezi poradenstvím a psychoterapií, dále vnitřním konfliktem sociálního pedagoga, který se často pohybuje na samé hraně mezi poradcem a terapeutem.

2. Základní právní rámec pro výkon specializované činnosti

Právní rámec pro výkon specializované činnosti tvoří řada právních předpisů různých úrovní, od obecných právních předpisů po oborové vyhlášky a metodiky MŠMT.

Výchozím zákonem je školský zákon. S pojmem školní metodik primární prevence se setkáváme stejně jako s pojmem výchovný poradce až na úrovni vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních podle § 121 odst. 1 a § 125 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Formou vyhlášky jsou jak metodik prevence tak výchovný poradce definováni výčtem konkrétních specializovaných činností. Tyto dvě funkce mají stejnou úroveň ukotvení v zákoně, jsou rozlišeny právě odlišností některých kompetencí, ačkoli mnohé jsou společné.

MŠMT na základě školského zákona stanovuje konkrétní podmínky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V ustanovení § 125 odst. 5 zákon hovoří o prováděcím předpisu, ve kterém lze nalézt podmínky úplaty školských služeb.

Kvalifikačním předpokladem pro výkon práce metodika prevence je absolvování specializačního studia nebo přesněji studia pro výkon specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů a to v rozsahu 250 hodin. Studium, které probíhá v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, získává absolvent specializaci v oblasti pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky.¹ Studium je zaměřeno též na poznávání současných možností v oblasti prevence školní neúspěšnosti, drogových i nedrogových závislostí, sebepoškozování, šikany, záškoláctví a dalších jevů, které negativně ovlivňují zdravý psychický a fyzický vývoj žáků. Tento typ studia poskytují vysoké školy nebo například pedagogicko psychologické poradny či jiné organizace s pedagogicko psychologickým zaměřením, pokud získaly akreditaci MŠMT a to v souladu s § 24 odst. 6, § 28 odst. 2 a § 29 odst. 5 zákona o pedagogických pracovnících. Metodik prevence poskytuje

¹Zákon č. 563/2004 Sb.

většinou metodické a poradenské služby vedle svého hlavního pracovního poměru (učitel). Proto je vládním nařízením určeno, že v takových případech dochází ke snížení rozsahu přímé pedagogické činnosti Služby, které metodik prevence poskytuje, lze kategorizovat podle několika klíčů.

V oblasti cílových skupin se jedná o služby vzhledem k žákům, služby vzhledem k učitelům a to obojím možným způsobem – poradenství v tom, jak má učitel nakládat se žákem, tedy prevenci výukových a výchovných obtíží, i poradenství směřované k učiteli samotnému a jeho postupům a postojům, je-li to v zájmu zdravého rozvoje žáka. Jako další cílovou skupinu můžeme označit zákonné zástupce žáků.

Poskytované služby se týkají prevence rizikového chování, prevence školní neúspěšnosti, podpory při integraci vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, adaptace nových třídních kolektivů, tvorby vhodných podmínek pro žáky, kteří náležejí k národnostním menšinám nebo etnické skupině, podpory žáků v osobnostní krizi či jiné těžké krizové situaci (období po rozvodu rodičů apod.). Patří sem v neposlední řadě i podpora a metodické vedení pedagogických pracovníků školy či školského zařízení.

Služby metodika prevence ať samostatně nebo v rámci poskytování služeb školního poradenského pracoviště jsou poskytovány bezplatně. Žáci a v případě jejich nezletilosti jejich zákonní zástupci mají být vždy předem informováni o povaze, rozsahu, cílech a postupech poskytovaných služeb. Je nutno seznámit je s možnými riziky a nevýhodami v případě poskytování služby. To ovšem platí i naopak – zákonný zástupce by měl mít jasnou informaci o možném dalším vývoji v případě nevyužití nabízené pomoci. Při nesouhlasu zákonných zástupců nelze poradenskou službu poskytnout.

2.1 Nakládání s údaji

Pravidla pro nakládání s údaji jsou jasně stanovena zákonem. Přesto v praxi často dochází ke kolizím mezi jednotlivými školskými a poradenskými pracovníky, rodiči a dalšími v systému operujícími institucemi nebo osobami. To je pádným důvodem, proč dobře ovládat zákonná ustanovení a v případě potřeby se

o ně oprít. Neznalostí či nedostatečným uplatňováním (nevhodným nakládáním) může pracovník způsobit psychické i materiální škody žákovi či jeho zákonným zástupcům, škole a také sobě.

Základní dokumentací školy je školní matrika, dále dokumentace týkající se činnosti školy a vzdělávacích programů a jejich kontroly. Dokumenty korespondují s různými oblastmi – personální, mzdovou, hospodářskou a účetní.

Školní matrika obsahuje údaje o žácích. Jsou to jméno a příjmení, rodné číslo či datum narození, státní občanství, místo narození a místo trvalého pobytu nebo současného pobytu na území ČR. Dále jsou to informace o předchozím dosaženém vzdělání, datum zahájení vzdělávání ve škole, počet splněných let povinné školní docházky, údaje o docházce do školy, počet zameškaných vyučovacích hodin a pokud jsou nějaké, počet neomluvených zameškaných hodin. Matrika může obsahovat informace o přestupu žáka mezi školami či třídami a údaje o tom, zda je žák zdravotně postižen, včetně údaje o druhu postižení, data o sociálním znevýhodnění. Důležité jsou i údaje o zdravotní způsobilosti ke vzdělávání, popřípadě o možném rozsahu vzdělávání a údaje o zdravotním stavu, který by na vzdělávání mohl mít vliv.

Údaje shromažďované o žákovi včetně důvěrných poznatků o rodině a prostředí žáka mimo školu, které metodik prevence během šetření získal, musí být zajištěny a chráněny v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. Způsob realizace pravidel na ochranu informací a důvěrných dat v dokumentaci poradenských pracovníků školy vyplývající z uvedeného zákona je pak na každé škole resp. poradenském pracovišti školy.

Práce s údaji podle § 16 zákona o ochraně osobních údajů nepodléhá oznamovací povinnosti na Úřad na ochranu osobních údajů. Stejně tak není povinností například metodika prevence či školního psychologa oznamovat, že zpracovává vlastní poznatky o klientovi či žákovi.

V souvislosti s nakládáním a uchováváním osobních údajů je nutno dotknout se též všeobecného osobnostního práva, které je zakotveno v Občanském zákoníku² Jedná se o právní předpis, který je dovoláván i v mnoha jiných školních souvislostech, v případě výskytu kyberšikany a jiných krizových či sociálně pa-

²§11 Občanského zákoníku

tologických jevů. Toto právo je spojeno s osobností každé fyzické osoby, a to po dobu celého jejího života, náleží tedy i nezletilým dětem a to od okamžiku jejich narození. *Fyzická osoba má právo na ochranu své osobnosti, zejména života a zdraví, občanské cti a lidské důstojnosti, jakož i soukromí, svého jména a projevů osobní povahy. Až předpisem stanovené výjimky platí, že písemnosti osobní povahy, podobizny, obrazové snímky a obrazové a zvukové záznamy týkající se fyzické osoby nebo jejích projevů osobní povahy smějí být použity jen s jejím svolením.* Z výše uvedené citace vysvítá, jak obezřetně je nutno nakládat s dokumentací provázející žáka během školní docházky a jak s ní naložit po ukončení této docházky.

Vzhledem k obecnosti právního rámce existuje předpoklad, který je mnohými příklady z praxe potvrzován, že se poradenští pracovníci, tedy i metodici prevence, budou potýkat s pochybnostmi ohledně mezí zásahů do osobnostních práv žáků.

Příklad 1: Žákyně H, která v současnosti navštěvuje 8. ročník ZŠ, prostřednictvím matky jako zákonného zástupce sdělila metodičce, za kterou dříve (před vyšetřeními a diagnostickým pobytem) docházela, že u ní byla potvrzena psychiatrická diagnóza obsedantně kompulzivní poruchy. Fakt, že její úzkostnost a specifické projevy chování měly vliv na průběh vyučování u žákyně a na její omezené schopnosti se soustředit, přinesl otázku, jak s informací v rámci školy zacházet. Kdo, jakým způsobem a do jaké míry bude informovat vyučující? Matka měla důvěru pouze k metodičce pro její práci s dcerou, ostatním vyučujícím se výsledky vyšetření zdráhala sdělit. Metodička ale sama o sobě neměla právo vyučujícím sdělovat typ onemocnění. Přesto bylo nutno nějakým způsobem vyučující informovat. Po dohodě nakonec matka vykonala několik dílčích schůzek s konkrétními vyučujícími v doprovodu metodičky prevence, která byla svědkem ústní dohody o mlčenlivosti. Fakt tedy nakonec sdělila sama matka. Jedná se však o spíše výjimečný příklad spolupráce zákonného zástupce se školou, kdy metodik není vystaven dilematu sdělit-nesdělit.

Poskytování informací týkajících se žáků lze provádět pouze podle platných právních předpisů. Podmínky pro vedení dokumentace a předávání informací z

této dokumentace je stanoveno Vyhláškou o vedení dokumentace. Opačný tok informací, tedy od školy k zákonnému zástupci je ošetřen zákonem 94/1963 Sb., o rodině. Zde hraje roli institut tzv. rodičovské zodpovědnosti. Jde o souhrn práv a povinností při péči o nezletilé dítě, při jeho zastupování a při správě jeho jmění. Součástí této rodičovské zodpovědnosti je i právo na informace o dítěti. Toto neplatí pouze v případě, že došlo soudní cestou k pozastavení, omezení nebo zbavení rodičovské zodpovědnosti.

Příklad 2: Žák M ze 7. ročníku se dostal do podezření ze série krádeží, ač mu nebyly přímo prokázány. Jeho počínání budilo velikou nedůvěru a bylo přítomno mnoho indicií, které na něj jako na pachatele ukazovaly. M. se již od začátku školního roku dostával do skluzu s učením, jeho prospěch se zhoršil výrazně více, než je u žáků v tomto věku obvyklé. Na žádost třídního učitele ho vyzvala metodička prevence k možné spolupráci, což M. poměrně s úlevou přijal. Metodička zároveň informovala rodiče a požádala je o schůzku. Hlavním cílem nebylo situaci vyřešit, ale informovat rodiče o skutečnostech týkajících se pozice žáka v třídním kolektivu a o možné spojitosti s výrazně zhoršeným prospěchem. Nejednalo se o přenášení zodpovědnosti, bylo potřeba posílit vztah žáka a jeho rodičů

Při řešení otázky, kdy má metodik prevence právo poskytovat službu žákovi, vycházíme z faktu, že i dítě samo má právo žádat o pomoc při ochraně života a svých práv i bez vědomí rodičů nebo jiných osob pověřených jeho výchovou. V případě, kdy vyjdou najevo okolnosti varující před sdělováním rodičům (kdy by rodiče nebo zákonní zástupci byli sami příčinou žákovy krize), je metodik prevence povinen neprodleně se spojit se zástupci orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Vznikne-li byť jen podezření, že u dítěte dochází v domácím prostředí k poškozování psychického nebo fyzického zdraví, metodik nesmí s tímto faktem zůstat sám. Podle ustanovení zákona o sociálně-právní ochraně dětí jsou metodici a další poradenští pracovníci povinni bezplatně poskytovat informace právě orgánům SPOD. Zde se v praxi objevují problémy v místech s malým počtem obyvatel spadajících pod obecní úřad, kde se lidé navzájem znají a s informacemi nebývá

nakládáno ve prospěch dítěte (vládnou dospělí). Situace bývá řešena až v dalších „kolech“ řešení, kdy se dítě dostává do péče například instituce na okresní úrovni.

Dalšími institucemi, kterým jsou informace vydávány, jsou soudy a to v civilním i trestním řízení. Ustanovuje tak §126 a 128 zákona č. 99/1963 Sb., občanského soudního řádu a § 8 zákona č. 141/1961 Sb., trestního řádu. Dále má metodik prevence povinnost součinnosti podle ustanovení zákona č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže, a to vůči soudu, policejním orgánům a probační a mediační službě. Informace podává též na základě žádosti státního zastupitelství nebo policejního orgánu v případech stanovených § 167 a §168 zákona č. 140/1961 Sb., trestního zákona - § 367 a §368 zákona č. 40/2009 Sb, trestního zákoníku. Neposkytnutí informací v těchto případech by se rovnalo spáchání trestných činů nepřekažení, případně neoznámení trestného činu.

§ 28 školského zákona a součinnost s OSPOD

Podle § 28 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je instituce povinna dokumentovat ve školních matrikách údaje o žákovi nebo studentovi, které mají charakter osobních a v některých případech i citlivých údajů, jako jsou údaje o zdravotní způsobilosti, zdravotním a sociálním znevýhodnění žáka. Při nakládání s těmito dokumenty je postupováno podle zákona č. 101/2000 Sb, o ochraně osobních údajů. Škola musí postupovat v souladu s tímto zákonem, zejména stanovit účel zpracování a údaje uchovávat po dobu pro zpracování nezbytnou.

Škola je též povinna přijmout taková technicko organizační opatření, aby nemohlo dojít k neoprávněnému nebo nahodilému přístupu k údajům nebo k jinému neoprávněnému zpracování, zničení nebo ztrátě nebo jakékoli formě zneužití. Nutno zdůraznit, že toto vše platí i v případě po zpracování sebraných dat. Detailní informace o vedení dokumentace škol a školských zařízení včetně vedení školních matrik stanovuje MŠMT vyhláškou č. 364/2005 Sb, o dokumentaci škol a školských zařízení.

V případě, že se metodik prevence dostane do situace, kdy má důvodné podezření na ohrožení nezletilého žáka, jeho povinností je spojit se s orgánem sociálně právní ochrany dětí. Podle ustanovení § 8 OSPOD má dítě právo požádat školy

a školská zařízení o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv, a to výslovně i bez vědomí rodičů nebo jiných zákonných zástupců a osob zodpovědných za jejich výchovu. Školy a školská zařízení mají v takovém případě povinnost nezletilým poskytnout odpovídající pomoc. Metodik prevence má povinnost spolupracovat jak s příslušným odborem OSPOD při obecním úřadu s rozšířenou působností, MŠMT a Úřadem pro mezinárodněprávní ochranu dětí. V případě podezření na existenci trestného činu páchaného na dítěti je metodik povinen informovat OSPOD a orgán činný v trestním řízení. O svých krocích a realizovaných opatřeních též informuje vedení školy. Pokud je podezření, že pachateli trestného činu jsou právě zákonní zástupci, pak je nutno přenechat oznámení o podezření z páchaní trestného činu na orgánu OSPOD, eventuálně orgánu činném v trestním řízení.

2.2 Možná právní úskalí

Výše uvedený výčet zákonných ustanovení vymezuje prostor, ve kterém se metodik pohybuje při nakládání s údaji. Praxe však přináší takové situace, kdy příslušný zákon není specifikován další vyhláškou či komentářem. Jako příklad může sloužit formulace ze zákona o ochraně osobních údajů. Údaje mají být uchovávány po dobu nezbytnou pro zpracování. Není zde další specifikace a proto je možno se v praxi setkat s archivováním údajů v matrikách i 20 let starých, kdy bývalí žáci již většinou opustili i nejvyšší formu vzdělávání. V takovém případě je velmi obtížné zabránit neoprávněnému nakládání s údaji. Další otázkou je, jakým způsobem uchovávat informace a zprávy vzniklé na základě například krizových intervencí u jednotlivých žáků. Často důvěrná sdělení, jejichž obsah bývá neformální a obsahuje nejen fakta, ale i emoční vyjádření, hypotézy nebo fantazie klienta a samotného metodika, školního psychologa nebo výchovného poradce mohou být snadno zneužita. Je otázkou, jak se pedagogové zachovají, pokud jsou tyto informace vyžádány například ředitelem školy. Další citlivou oblastí, kde není specifikováno nakládání s údaji, je komunikace se specializovanými pracovišti, která dětští klienti navštěvují na základě doporučení nebo intervence školy (dětský psycholog, psychiatr, SVP, diagnostický ústav apod.). Zákon neu-

kládá poskytování informací jako je tomu v případě oddělení OSPOD či Policie ČR, ale poskytnutí některých dat se jeví v rámci provádění prevence jako velmi užitečné. Instituce, která navazuje svým působením a prací se žákem, by měla být přinejmenším informována o tom, jaký stupeň prevence. Pokud se žák ocitl například ve stacionáři dětské psychiatrické kliniky, ta by měla být informována, zda byl tento žák například již vyšetřován Policií ČR, byl v péči SVP – zde se jedná o sekundární nebo terciární prevenci - nebo s ním pracoval zatím pouze školní metodik na úrovni primární prevence vede k tomu, že se intervence míjejí účinkem a vynaložené prostředky i energie jsou neefektivní. Chybně či neúplně informované pracoviště pak začíná proces diagnostiky na základě nereálného obrazu o klientovi. Metodik prevence si může vyžádat v optimálním případě souhlas rodičů či zákonných zástupců, nemusí jej však získat a zákonní zástupci nemají povinnost takový souhlas. Zákon zákonné zástupce také nezavazuje k podávání úplných informací následným pečujícím institucím. Dalším často diskutovaným problémem je vhodné místo ve škole pro ukládání osobních dat. Některé školy schraňují katalogové listy žáků ve školním trezoru, čímž se komplikuje běžné pracovní nakládání s těmito složkami. Na některých školách se složky nacházejí v uzamčeném prostoru, např. skříňce ve sborovně. Každé zařízení volí svůj vlastní výklad zákonné formulace o dostatečném uchovávání dat. Zákon též neřeší archivaci dat prostřednictvím intranetu.

Problémové situace v souvislosti se zákonnými ustanoveními lze popsat i mimo oblast nakládání s daty, v rámci této práce však budou popsány v jednotlivých tematických kapitolách a to s odkazem na konkrétní zákon, vyhlášku či metodický pokyn MŠMT.

3. Školní metodik primární prevence jako sociální pedagog na základní škole

3.1 Škola jako výchovná instituce

Škola slouží jako místo uchovávání, reprodukce a rozvoje duchovní a hmotné kultury. Ta je obsažena v cílech a náplni výchovné a vzdělávací činnosti, kterou škola produkuje. Škola zároveň svými specifickými socializačními a enkulturačními aktivitami pečuje o kontinuitu kolektivní identity a vedle toho také o rozvoj individuálních osobnostních dispozic žáků. Škola vedle osvojování široké škály kompetencí v oblasti vzdělávání musí zároveň nabízet pro individuální rozvoj žáka smysluplné motivy k utvoření stabilizované postojevé a hodnotové orientace, která by jej dokázala provést složitým a měnícím se světem.¹ Období základní školní docházky je takové vývojové období, jehož dynamika se ve stejné intenzitě v dalších životních cyklech již nebude opakovat. Je logické, že se žáci v situacích „poprvé“ ocitají právě na půdě ZŠ. V prostředí školy se mohou uplatnit takové vzorce chování a způsoby řešení problému, které mají šanci zvýšit odolnost dětí vůči negativním sociálním vlivům. Zároveň je škola prostředím, ve kterém se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy vygenerovat. Škola je po rodině druhou nejvýznamnější bází, kde děti - žáci vstupují do vztahů a sociálních situací, zažívají konflikty, vztahové ambivalence, kulturní a sociálně ekonomickou rozdílnost, a učí se s těmito procesy a jevy zacházet. Učí se také pracovat s autoritami odlišnými od těch, které poznali v rodinném prostředí. Setkáním se školním prostředím se dítě stává žákem a spolu-žákem zároveň, zvnitřňuje si nové situace a má velkou šanci naučit se samostatně reagovat, být činné, aktivní k dospělým

¹PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705, s.123

i vrstevníkům.²

Škola poskytuje možnost setkat se s pozitivními vzory osobností, s produktivními vzorci chování a efektivními způsoby chování. To však platí i na druhou stranu. Škola není izolovaná od běžného života a tak se žáci i pedagogové setkávají s paralelními procesy na každém kroku, včetně těch negativních. Právě zde se významně uplatňuje sociální pedagogika v oblasti školní primární prevence.

3.2 Charakteristika funkce ŠMPP

Vymezení role školního metodika primární prevence sociálně patologických jevů (dále jen metodika) je dáno vyhláškou MŠMT. Tato funkce je přidělována ředitelem školy a to některému z učitelů. Toutéž vyhláškou je též stanovena náplň jeho práce. Specifická role metodika prevence obnáší řadu poradenských, metodických a informačních aktivit.

Metodik spolupracuje jak s vedením školy, tak se svými kolegy v rámci školy a s kolegy v rámci funkce. Vůči ostatním učitelům plní funkci poradenskou a spolupracuje úzce s výchovným poradcem. V praxi také často obě funkce zastává pouze jedna osoba.

Dalšími blízkými spolupracovníky bývají speciální pedagog a školní psycholog. Jsou-li tyto pozice ve škole obsazeny, tvoří dohromady školní poradenské pracoviště. Jak bylo již v úvodu zmíněno, metodik je podle Školského zákona povinen absolvovat v rámci celoživotního vzdělávání specializační studium pro metodiky primární prevence. Studium musí naplňovat následující standardy s platností od 1. ledna 2009: délka studia je 250 hodin v průběhu čtyř semestrů a absolvování 25 hodin stáží. Na rozdíl od studia pro výchovné poradce je více zaměřeno na problematiku rizikového chování a sociální patologie, a to především ve smyslu jejich prevence.

Metodik prevence je v první řadě pedagogem a jako pedagog se pohybuje ve dvou oblastech, v oblasti své specializace a v oblasti sociální pedagogiky. Sociální pedagogika se na základní škole pěstuje na mnoha úrovních (školní a třídní klima, osobnostně sociální rozvoj, kompetence k řešení problémů, výchova k občanství,

²PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705, s.126

průřezová témata, etická výchova a další). Málokde se jí však podařilo ustanovit se explicitně ve formě osobnostně sociální výchovy v podobě rovnocenné vzdělávací oblasti či vyučovaného předmětu. V každém případě důraz na ni je stále více akcentován a to vzhledem k novému pohledu na žáka jako na ucelenou osobnost neredukovanou na podávání výkonu.

Postupy a formy sociální pedagogiky realizují jako svou pracovní náplň metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog a školní psycholog. Každý z nich je nositelem specifických odborností, jejich práce má však společného jmenovatele - společenskou zakázku směřovanou na základní školu jako takovou. Touto zakázkou je všestranný rozvoj žáka a poskytování opory v potřebných případech.

Školní sociální pedagog se pohybuje v mezioborové disciplíně. Znalostmi nezbytnými k výkonu funkce jsou vývojová, sociální, pedagogická a poradenská psychologie, psychologie osobnosti, pedagogika napříč spektrem svých specializací jako je sociální pedagogika, pedagogika volného času či speciální pedagogika. Nezbytné jsou též elementární znalosti příslušných zákonných norem a ustanovení, znalosti z oblasti medicíny vzhledem k práci s hendikepovanými žáky a v neposlední řadě znalosti a dovednosti z oblasti mezilidské komunikace. Byť to zákon nežadá, stává se dnes běžným jevem, že je sociální pedagog zároveň frekventantem nebo absolventem některého sebezkušenostního či terapeutického výcviku. Mezi jeho praktické dovednosti by pak optimálně měly patřit: *diagnostická dovednost*, která je nezbytným předpokladem pro možný návrh řešení problémového jevu, schopnost zaktivizovat jednotlivé složky, kterých se problémový jev týká a dovednost zorganizovat proces řešení. Základní dovedností je pak *poradenská krizová intervence*, přičemž se může jednat o intervenci jednorázovou i dlouhodobější, u jednotlivce i skupiny.

Jak chápat pojem prevence? Vždy je lepší možné předvídatelné problémy minimalizovat či zcela eliminovat. To však není vždy možné. Často je tedy prevence zaměřena na zmírňování následků problémové situace, bránění rozvinutí patologie nebo pokračování neřešené situace. Jde tedy o omezení rozvoje potíží na různých úrovních. Z analýzy situace je možno usuzovat na budoucí rizika a je tedy třeba učinit opatření vedoucí k minimalizaci problému nebo jeho nepokračování. Metodik primární prevence, jak již sám název pozice říká, má zabránit samot-

nému vzniku problému. Nemůže však v žádném případě ignorovat již existující problémy. Setkává se běžně s problémovými situacemi vyžadujícími prostředky sekundární prevence, ale i prevence terciární, kdy se jedná například o eliminaci problémového chování, o dlouhodobou péči a oporu dětem s výrazně slabým sociálním zázemím nebo o kontakt se žákem – uživatelem návykové látky.

Práce na řešení problémových jevů může mít různé počátky. Ve valné většině případů je první osobou, která jev rozpozná, učitel žáka nebo třídy, často jím bývá i vychovatelka školní družiny nebo vedoucí zájmového kroužku – pedagog, ke kterému má žák blízko a který požívá jeho důvěry. Ti na základě vlastní analýzy situace hledají pomoc specializovaného učitele – metodika prevence. Základními diagnostickými nástroji zde jsou pozorování, rozhovor či rozbor žákova chování a interpretace žákovských prací. Metodik prevence má výrazně větší šanci na úspěch, působí-li v součinnosti s učitelem. Další cestou žáka k metodikovi mohou být rodiče či zákonní zástupci, kteří si problém uvědomují a monitorují problematické projevy chování či dalších projevujících se potíží (např. somatických) a rozhodnou se využít služeb školního poradenského pracoviště nebo jednotlivých specializovaných osob v rámci tohoto pracoviště. Není výjimkou, že odbornou radu či konzultaci vyhledá žák sám.

3.3 Spektrum činností ŠMPP

Rozsah práce metodika primární prevence zahrnuje široký vějíř jednotlivých činností. Při konstrukci obrazu celkového záběru této specializované činnosti je třeba uvědomit si dva rozměry. Jedním je přesah standardu práce učitele – omezení časem, náročností a možným konfliktem pracovních rolí. Druhým rozměrem je požadavek vedení školy na obsah práce metodika. Oba tyto rozměry závisejí na významnosti, jakou vedení školy klade na funkci metodika. Vedením školy je myšlena kultura školy, konkrétně míra důrazu na kognitivní, sociální či osobnostní kompetence žáků, ale i učitelů).

Některé školy přikládají vyšší význam vzdělávací složce (akademická gymnázia víceletého typu), některé školy jako například waldorfského typu jsou naopak na druhé straně spektra, důraz je v nich kladen na individuální rozvoj podle čistě

osobnostních parametrů bez tendence přizpůsobovat jednotlivce užším normám. Kultura školy je ovlivňována na jedné straně profilací do velké míry dané zevnitř, je však také formována vnějšími podmínkami, jako je sociokulturní a socioekonomický charakter územní oblasti, kde se škola nachází. Poptávka po vzdělání se může výrazně lišit podle toho, jaký typ zaměstnání v oblasti převažuje či podle toho, zda je ve městě, kde škola působí, dobrá navazující síť středních škol, případně školy vysoké.

Metodik prevence přichází do styku s několika přístupy. Formální přístup vedení školy pro metodika znamená, že bude plnit úkoly směřované zejména ke zřizovateli. Tento přístup je dobře ilustrován formulářem pro Minimální preventivní program³ navrženým MŠMT. Důraz je v tomto dokumentu kladen hlavně na realizaci programů specifické prevence, avšak obecného charakteru, kdy se k žákům dostávají informace o škodlivosti návykových látek, a rizikového chování sexuálního jako prevence proti nemoci AIDS. Taková prevence je cílena na celé třídní kolektivy, je omezena v prožitkových metodách a v účinné práci se skupinou, a proto má menší šanci být trvalejší a jít hlouběji do povědomí. Přesto má zmíněný formulář své nezpochybnitelné přednosti – vede k systematickosti práce a zejména pro začínajícího metodika může být dobrým vodítkem. Zároveň vede k jednotnému postupu a poskytuje oporu metodikům v takových školách, kde je oblast prevence podceňována nebo dokonce devalvována.

Na opačné straně se ocitá metodik prevence ve škole působící v oblasti s vyskytujícími se rizikovým chováním. Otázkou je, zda působí v takové škole sám či pracuje v tandemu nebo dokonce týmu poradenského pracoviště. Může se jednat o školy situované v sociálně vyloučených lokalitách, školy sídlištní, které mají hendikep slabého komunitního života nebo školy základní praktické, dětské domovy se školou a další specializovaná školská zařízení. Vedení školy kladou v takových pracovištích zpravidla na prevenci velký důraz. Mezi oběma popsánymi přístupy je možno nalézt různou míru podpory sociálně pedagogické práce. Na těchto pracovištích dochází k práci s problémovým žákem.⁴

³viz příloha č. 1

⁴Obecný termín problémový žák zahrnuje všechny možnosti, kdy se dítě nechová nebo nepracuje podle očekávání vzhledem k věku dítěte. Takové označení bývá přiřčeno dětem, které se nějak odlišují od běžné normy. Jde o odchylky v oblasti školní práce a chování, ale může jít

V souvislosti se žáky, kteří přicházejí jako problémoví do kontaktu s metodikem prevence, je toto dobré mít na paměti a ptát se po dalších zkušenostech ostatních pedagogů, kteří s dotyčným žákem také přicházejí do kontaktu. Pro odborníka v oblasti sociální pedagogiky je označení žáka jako problémového důležitým signálem. Jde o signál, který volá po odborné pomoci a pro zjišťování a interpretaci příčin vybočování z normy. Pokud není možno pracovat se žákem prostřednictvím běžné škály pedagogických metod, je pravděpodobné, že problém je skrytý a hlubší.

Metodik prevence spolu s výchovným poradcem, optimálně i dalšími členy školního poradenského pracoviště v průběhu školního roku stojí mimo naplňování plánovaných akcí před jednotlivými situacemi tak, jak je přinášejí jednotlivé dny. Společně řeší, která pracovní kompetence jednotlivých zúčastněných odborníků může být nejlépe využita, kdo z přítomných má osobnostně nejvhodnější vlastnosti a dovednosti pro kvalitní náhled na problematiku. Společným úsilím všech je pak náprava problému nebo alespoň analýza, pokud náprava není v kompetenci odborníků. V takových situacích členové poradenského pracoviště doporučují instituci, která může na péči navázat a použít účinnější přístupy, metody a strategie. Většinou se jedná o doporučení k vyšetření v pedagogicko psychologické poradně, která má k dispozici vhodné diagnostické nástroje. Pro školní poradenské pracoviště je důležitá zpětná vazba poradny, protože se ve většině případů ukáže, zda příčiny žakových potíží vycházejí z oblasti poruch učení nebo chování a zda se jedná o poruchy specifické či nespecifické.

Metodik prevence působí spíše v oblasti nápravy nefunkčních vzorců chování, kdežto speciální pedagog pracuje na poli redukce specifických obtíží učení. Přesto mezi jednotlivými pracovními náplněmi není zjevná přesná hranice (oblasti problémů s chováním a ve vzdělávací oblasti se často prolínají) a je na konkrétních pracovnících, jakým způsobem nadále pokračují v péči či doprovázení.

i o rozdíly v emočních reakcích a prožívání. Tito žáci bývají hodnoceni jako dlouhodobě podávající špatné výkony nebo vykazující nestandardní chování. Práce s nimi je náročná, nepřináší pedagogům očekávanou satisfakci nebo je přímo frustrující, protože nepřináší výsledky úměrné vynaloženému úsilí. Označení dítěte jako problémového je ovlivněno subjektivním pohledem konkrétního učitele. Nezřídka se ve škole stává, že tentýž žák je jedním učitelem tolerován i dokonce oblíben a jiným učitelem je označen za permanentně porušujícího normy chování.

Zásadním zlomem v přístupu k žákovi je již samotná diagnostika a její interpretace a seznámení pedagoga s výsledky vyšetření. Pedagog původně neúspěšný ve výchovném nebo vzdělávacím působení přijímá fakt vývojové poruchy nebo nerovnoměrnosti vývoje, syndromu ADD nebo ADHD a tak ze sebe snímá vinu za neúspěch v počáteční snaze o nápravu. Žák s nálepkou diagnózy je pak lépe tolerován, protože je zřejmé, že nemá-li potřebné předpoklady, nelze od něj očekávat výkony rovné spolužákům. Diagnóza může sehrát pozitivní roli a žáka chránit před nepřiměřenými nároky. K takové ochraně dochází i v případě, že se žák dostává do péče metodika prevence či výchovného poradce. Odpovědnost za další vývoj je rozložena na více osob a je reálná naděje, že může dojít k zainteresování zákonných zástupců na dalším řešení. K úpravě chování u žáka dochází v malé míře už v tomto stádiu, protože situace není patová, ale pokračuje ve vývoji k možnému řešení. Řešením problému totiž často bývá prosté pojmenování nebo předefinování původního soudu o žákovi.

Je paradoxem, že se vyučujícímu uleví v případě, když se jedná o vážnější poruchu, protože je o nich známo, že náprava je v těchto případech obtížná, dlouhotrvající a málo efektivní. Na rozdíl od závažné příčiny je prosté zlobení více stigmatizující, neboli žák „za to může“ a učitel „to nezvládá“. Pojmenování problému či nálepkování v každém případě pozitivně ovlivňuje porozumění problematických projevů. Žákův výkon ani chování se zásadně nezmění, ale mění se interpretace. Situace se stává přijatelnější pro všechny zúčastněné strany – pro pedagoga, žáka i rodinné zástupce, kteří se mohou cítit nezřídká osočováni jako příčina vzniklé situace, protože se svou výchovou podíleli na rozvoji problémového žáka mimo obecně přijímanou normu.

Žák dostává po určitou dobu signály od pedagoga, někdy i od spolužáků, že nespĺňuje určitá očekávání. Sám často chápe své chování jako normální a při konfrontaci může být překvapen. Výsledkem bývá obranná reakce buď směřující k agresi nebo pasivitě. Na začátku se také může objevit bagatelizace problému, únik do regrese a svalování viny na učitele, protože dítě obtížně zvládá negativní změnu sebeobrazu. Obrana může vyústit v chování daleko závažnější, než bylo prvotní nedodržování norem například vadná komunikace s učitelem nebo porušování pravidel chování ve třídě. Od popírání, nepřijetí přes racionalizaci je již jen

malý krok k záškoláctví skrytému či otevřenému. Metodik prevence má výhodu bodu nula, díky kterému je možno situaci přerámovat. Přerámování problému a souvislostí je jedním ze základních pracovních nástrojů metodika prevence. Napomáhá žákovi pochopit jeho chování, reakce okolí a nabízené možnosti další práce na sobě samém. V okamžiku, kdy metodik prevence vstupuje do hry, bývá již některá ze zúčastněných stran nakloněná práci ke změně. Nezřídka to bývá rodina žáka – další pole působnosti pro sociálního pedagoga. Způsob, jakým se zákonní zástupci dovídají o potížích svého dítěte, bývá určující pro celé další jednání a míru ochoty podílet se aktivně na řešení.

4. Výkon specializované činnosti

4.1 Výchovní poradce nebo metodik prevence?

Práce výchovního poradce a metodika prevence mají širokou společnou platformu. Chápání jejich rolí se v praxi velmi různí a popravdě neexistuje přesná dělicí linie. Slučování rolí někdy vede k devalvaci rolí, k pracovnímu přetížení zaměstnance a může vést též k ne zcela kvalitním výsledkům práce. V každém případě je touto cestou omezován potenciál, který obě pozice nesou. Podmínky se v praxi ale často liší jak v počtu žáků a pedagogů, tak ve zvýšených nebo naopak minimálních potřebách v pedagogicko poradenské oblasti (např. školy prvostupňové, malotřídní či naopak specializované na poskytování rozšířených služeb v oblasti sociální a pedagogické opory žákům).

Jedním z rozlišovacích znaků funkcí jsou úzce vydefinované činnosti jako je kariérní poradenství (oblast působnosti výchovního poradce) nebo metodická pomoc učitelům při práci s poruchami chování (oblast metodika prevence).

Pozice metodika a výchovního poradce mají společný cíl a jejich náplní je profesionálním způsobem pomáhat dětem ve školních a osobních problémech. Pedagogické nebo také školní poradenství je zaměřeno na procesy učení, vyučování a výchovy, přesto se nelze vyhnout přesahu do psychologického poradenství, neboť obě oblasti jsou jen součástí jednoho celku.¹ Poradenství není možné redukovat na pouhé poskytování rad.² Autoři vnímají poradenství jako „proces pomáhání, ve kterém má poradce snahu podpořit růst, rozvoj znalost a lepší uplatnění klienta tak, aby se efektivněji orientoval ve světě a vyrovnával se s životem“. Tato charakteristika je vhodná pro obě role. V běžném životě škol se setkáváme s převažujícím názorem, že výchovní poradce se více zaměřuje na intervence a působení v oblasti nespécifické prevence, tedy na podporu zdravého osobnostního růstu, aniž by se již objevila patologie chování, metodik prevence se zaměřuje více na oblast chování ohrožujícího či směřujícího k patologii. Jak metodik prevence

¹GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. Poradenský proces. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9 , s.9

²GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ. Poradenský proces. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9 ,s.13

tak výchovný poradce užívají metody krizové intervence, rozhovoru či hry sociometrického charakteru pro orientaci ve skupinové dynamice třídy. Pro oba jsou společně potřebné kompetence pro výkon role sociálního pedagoga.³

- kompetence psychodidaktické,
- kompetence pedagogické,
- kompetence komunikativní,
- kompetence diagnostické a intervenční,
- kompetence poradenské a konzultační,
- kompetence reflexe vlastní činnosti.

Je evidentní, že se mnohé kompetence překrývají a uplatňují, důraz je kladen na pojmenování těch kompetencí, které jsou potřebné k poskytování pomoci a ke krizovým intervencím.⁴ Je zde ještě jedno velmi důležité kritérium. Je to kritérium žákovy důvěry k pedagogickému pracovníkovi, který mu kontakt a pomoc nabízí. Význam mají i osobní sympatie, dobré či špatné zkušenosti žáka buď s konkrétní osobou či s poradci z předchozí školní docházky. Proto je velmi vhodné, aby škola umožnila pracovníkům poradenského pracoviště stanovit si vlastní režim poskytování opory. Žák i metodik tak mohou získat lepší podmínky pro vytvoření důvěrnějšího vztahu, metodik má lepší rozhodovací možnosti (místo, čas, forma) a žák se nemusí vztahovat ke dvěma autoritám – vedení a metodikovi.

4.2 Vztah k vedení školy a k pedagogickému sboru

Organizačně je metodik prevence zodpovědný ve všech svých úkonech vedení školy. Školská poradenská pracoviště nebo pedagogicko psychologické poradny mají

³Spilková,1997, s.62

⁴LAZAROVÁ, Bohumíra. Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi. 2. vyd. Brno: Paido, 2008., s.25

význam ve smyslu metodické a profesní pomoci. Po stránce obsahové a metodické je pod vedením obvodního nebo okresního metodika prevence, který podléhá přímo MŠMT. Ten je také zároveň zaměstnancem buď pedagogicko psychologické poradny nebo příslušného krajského úřadu. Metodik prevence je plnohodnotným odborníkem, jeho ceněnou charakteristikou je velmi těsné propojení s ostatními členy učitelského sboru, jehož je součástí. Tvoří jakési pomyslné přemostění dvou významných skupin ve škole – pedagogů a členů školního poradenského pracoviště. Může přenášet potřebné informace oběma směry, aniž by ztrácel ze zřetele priority a cíle jedné či druhé .

Metodik prevence může mít pro svou práci různé báze. Optimální bází je školní poradenské pracoviště. To vzniká v okamžiku, má-li škola k dispozici obsazenou pracovní pozici školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a metodika primární prevence. Odbornosti a kompetence jednotlivých členů pracoviště dávají možnost různých pohledů na sdílenou problematiku a šance vzniku dobrého pracovního klimatu a efektivita společné práce je vyšší, než když jednotlivé profese působí samostatně.

Přesto nebo právě proto je nutno zastavit se u jedinečného postavení metodika prevence. Je učitelem a zároveň je v optimálním případě členem školního poradenského pracoviště. Zároveň má i blíže k vedení školy, neboť svým obsahem práce přímo naplňuje vizi či představu školy, jaká existuje ohledně práce v oblasti minimální prevence, práce s problémovými žáky, s rodiči a v neposlední řadě kontaktu s organizacemi, které navazují na poskytování služeb ve speciálně pedagogické, sociální a psychologické oblasti. Dobré komunikační propojení jednotlivých pedagogů, včasná výměna informací, vhodný výběr metodických postupů a čitelnost práce ostatních mohou zásadním způsobem přispět k efektivitě pedagogického působení. Tato situace se paradoxně může stát i slabinou. Nejednotné působení, skrytá profesní rivalita, zneužití informace či její zadržování jako prostředek k manipulaci jsou riziky, která nelze podcenit. Metodik si musí být tohoto aspektu vědom a podle něj uvažovat a jednat.

Spojením role metodika prevence a učitele se otevírají další možnosti realizace rozšířeného pojetí výuky Dnešní pojetí výuky a výchovy umožňuje a dokonce vyžaduje zařazení rozvoje sociálních a komunikativních dovedností do předmě-

tového vyučování. Stejně jako učitelé i metodik díky novým přístupům pomáhá žákům uchopovat zkoumaná témata například z hlediska etických norem, vlastních a společenských potřeb, různých kulturních požadavků a tak podobně. V současné době bývá běžnou praxí na základních školách, že se metodik prevence aktivně podílí na tvorbě ŠVP a to ve smyslu zařazování průřezových témat, témat týkajících se zdravého osobnostního, fyzického a psychického vývoje, etiky či rizikového chování. Může poskytovat i metodickou oporu kolegům.

5. Škola, školní klima a etické normy školy

Škola a její struktura jsou pracovním prostředím metodika primární prevence. Jeho možnosti, výkon a efektivnost jeho činnosti jsou klimatem a normami školy do velké míry determinovány.

Primární prevence, její priority a způsob provádění mohou mít výrazný podíl na utváření školního klimatu. Škola je institucí pro řízenou socializaci dětí a mládeže, s důrazem na vzdělávání. Znamená to, že systematicky uvádí děti a mládež do reálného světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby se svým věděním a dovednostmi v něm dokázaly uplatnit a uplatněním napomáhaly jeho reprodukci.¹

Školní klima je popisováno S. Ježkem takto:² „Výraz školní klima může znamenat prakticky cokoli ve škole, co je nehmotné a prostupuje to celou školou. Různě erudovaní odborníci odpovídají na otázku, co školní klima vlastně je, různě. Dalším důvodem, proč nemáme konsensus, může být i to, že školské systémy se mezi jednotlivými zeměmi v mnoha ohledech odlišují. A tedy to, co se v jedné zemi může zdát jako užitečné vymezení pojmu klima, v jiné zemi může být naprosto neužitečné, nebo dokonce nesrozumitelné.)je tvořeno celým souborem faktorů. Patří mezi ně základní dokumenty, kterými se škola prezentuje vzhledem k veřejnosti (ŠVP, etický kodex učitelů), způsob komunikace se žáky a rodiči, organizační struktura, způsob komunikace vedení se zaměstnanci, systém komunikace mezi pedagogy, ale i rituály a příběhy o škole.“

Výstižný je popis Trudy Newton a Rosemary Napper³, transakčních analytiček, které klima popisují jako produkt kultury školy. Čím konkrétnější je vymezení pojmu, tím je užitečnější. V kontextu sociální pedagogiky je tedy účelné zúžit chápání školního klimatu jako psychosociálního životního prostředí. Metodik se

¹HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

²Ježek Stanislav, 2006, Masarykova univerzita v Brně

³NAPPER, Rosemary a Trudi NEWTON. Tactics: insight into collaborative learning strategies. 2. vyd. Suffolk: TA Resources, 2003. ISBN 0-9537956-0-8.

na klimatu může výrazně podílet, je přímo jeho úkolem akcentovat pozitivní sociální učení, zdravý růst osobnosti a principy, které tento proces umožňují a tvoří. Na druhou stranu i postavení metodika prevence závisí na prioritách školy. Může tedy být upozadováno, devalvováno či je na něj pohlíženo jako na formalitu vynucenou zákonem.

Školní klima také zahrnuje postoj dospělých (pedagogů) k problémovým otázkám. Jde o postoj k dodržování kázně, k hodnocení školních výsledků, k autoritám uvnitř i vně školy, k šikaně a také míru tolerance k sociálně patologickým a vývojově rizikovým jevům. Záleží též na typu vedení, na faktu, zda je škola řízena transparentně a demokraticky či více autokraticky. V neposlední řadě je klima školy charakterizováno způsobem formální i neformální výměny informací mezi pedagogy a vedením, pedagogy samotnými a pedagogy a žáky. Mezi celoškolským a třídním klimatem existuje úzká vazba, třídní klima se často ocitá v paralelním procesu.

Etické normy uplatňované ve škole opisují normy většinové společnosti zformulované do zákonů, se kterými se setkáváme v podobě vyhlášek. Obecná pravidla pro soužití v prostředí školy představuje školní řád. Tyto soubory norem jsou povinné pro všechny zúčastněné na životě školy a mohou být dále rozpracovány do dílčích kodexů jako jsou pravidla třídy či etický kodex pedagogických pracovníků. Hlavním nástrojem uplatňování a učení se těmto zákonitostem je dokument ŠVP. Tak se společenské požadavky na kritéria morálního rozvoje dostávají k žákovi. V této oblasti se v praxi objevují dvě úskalí. Prvním je odlišnost vnímání a uplatňování norem a hranic mezi možným a nepřijatelným z hlediska norem ve školním a rodinném prostředí. Druhým úskalím je rozpor mezi deklarovanými a skutečně uplatňovanými, živými pravidly. Problematika nesouladu či přímo rozporu psychologické a sociální úrovně vysílané informace a jeho důsledky jsou širokým tématem, zde je třeba alespoň konstatovat, že se jedná o zdroj vzniku problémového chování a komunikace jak u dětí tak u dospělých.

Systematická péče o rozvoj a udržování zdravého školního klimatu intenzivně napomáhá zdravému psychosociálnímu rozvoji žáků. To je možné tím spíše, že školní klima není konstantou, je ve stále živém procesu utváření a žáci se řízeným i spontánním způsobem podílejí na jeho tvorbě. Metodik prevence může umožnit

vznik mnoha takových situací, kdy žáci jsou sami tvůrci klimatu třídy a současně i školy. Metodicky napomáhá jednotlivým třídním učitelům, nabízí nástroje pro uchopení problémů souvisejících se skupinovou dynamikou. Metodik také do školy přizývá neziskové organizace, které se zabývají pochopením vzniku celé škály rizikových a sociálně patologických jevů a ochranou před nimi. Jejich výběr je velmi zodpovědnou činností. V tomto bodě je též obsažen významný potenciál, neboť vhodným výběrem programů založených spíše na formách prožitkové pedagogiky může napomoci ke zdravé hodnotové orientaci žáků, kdežto nedbalým výběrem spíše z povinnosti předá pouze informaci o formálnosti programů a zdevaluje význam prevence. Metodik ale není zodpovědný za kvalitu nabízených programů a tato zodpovědnost po něm ani nemůže být vyžadována. Metodik však musí zajistit pedagogický dohled a není v žádném případě přípustné zanechat žáky bez přítomnosti osoby zevnitř školy. Škola má v době vyučování plnou zodpovědnost za žáky a je povinna je chránit jak před fyzickým tak psychickým zraněním. Možné negativní důsledky, které by nastaly po absolvování programu žákem či žáky bez přítomnosti pedagoga na programu pak na zodpovědnosti metodika jsou.

5.1 Hranice mezi pedagogickou intervencí a psychologickou praxí

Pojem pedagogická intervence je neutrální shrnující termín pro veškeré aktivity cíleně ovlivňující dítě. Lze do ní začlenit edukaci (výuku a výchovu), dále reedukaci, poradenství, psychoterapii léčení či rehabilitaci. Pedagogické a psychologické působení jsou činnosti vykonávané pedagogickými pracovníky, spolužáky, rodiči a odborníky za účelem zlepšení aktuálního a budoucího a fungování konkrétního dítěte. Jde o to změnit chování, jednání a prožívání dítěte, jeho vzdělávací výsledky, sociální vztahy i osobnostní charakteristiky a kompetence. Toto působení ve výrazným zásahem do životního prostředí dítěte, proto musí být vykonáváno pouze s velkým rozmyslem, jasným cílem a komplexitou. Vždy je nutno o jedinci uvažovat v jeho jedinečnosti a v širších souvislostech.

Pro každého, kdo se podílí ve školství na intervenci, platí medicínské „před-

vším neškodit“ (primum non nocere)⁴. Působení na dítě, byť vykonáváno s nejlepším úmyslem, může mít za následek i nepříznivý vývoj situace. Zde je nutné, aby pedagog mohl prokázat, že použil postupy, které jsou v dané době obvyklé, odpovídají současnému stavu poznání a podmínkám, ve kterých se intervence realizovala. Pro takové postupy se používá termín „lege artis“.⁵

Školní psycholog a metodik prevence velmi často přicházejí do styku s týmiž problémovými situacemi a s týmiž dětmi. Oba však vládnu některými odlišnými kompetencemi, znalostmi a dovednostmi. Výhodou je, že každý může pracovat se žákem v jiné fázi, může nabídnout jiný přístup a poskytnout jiný druh pomoci. Obecně platí, že tam, kde končí poradenství, začíná psychoterapie. Metodik prevence může nabízet informace, jimiž může měnit podmínky pro změnu žákova postoje, může vyžadovat splnění školních povinností. Kognitivně behaviorální terapie je se svou metodologií a požadavky na praktickou aplikaci doménou profese psychologa. Ani školní psycholog není oprávněn provádět praxi bez požadovaného proškolení a dostatečného počtu praktických hodin.

5.2 Základní právní a etický rámec intervence ve školách

Součástí etických norem uplatňovaných ve škole je i etika intervence. Etická pravidla pro chování a jednání učitele (etické kodexy) nejsou u nás povinné, ani příliš rozšířené, lze však postupovat analogicky podle jiných pomáhajících profesí jak doma, tak v zahraničí. Podle aplikované etiky učitele jsou informace, které při diagnostice a intervenci učitel získal, důvěrné a to včetně záznamů ze setkání. Důvěrnost informací se týká všech osobních informací, které dítě poskytne. Výjimkou jsou informace o trestných činech, kterých byl žák svědkem, účastníkem nebo obětí. Otázkou je, nakolik metodik může nebo má informovat ostatní učitele a vedení školy. Často je v zájmu dítěte, aby o jeho problémech bylo informováno bezprostřední školní okolí a aby tak došlo k propojení veřejného a tajného. Žák

⁴Čáp David, *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. Praha : Meritum, 2010. 322 s. ISBN 80-7357-603-5, s. 4

⁵David, *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. Praha : Meritum, 2010. 322 s. ISBN 80-7357-603-5, s. 4

díky zveřejnění některých faktů není nucen žít ve dvou odlišných realitách, což je psychicky velmi náročné, zatěžující a často taková situace leží u kořenů školních neúspěchů. Učitelé mají také lepší šanci reagovat adekvátně na různé projevy chování žáka. Mohou vidět jeho osobnost v širších souvislostech, projevit empatii a zároveň účinněji pedagogicky zasahovat.

Ve vztahu k vedení metodik nemá povinnost permanentně informovat vedení o každém kroku, který udělá. Je však v jeho zájmu, aby obecně informoval o druhu problematiky, kterou se zabývá a závěrech, které učinil. Ve vztahu k žákovi je pro posílení a nenarušení důvěry, která je podmínkou vzniku poradenského vztahu, nutné žákovi o krocích metodika říci. Je možné se s žákem jasně domluvit, které informace je užitečné sdělit dále, například rodičům, a které žák v žádném případě zveřejnit nechce. V případech řešení šikany se mnohdy takzvaná pomoc – zveřejnění oběti zvrtila v prohloubení šikany a ztížení či znemožnění agrese řešit. K dalšímu sdělování informací je vhodné získat souhlas nejen žáka, ale i rodičů. Učitel nesmí bez souhlasu žáka nebo jeho rodičů použít informace, které se dozvěděl mimoděk mimo prostředí školy. Takové případy nejsou až tak časté ve velkých městských sídlech, čím menší však jsou, tím více roste riziko prolínání a zneužití informací.

Metodik nesmí získaných informací využít ke skryté manipulaci se žákem a nesmí tuto informaci nikdy použít „proti žákovi“, ačkoli může být přesvědčen, že to je v žákův prospěch. Není těžké si přestavit, jaké škody takový čin způsobí. Nejen že žák může ztratit důvěru v osobu metodika, ale potažmo i ve školu jako bezpečnou instituci či v poradce a jejich služby jako takové. Při jakékoli intervenci je nezbytné respektovat žakovu osobnost, jeho důstojnost, integritu a autonomii. Zlehčování ať již formou „žertu“ či zlostná připomínka zpravidla žáka velmi zraní. Nelze vykonávat zásahy proti vůli žáka, jinak je zraňována jeho sebeúcta, sebecit a intimita. Metodik stejně jako jakýkoli jiný učitel používá ve své práci pouze empiricky ověřené metody, nevyzkoušené výchovné postupy, jsou-li užívány v jiných oblastech a jsou-li úředně schváleny, lze použít pouze se souhlasem vedení a v první řadě rodičů.

Dalším etickým pravidlem je neodmítání pomoci. Pokud metodik cítí, že problém převyšuje jeho kompetence a nebo nemá dostatek zkušeností, vždy vyhledá

a doporučí odpovídající druh a místo podpory. Krizovou intervencí však má umět poskytnout. Je eticky nepřípustné, aby dal metodik svou profesi respektive pozici k dispozici pro komerční využití a to ani v případě, že by z takového spojení sám finančně netěžil. Pedagog nesmí přijímat finanční odměnu nebo jiné hmotné výhody od výrobců zboží či poskytovatelů služeb za to, že jim umožní odbyt nebo uplatnění v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Nesmí též prosazovat užití výchovně-vzdělávacích metod, postupů, prostředků a pomůcek, na nichž je osobně finančně nebo jinak hmotně zainteresován.⁶

Etický kodex pedagogicko-poradenských pracovníků je zákonem nevymahatelný soubor pravidel a požadavků při výkonu povolání. Jeho existenci praktici postrádají, protože výklady různých situací jsou různé a ne každá škola je schopna nabídnout svému zaměstnanci supervizi či konzultaci. Tento soubor může být také výraznou pomocí novému zaměstnanci při orientaci v novém prostředí. Explicitní pravidla komunikace mezi pedagogem a žákem, pedagogem kolegou a rodičem činí pracovní prostředí a konečně i klima školy transparentním a tvůrčím.

⁶ČÁP,J.; MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele, 2. vyd.: Praha, Portál, 2007. 650 s. ISBN 978-80-7367-273-7

6. Metody práce

Metodik prevence užívá širokou škálu metod a přístupů, z nichž některé jsou vhodné více u nespecifické prevence¹ jiné u prevence specifické². Vybírá též vhodné nástroje jako preventivní zásah ve třídě. Může jít o přednášku, diskusi, rozhovor, dotazník, cílené hry, hry sociometrického charakteru, dramatizaci. Tyto metody jsou vybírány podle konkrétní zakázky vyplývající z plánované činnosti v rámci ročních ročníkových plánů nebo zakázky formulované společně s třídním učitelem nebo vedením školy v konkrétních problematických situacích. Forma intervence se odvíjí od věku dětí. Na počátku školní docházky, zejména v 1. a 2. třídě je důraz kladen na situační hry, konkrétní činnosti posilující vhodné návyky a postoje, s narůstajícím věkem žáků stoupá význam verbální komunikace a kognitivní složky. V této kapitole popíši blíže tři metody práce: poradenskou krizovou intervenci, facilitaci a metodu kontraktu.

6.1 Poradenská krizová intervence

Již bylo zmíněno, intervence je jakýkoli zásah cílený na změnu některé charakteristiky žáka. Poradenská krizová intervence přichází ke slovu, když běžné postupy, které užívá učitel, jsou nedostatečné nebo selhávají. Intervenci může provádět kterýkoli člen týmu školního poradenského pracoviště, metodik prevence obvykle pracuje s dětmi, které vykazují problémové chování.

Intervenci lze rozlišovat podle několika kritérií, v zásadě však musejí být dodržována totožná pravidla, jako je etické chování, oznamovací povinnost v případě zjištění trestné činnosti či přípravě na trestnou činnost, příprava a dodržování vhodných podmínek a například dokumentace a vyhledání návazné péče v případě potřeby. Vedle základního rozdělení intervence na individuální a skupinovou je ještě důležité zmínit dobu, po kterou intervence probíhá. K dispozici je škála od jedné krizové intervence přes krátkodobou až po dlouhodobou. může jít o

¹Specifická primární prevence-veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování

²Specifická primární prevence-aktivity a programy zaměřené specificky na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování

desetiminutový jednorázový vstup, ale také o řadu setkání podle potřeby žáka.

Ve školním prostředí se jeví jako vhodná střednědobá intervence o třech setkáních, která zajistí zahájení kontaktu a zmapování problematiky, doporučení a následnou zpětnou vazbu. Je-li tato doba nedostačující, je možno dohodnout další setkání. Prodlužování poradenského procesu, není-li to nezbytné u závažnějších případů, není vhodné. Žádoucím je pozitivní přístup, který neumocňuje odchylku nebo negativní jev. Žák zároveň většinou zvýšený zájem metodika snáší jen určitou dobu, nechce vybočovat z běžné školní populace a nechce na sebe upozorňovat své okolí.

Intervence, jakkoli dobře míněná, je vždy zásahem, který nebyl žákem nebo jeho rodiči přímo vyžádán. Jde o vstup do již probíhajícího děje a je třeba po pravdě říci, že je třeba někdy též užití autoritativní moci při zásahu. I když se jedná o zásah z pozice autority, lze rozlišovat míru direktivnosti. V jazyce poradenství jde o to, jakou míru rozhodování, kontroly a zodpovědnosti si ponechává intervenující a kolik přenechá intervenovanému.

Úkolem krizové intervence je poskytnout základní oporu při vzniklé nestandardní situaci. Takovou je jakákoli situace, kdy buď žák sám reflektuje problém a není schopen jej řešit vlastními silami, neb jej nereflektuje, ale jeho chování je mimo normu, způsobuje mu nepříjetí od spolužáků a kázeňské výtky a následně postihy od vyučujících. Zakázka na uskutečnění poradenského procesu může přijít i od zákonných zástupců, impulsem bývá zájem OSPODu či policie. Poradenský proces spadá do kompetence metodika prevence ze zjevných důvodů – cílem je přispět k ukončení nevhodného, kritického chování a zabránit vzniku či prohloubení patologického chování. Účinnost intervence závisí kromě erudice metodika jako sociálního pedagoga na dalších faktorech. Důležité je prostorové zázemí pro práci, což bývá v praxi téměř přehlíženo. Pro rozhovor je třeba zajistit vhodný prostor, kde se žák cítí bezpečně a zároveň má možnost odchodu.

Nežřídka je nutná přítomnost dalšího pedagoga, který je zárukou vhodného a korektního jednání s nezletilým a to v případě např. agresivního afektivního chování žáka, a kdy bylo nutno intervenovat dříve, než byl získán souhlas zákonného zástupce. Ten je třeba v každém případě získat dodatečně. Nikde není výslovně řečeno, že při dodržení všech podmínek (souhlas rodičů, odpovídající vzdělání a

výcvik, souhlas žáka, supervize), že by metodik nemohl vykonávat psychoterapii, ale vzhledem k podmínkám školy, vhodnosti takové péče od osoby, která je zároveň učitel, náročnosti na profesi, se taková cesta nejeví jako rozumná a ve prospěch žáků.

Metodik není odborníkem v oblasti zdravotnictví a mohl by tak snadno přehlédnout symptomy poukazující na duševní poruchu. Následky špatné diagnostiky by mohly být velmi závažné. Bezpečnost pro žáky je hlavním motivem, proč metodik nemá v žádném případě intervenovat čistě psychologicky, natož se dopouštět úsudků a spekulací v oblasti psychiatrie. Pojme-li podezření (a to může být v budoucnu potvrzeno), že žák trpí psychickou poruchou, je nutno důrazně doporučit rodičům odpovídající vyšetření v pedagogicko psychologické poradně. Vyslovení podezření na psychické onemocnění před rodiči či pedagogy je z etického hlediska trestuhodné a zcela neprofesionální. Na druhou stranu, pokud metodik nezíská od okolí, zejména rodiny, podstatné informace (například fakt, že je žák užívá léky ovlivňující pozornost), má omezené možnosti intervence. Intervence je velmi účinným nástrojem pro řešení momentální problémové situace. Nemůže však řešit komplexní žákův problém, pochází-li například z neuspořádaného rodinného prostředí. Proto se objevují opakované frustrace z nevyřešených kauz, překračování kompetencí ve snaze ovlivnit vývoj problému a někdy i syndrom profesního vyhoření.

Smyslem intervence je navázat důvěru, naslouchat, sdílet a přijímat. Často je to jediná žákova zakázka. Může následovat aktivace žákových vlastních sil a kompetence k řešení problému. V komplikovanějších případech pak metodik nabízí další možná řešení navazujících mimoškolních institucí.

6.2 Facilitace komunikace

Facilitace je metoda zvládání složitých či vícestranných jednání. Proces jednání usnadňuje (facilituje) osoba, která napomáhá směřovat k odpovídající efektivitě jednání. Usiluje také o jeho srozumitelnost a směřování k dobrému řešení a výsledku. Nezbytnou podmínkou a základním předpokladem pro facilitaci komunikace je nestrannost toho, kdo facilitaci uskutečňuje. Facilitátor umožňuje

kontakt, předává informace, zprostředkovává další jednání, ale neprosazuje své vlastní (osobní, oborové) zájmy.³ Komunikace je základním nástrojem, který má metodik k dispozici. Nakládání s ní je také jeho nejvýznamnější kompetencí. Ve školním prostředí vzniká přirozeně mnoho situací, kde komunikace uvízla a blokuje řešení. Jde o komunikaci mezi školou (pedagogy) a rodiči, žáky a učiteli, žáky mezi sebou, ale i rodiči mezi sebou.

Příklad z praxe: žákyně 8. ročníku přišla s vytištěnými e-mailovými zprávami, jejichž obsah byl daleko za hranicemi běžného slušného projevu. Třídní učitelka začala situaci rozkrývat a ukázalo se že e-maily podobného obsahu existují i u autorky oněch dopisů a že si dvě dívky posílají takové zprávy navzájem. Problém byl již poměrně rozvinutý, obě žákyně se pokoušely získat na svou stranu ostatní spolužáky a do sporu se vložily i obě rodiny, zejména maminky a tety. Spirála negativních emocí se roztočila během jednoho víkendu, kdy dívky neměly jiný program a jejich rodiny s nimi příběh silně spoluprožívaly. Následující pondělní ráno se zástupci rodin, jedna strana se psem, setkali před školou v době příchodu žáků před začátkem vyučování, kde se obě strany snažily konflikt zveřejnit a to způsobem, který hraničil s narušováním veřejného pořádku. Předchozí jednání s dívkami jednotlivě nebylo účinné, obě již neměly konflikt pod kontrolou a ten si obecně řečeno již žil vlastním životem. Původně škola řešila pouze negativní projevy na půdě školy a upozornila rodiče zúčastněných v konfliktu, že problém vznikl a rozvíjí se na půdě soukromého prostředí, v tomto okamžiku však bylo nutno situaci účinně a rychle řešit. Rodiny byly pozvány do školy, ke komunikaci mezi stranami byli včleněni dva facilitátoři a rodinám byla nabídnuta řízená komunikace jako poslední možnost před zainteresováním orgánů činných v ochraně dítěte. Významnými faktory v této nakonec zdárně vyřešené kauze byla možnost zastavit konflikt na půdě školy a faktor školy jako místa realizace veřejné autority.

³KREJČOVÁ Lenka, Pedagogická intervence u žáků ZŠ. 1. Praha : Meritum, 2010. 322 s. ISBN 80-7357-603-5.s.155

Metodik se musí umět upozadit, ale přesto ovládat situaci. Je ve sporu nezapustitelný jako odborník na komunikaci. Taková pozice je ovlivňována různými očekáváními jak ze strany školy tak ze strany účastníků komunikace. Škola očekává minimalizaci dopadů problému na její běžný život, popřípadě na její renomé. Dalším očekáváním je, že předáním kauzy do rukou metodika nebo výchovného poradce bude problém vyřešen, což není vždy možné. Zejména u vleklých opakovaných problémů bývá bezprostřední okolí (třídní učitel a přímí vyučující) unaveno a frustrováno pedagogickými „neúspěchy“, a není ochotno dál na řešení příliš spolupracovat. V procesu řešení sporu dochází k aktivizaci prostředí, reorganizaci částí školního života žáka (schůzky, nácviky, náslechy v hodinách apod.). Tady vzniká jiné očekávání a to očekávání řešení bez skutečných změn u žáka samotného (změna přístupu učitele k žákovi vzhledem ke specifickým poruchám, momentální rodinné situaci, změna výchovného přístupu rodičů u například výchovného stylu bez normativních omezení apod.). Dalším požadavkem bývá odbornost facilitátora. S nároky na roli facilitátora se pojí i nárok na odborné kompetence v oblasti řešení běžné školní „psychopatologie“. Je na metodikovi, kam bude směřovat pomoc. Stává se, že žák již prošel různými typy navazující psychosociální opory. Metodik s tímto žákem dále pracuje, minimálně jej eviduje a monitoruje. Dále však pokračuje v dříve poskytované péči, shromažďuje o žákovi informace a pracuje s pedagogickým okolím, informuje o změněném přístupu nebo zvláštních výchovných nárocích a požadavcích.

Příklad z praxe: Žákyně K. přišla ve 4. třídě do naší školy jako již do 3. v pořadí základní školy v její historii. Matka i dcera byly přesvědčeny, že dívčiny vzdělávací a sociální problémy pramení z nedobrého okolí, vinu viděly převážně ve spolužácích a třídní učitelce. Později maminka začala při opakujících se potížích obviňovat také dceru. Situace napovídala, že je nutno mobilizovat širší okruh nabídky pomoci a po nějaké době K. začala docházet v rámci projektu Kámoš na doučování mimo školu. Podmínkou přijetí byl i matčin souhlas k rodinné terapii. Žákyně prošla mnoha vyšetřeními včetně neurologického a psychiatrického, byla diagnostikována a byla prováděna různá nápravná a podpůrná opatření. Díky důstojnému a respektujícímu

přístupu žákyně školu navštěvovala bez přerušení dalších 6 let, než scénářově změnila školu (významným faktorem zde byla probíhající puberta a silná revolta vůči autoritám – škole a matce). Po celou dobu školní docházky měly matka i žákyně otevřené dveře do školy, do školního poradenského pracoviště a metodik opakovaně řídil rozhovory mezi jednotlivými účastníky – dcerou, matkou, spolužáky i vyučujícími. Bylo nesmírně důležité udržet roli facilitátora, která se stala významnější než role poradce. Matka i dcera se tak mohly znovu vracet.

Facilitátor je zároveň kontaktní osobou v případě znovuotevření problému nebo relapsu výchovných obtíží. Zná problematiku a historii rodinných událostí, je svým způsobem osobou rodině blízkou a proto umožňuje snadnější kontakt se školou. Metodik či poradce dítě nehodnotí ve smyslu úspěšnosti, proto má často snazší pozici než třídní učitel, jehož osoba je úzce spojena s hodnocením školního výkonu. Rizikem této situace je, že je poradce či metodik chápán jako odborník na veškerou problematiku vývoje a růstu problémových osobností žáků. Stává se, že žákovy obtíže mohou spadat do jiné oblasti nežli rizikového chování (poruchy učení, ADHD), ale žák i rodina se vracejí při obtížích k metodikovi jak prvnímu, kdo jim dokázal pomoci. S každou novou 1. třídou přicházejí noví žáci a všichni ostatní v metodikově evidenci zůstávají až do konce školní docházky, byť i jen latentně. S tímto faktem souvisí též časté očekávání, že metodik zachytí signály a zaregistruje kritickou situaci dříve, než k ní dojde a ta se rozvine. Tato všechna očekávání vyplývající ze samotné práce metodika bývají nejen z velké míry nerealistická, ale též velmi zavazující. Na jednu stranu pedagog dokáže vyvinut energii pro velmi zásadní řešení rozvinutých problémů a má snahu neustále své dovednosti zlepšovat, na druhou stranu zde hrozí právě pro nerealističnost iluzí a nároků vysoké riziko frustrace z osobního či pracovního selhání.

6.3 Kontrakt jako metoda

Metoda uzavírání kontraktu je v praxi velmi rozšířeným způsobem jednání s mládeží. Má-li být nazývána metodou, je nutno dodržovat postup a pracovat se žáky

systematicky. Kontraktu jako metody využívá sociálně pedagogický směr transakční analýzy a to nejen v oboru pedagogiky. Obrazem funkční komunikace, jak jej popisuje TA, je komunikace vedená z aktivovaného dospělého k protějším dospělému ego stavu. Při vzájemné komunikaci mohou být a také bývají aktivní v nějaké míře i egostavy⁴ dítěte (většinou přizpůsobeného) a rodiče (ponejvíce kritického). Pokud jsou obsaženy pouze ony, komunikace typu „to jsi mne nepotěšil“ – kritický rodič a „nezlobte se na mne“ – přizpůsobené dítě nepřináší žádný výsledek do budoucna a má význam pouze na emoční, nikoli však faktické úrovni. Kontrakt jako metoda vedoucí k pozitivní změně má v základu aktivovaný egostav – jinými slovy postoj dospělého, který chápe svůj díl zodpovědnosti (uvědomuje si své jednání a jeho alespoň některé důsledky), zná své reálné možnosti (žák nebude říkat, že už to nikdy neudělá a učitel to nebude požadovat) při plném respektu k autonomii žáka. Dva aktéři procesu - sociální pedagog a žák spolu vytvoří smlouvu, jejímž obsahem je cíl, kterého má být dosaženo, kroky, které k dosažení povedou, potřeby, které žák má, čas, který lze předpokládat k uskutečnění. Smlouva též obsahuje termíny pro zpětnou vazbu, sankce při hrubém neplnění a možnost změny vzájemného ujednání. Technika je pochopitelná i pro mladší žáky a má tu výhodu, že má písemnou podobu, dobře slouží také při jednání s rodiči žáků. Velmi dobře prakticky fungující kontrakt lze uskutečnit i mezi dvěma zneprátenými žáky, kteří dokáží posilováním svých pozic mnohdy vážně a na dlouho poškodit klima třídy. Jedním ze způsobů je například možná nabídka na tři požadavky na každé straně. V této fázi žáci dokáží jasně a srozumitelně formulovat jaké chování je pro ně devalvující, zesměšňující a také proč je pro ně neúnosné. Obecně je efektivnější menší a splnitelná dohoda s krátkým termínem splnění. I smlouva o neútočení po dobu jednoho týdne má velký význam, později je možno dohodu upravit, důležité je, že obě strany vědí, že jsou schopny dohodu plnit.

⁴Egostav – TA rozlišuje tři úrovně vědomí. Jimi jsou egostav Dítěte, Dospělého a Rodiče

6.4 Konzultace

Konzultace obnáší cílenou diskusi zainteresovaných osob, které hledají cesty k reflexi problému a ke zlepšení současného stavu situace žáka. Tato diskuse v sobě spojuje sběr diagnostických údajů od učitelů, rodičů i samotného dítěte. Nezbytnými jsou i informace od školního psychologa či speciálního pedagoga. Na rozdíl od obvyklého postupu, kdy je dítě napřed posláno k odbornému vyšetření do pedagogicko psychologické poradny není nezbytné provádět vyšetření u samotného dítěte. Nevýhodou tohoto postupu je časová náročnost, výhodou oproti tomu je vznik opravdu komplexního obrazu života a problematiky žáka, se kterou se potýká. Metodik vidí autentické projevy, nikoli zprostředkované. Má možnost na vlastní oči vidět způsob chování, řešení konfliktů a to také v interakci s rodiči, pedagogy i vrstevníky. Navíc v psychologii a pedagogice mají data i výsledné diagnózy podstatně jiný charakter než v medicíně. Tradiční poradenské vyšetření pracuje s mnoha konstrukty jak při diagnostice, tak při intervenci. Diagnostické metody a jejich výsledky neodhalují přímo deklarovanou charakteristiku (která je navíc konstruktem), ale pouze na ni více či méně odkazují. Představa, že test (přestože testování provádí odborné pracoviště) skutečně objektivně změří například inteligenci, je velmi naivní. Výsledná diagnóza neobsahuje více než soubor symptomů. Výsledky (odborného vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nabývají na významu teprve při znalosti souvislostí. Proto také dochází ke značným neshodám v psychologických a speciálně pedagogických diagnózách a posudcích. Velmi důležitý pojem, který se dotýká i poradenské činnosti, je ekologická validita konkrétního nástroje. Přeneseně i celého vyšetření. Jde o to, nakolik lze převést výsledky získané v rámci poradenského zařízení i do běžného fungování dítěte ve škole nebo v rodině.⁵

Diagnóza může být shodná pro dva žáky, dva žáci však rozhodně shodní nejsou. Konzultační model staví zejména na behaviorálních datech, na sděleních žáka, na pozorování produktů jeho školní činnosti. O ty se lze spolehlivě opřít, i když interpretaci nelze zaměňovat za fakta. Výhodou je, že při konzultacích nevznikají diagnózy a dítě není nijak nálepkováno. Stává se však, že se sami zákonní

⁵ČÁP, J.; MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele, 2. vyd.: Praha, Portál, 2007. 650 s. ISBN 978-80-7367-273-7, s. 35

zástupci nějakého pojmenování problému dožadují, neboť často hledají jakéhosi viníka a to pokud možno vně rodinného prostředí. Zde je třeba obezřetnosti, aby se metodik nenechal vlákat do pasti, kdy zúčastnění začnou mluvit o neživé diagnóze a vyhnou se pracným a někdy i bolestivým krokům týkajícím se samotného žáka. Konzultace jsou jednou z nejčastějších používaných forem práce, umožňují metodickou podporu rodičům a při vysokém počtu jednotlivých kauz a neměnné kapacitě poradenských služeb na ZŠ se jeví jako perspektivní cesta řešení. Tento postup je užíván běžně, jen je třeba jasně sdělit, že jde o způsob odborně legitimní.

6.5 Konzultace

Supervize je významnou součástí poradenského procesu. Supervizí neboli pokusem dosáhnout náhled na problém, na to jak byl především osobně zvládnut, jaké emoce vyvolal v jeho řešitelích, kde byly slabé okamžiky či jaká hrozila selhání. Supervizí je myšlena možnost sdílet profesní hledání i pochybnosti, vztahovost i zpětnou vazbu se zkušeným odborníkem, který je pro supervidovaného důvěryhodnou odbornou i lidskou oporou. Za specifických podmínek (zajištění bezpečí) je možno pracovat nejen ve dvojici, ale i ve skupině účastníků s podobnými problémy či s podobným profesním zaměřením. Supervize je v první řadě zásadním prostředkem k udržování psychohygieny, prevencí před profesním vyhořením. Supervizi je také možné považovat za významné téma pro její nezastupitelnou roli v procesu poskytování sociálně pedagogické opory. Setkání poradce se supervizím pracovníkem může být uskutečněno s prioritou nalézt efektivní řešení pro zdárný poradenský proces. Dochází k němu u případů složitých, u chronických opakovaných recidiv nestandardního či patologii vykazujícího chování žáka. Supervize je vhodná vždy, kdy proces stagnuje, kdy má metodik pocit nátlaku a manipulace, kdy se nedaří předat odpovídající díl kompetencí (rozhodování a řešení problému) klientovi. Krejčová také hovoří o profesní samotě. Pedagog musí vzhledem k náplni své práce činit mnoho bezprostředních a samostatných rozhodnutí a to často ve vypjatých emočních situacích. Je velmi nápomocné v komplikovaných situacích obtížně zvladatelných problémů vyhledat někoho, kdo svým vzděláním

a zkušenostmi může poskytnout i neoficiální supervizi. Tímto způsobem mohou zdárně fungovat školní poradenská pracoviště, kde se setkání mohou svým charakterem pohybovat mezi supervizí, intervizí, případovou konferencí až po schůzku vedenou po vzoru Balintovské skupiny. Je vždy užitečné otevřít svou kauzu důvěryhodným kolegům, neboť takový přístup vede k sebereflexi, zpětnému hodnocení dosavadního procesu a k přínosným prvkům vneseným zkušenostmi druhých.

7. Preventivní působení ve škole

– realizace sociální pedagogiky

Dříve, než budou popsány jevy nesoucí charakter rizikového až sociálně patologického chování, je třeba zdůraznit, že metodik prevence není jakýmsi školním „Černým Petrem“, osobou, za kterou jsou posíláni „nenapravitelní“ žáci. Je důležité, aby si toho metodici sami byli vědomi a posilovali svou pozici a autoritu ve smyslu pozitivní pedagogiky a psychologie. Významný potenciál je skryt ve výběru aktivit nabízených žákům. Metodik má nabízet možnosti osobnostního a sociálního rozvoje, může nabízet velmi atraktivní témata pro děti a mládež v rámci nespécifické prevence. Témata sebeúcty, autonomie, sebekoučování, časového managementu či nezávislosti a nemanipulovatelnosti jsou velmi žádaná. Zde je prostor pro navázání rovnoprávného a rovnocenného vztahu s dětmi, k vybudování důvěry a možnost pro transparentní prezentaci metodikovy osobnosti. Má-li žák v krizové situaci být schopen otevřít se, učiní tak spíše v přítomnosti osoby, ke které má důvěru a která sama nemá s otevřeným jednáním problémy. I oblast metodické specifické prevence je dobrou platformou, kde lze vytěžit mnoho nabídek. Pohyb na této půdě je obtížnější, často se objevuje formálnost a schematičnost, které jsou při prezentaci témat pro žáky nepřijatelná. Osvěta na téma škodlivého chování jako je kouření, užívání návykových látek nebo riskantní sexuální chování má být konána opravdu sofistikovaně, jinak její dopad může být spíše negativní, protože děti nebudou schopny ji přijmout, v horším případě ji začnou zesměšňovat a tato devalvace může mít v budoucnu na svědomí právě ono podceněné rizikové jednání. Škola má prostřednictvím pedagogů (metodik prevence je stále pouze jedním z učitelů) vedle rodiny nezastupitelnou roli při hledání, volbě a dotváření životního stylu dětí a dospívajících. Učitel-metodik má disponovat jak odborným vzděláním a specializační profesní přípravou, tak osobnostními kvalitami; žije v souladu s tím, co vyučuje a prezentuje. Úloha učitele je dvojdimenzionální: má jednak úkol vést děti ke zdravému životnímu stylu prostřednictvím cílené výchovy, a jednak zastává roli učitele jako významné osoby, vzoru, modelu, jež budou moci děti napodobovat a respektovat. Učitel působí nejen tím, jaké poznatky

předává, ale především tím, jak se chová, co vyzařuje celou svou osobností.¹

Metodik prevence disponuje základními teoretickými znalostmi v oblasti všech sociálně nežádoucích či patologických jevů a měl by mít praktické dovednosti v práci s cílovou skupinou. Dále soustřeďuje dokumentaci týkající se jeho přímé práce s dětmi a informace o institucích zabývajících se navazujícími službami z oblasti sekundární a terciární prevence. V současné době může být metodik zástupcem své školy v Systému včasné intervence (SVI), do něhož mohly školy vstoupit na území některých krajů.

Této větě a následující stati moc nerozumím (realizace pedagogiky prostřednictvím dokumentu – nechápu!): Sociální pedagogika je realizována prostřednictvím reálného naplňování cílů formulovaných v dokumentu Minimální preventivní program, jehož cíle a strategie jsou závazné pro školu jako celek. Metodik nemá předepsanou závaznou formu dokumentu, v praxi se však začalo vyskytovat dvojí pojetí. Je možno setkat se s formulářem nabízeným krajskými úřady. Jeho výhodou je snadná administrace při posuzování žádostí o granty určené prevenci. Tyto dokumenty nejsou již tak čitelné veřejnosti či jejich forma vyžaduje určitou znalost problematiky. Druhá podoba je popisem realizace prevence, strategií a vize školy v této oblasti. Bývá prezentován zainteresované veřejnosti, tedy zákonným zástupcům, kteří by měli jasně znát stanovisko školy k této problematice. Je výhodné operovat s oběma formami, každá má své místo.

7.1 Sociální patologie, deviace

Veřejné dokumenty určující koncepci školní prevence na státní i krajské úrovni hovoří o předcházení sociálně patologickým jevům, o zvládnutí problémů a následků rizikového chování, o minimalizování negativních dopadů takového chování, o snaze zabránit jeho dalšímu šíření. Pojmenování sociálně patologický jevů se zhruba v roce 2010 začal díky změně uvažování na půdě MŠMT nazývat rizikovým chováním. Tento pojem označuje takové vzorce chování, v jejichž důsledku může docházet k prokazatelnému nárůstu výchovně vzdělávacích, zdravotních,

¹PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705, s. 128

sociálních a dalších rizik, a to jak pro jedince, tak pro společnost.² Každá společnost má vedle norem, jejichž porušování je sankcionováno zákonem, ještě normy společenské, etické. Sociálně patologický jev je ten, který překračuje historicky vybudované hodnoty a normy společnosti.

Sociální patologie je mezioborovým pojmem, zasahuje obory psychologie, sociologie, speciální pedagogika, sociální pedagogika, kriminalistika, práv i medicínu. Každý z vědních oborů pak zaujímá k patologii své stanovisko. Pro další pojmovou jasnost dobře poslouží následující definice:

„Sociálně patologickým jevem se obecně rozumí takové chování jedince, které je charakteristické nezdravým životním stylem, nedodržením nebo porušováním sociálních norem, legislativy a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.“³

Lze také říci, že jde o negativně hodnocené formy deviantního chování. Sociální deviací se rozumí hlavně nepřizpůsobení se určité normě nebo normám, které jsou většinou společností přijímány. Je to jakákoli odchylka chování od sociální normy, kdy zároveň dochází k porušení formálních či neformálních požadavků kladených na lidské chování v dané společnosti.⁴ Sociální deviace je pojmem širším, než je sociální patologie a neobsahuje v sobě rozdělení na špatné a dobré, ale označuje chování za „jiné“. Formulace nešťastná a nesrozumitelná: Pro dokreslení plného obrazu je zde uveden i pohled M. Vágnerové, kdy sociální deviace s biologickou patologií vytváří nemoc. Dubský a Urban naproti tomu deviaci popisuje deviací takto:

„Slova deviace, deviant nebo deviantní v lidech zpravidla evokují obrazy něčeho nebo někoho neobvyklého, cizokrajného, skrz naskrz divného a potenciálně nebezpečného. Deviaci většina lidí považuje za

²PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705,s.133

³Prevence sociálně patologických jevů : manuál praxe. / Vratislav Pokorný, Jana Telcová, Anton Tomko - Vyd. 3., rozšíř. - Brno : Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003

⁴G. Munková, Sociální deviace: přehled sociologických teorií. Praha: Karolinum, 2001 - 134 s. ISBN 80-246-0279-2,s.9

zvláštní, zpravidla negativně hodnocený jev, navíc většinou spojený s osobou, která v okolí pro svou zjevnou jinakost vyvolává nepřátelskou reakci (nedůvěru, odstup, ostrakizaci, strach, zlobu, nenávisť).“⁵

Autoři definice dodávají, že takto vyhraněná, negativistická interpretace není v sociologickém diskurzu opodstatněná. Takto lze totiž za deviantní považovat nově vznikající ještě normou nepojaté nové postupy, postoje nebo způsoby chování. Obecné negativistické pojetí deviace nahrává také těm, kteří prosazují většinové normy⁶ jako jediné správné na úkor menšinových (etnické odlišnosti, sexuální orientace) a ospravedlňují tím své vlastní porušování etických norem. V mikrosvětě třídy pak za devianta může být považován každý, kdo se výrazněji odlišuje a za deviaci každé chování, které neodpovídá „normě třídy“. Odtud je již jen krůček například k tiché toleranci šikany ve třídě.

Ve vztahu k sociálním normám je možno podoby sociálního chování klasifikovat:⁷

- chování normokonformní (takové, které je v souladu s normami společnosti),
- chování nonkonformní (nápadné, provokující, lišící se, ale v rámci tolerančního limitu)
- chování deviantní

Deviantní chování je dále rozlišováno jako disociální, delikventní a kriminální.

Z uvedeného vyplývá, že se dělení či rozlišování sociálně patologických jevů vztahuje k jejich závažnosti až nebezpečnosti. Pro metodika je nejen užitečné se v těchto pojmech orientovat, je to nutnost. Obecné mínění často zaměňuje pojmy, některé projevy chování bývají někdy zveličovány až kriminalizovány. Je třeba

⁵URBAN, Lukáš a Josef DUBSKÝ. Sociální deviace. 1. vyd. Plzeň: A.Čeněk,s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7380-133-5., s21

⁶Stoupení tzv. etiketizační teorie poukazuje na to, že tyto tzv. „většinové hodnoty“ jsou hodnotami vyšších a převážně středních měšťanských tříd, z nichž se rekrutuje většina učitelů. Proto jejich aplikace vede k ostrakizaci a nálepkování dětí ze sociálně problémového prostředí, nižších společenských skupin apod. Srv. Jedlička, R. a kol. Děti a mládež v tíživých životních situacích

⁷ONDREJKOVIČ, Peter. Sociálna patológia. 1. vyd. Bratislava: Veda, 2000. ISBN 80-224-0616-3, s.21

si uvědomit, že metoda zastrašování a nepřiměřeného trestání ne tak závažných činů znemožňuje pozdější intenzivnější intervence. Aktuální strategie primární prevence MŠMT hovoří o změně paradigmatu primární prevence – zaměřenost na jedince a jeho vývojové potřeby. Pojem sociální patologie či deviace nahrazuje pojmem rizikové chování. Kolem této změny se rozvinula diskuze, ale změna žije teprve krátký čas a je otázkou, zda se skutečně jedná o změnu k lepšímu, kdy se ustupuje od označování mimo normu nebo se jedná o zúžení pojmu a jeho oddělení od sociálního vlivu prostředí. Pravdou je, že se sociálně patologické jevy týkají ve škole stále mladších žáků. Společnost musí tuto situaci monitorovat a systematicky se jí zabývat. Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže z roku 2000 dělí sociálně patologické jevy do následujících oblastí:

- drogové závislost,
- kriminalita a delikvence,
- virtuální drogy,
- patologické hráčství,
- záškoláctví,
- šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování,
- xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus.

7.2 Jednotlivé projevy problémového chování

Poruchy chování ať již epizodické nebo opakované chronicky se projevující jsou chápány jako narušení v oblasti socializace jedince, vyjma specifických poruch, což v praxi bohužel někdy bývá zaměňováno či nerozpoznáno. Žák s poruchami chování není schopen respektovat normy na úrovni odpovídající jeho věku a rozumových schopností. Každý takový projev může mít různé příčiny, intenzitu, vhodný způsob řešení i odezvu okolí. Mezi jednotlivé projevy problémového či rizikového chování patří:

- lhaní
- krádeže
- podvody
- vandalismus
- manipulace
- agrese
- záškoláctví
- útěky a toulky
- porušování společenských pravidel
- provokativní chování

Lhaní, krádeže a podvody se ve školním prostředí vyskytují běžně a práce s nimi je důležitým faktorem v procesu socializace. Zejména na prvním stupni ZŠ se vyskytuje lhaní ve formě bájevé lhavosti, ale i drobných lží jako projevu úniku před nutností přebírat zodpovědnost. Proto je pravá lež vlastně velmi dobrou příležitostí, kdy u žáků lze rozvíjet hodnotu svědomí. Krádež jako „zapůjčení“ je také běžným jevem. Opakuje-li se, je pro pedagoga významným signálem nějakého dění v okolí dítěte a neměla by zůstat nepovšimnuta.

Podvod, vandalismus a manipulace jsou jevy, které mají výstražnější charakter a se žáky, kteří se těmito formami projevují, je nutno systematicky a odborně pracovat. Jde o vzorce chování, jejichž konečným výsledkem může být závažné protispolečenské jednání. Není zde řeč o vandalismu jako o ojedinělém projevu impulsivního chování a o podvodech jako o snahách vyhnout se selhání, či manipulaci jako příležitosti vylepšit si momentální nepohodlnou pozici. Vandalismus jako projev vztahu k okolnímu světu, podvod jako vědomé obohacování se materiálně či přivlastňování si cizích výsledků a manipulace jako nástroj k získání moci hraničící se šikanou jsou již jasnými projevy poruch chování s vysokou mírou závažnosti a nebezpečí jak pro zdravé třídní i školní klima, tak pro jednotlivé zúčastněné.

Je třeba se zmínit o agresi, jejíž intenzita se v poslední době zvyšuje a projevuje se u dětí ještě před nástupem puberty. Agrese je přirozenou součástí lidské povahy, má významnou obrannou funkci a u dětí mladšího školního věku je spíše projevem instinktivní reakce, kdy ještě nejsou natolik vyspělé, aby řešily konflikty nějakou verbální dohodou. Pokud je ale agresivní chování prostředkem k uvolnění frustrace, pokud je použito k zastrašování a posílení moci ve skupině, je nutno takové chování eliminovat, aby se v budoucnosti neprohlubovalo jako prostředek k posílení pozice. Nejzávažnější formou agresivního chování a jednání ve škole je šikana.

7.3 Šikana

Šikana není jevem nijak novým, ale patří v posledních letech k aktuálním a stále diskutovaným problémům české školy. Přestože je šikana opravdu častá a velmi rozšířená, stále ještě jsou školy, které se brání nejen zveřejnění ale i prostému přiznání si, že se u nich šikana děje. Šikana je jedna z forem asociálního a agresivního chování a chování nejčastěji se vyskytujících tam, kde je oběť nucena žít společně s agresory a kde je uplatňován tvrdý hierarchicko-autoritativní přístup.

Mezi další rizikové faktory patří dlouhodobější pobyty mimo standardní podmínky (výjezd na hory, školní výlety apod.), internátní pobyty, dětské domovy či výchovné ústavy.⁸ Šikanování je charakteristické promyšleným, opakovaným, systematickým ubližováním. V některých případech je za šikanu považována událost, která se přihodila pouze jednou, ale byla zvláště krutá.⁹ Dalším charakteristickým rysem je nevyváženost sil mezi obětí a agresorem nebo agresory. M. Kolář dodává, že nástroji šikanujícího je agrese a manipulace. Cílem agrese není nic jiného než vnitřní uspokojení agresora, získání a posílení moci ve skupině. Agresorovi chybí morální náhled na vlastní skutky, pocit viny nebo špatného svědomí. Vzniká otázka, odkud vlastně pochází ona morální slepota agresora. Jednou z možných příčin je tzv. ochrana sebepojetí a zároveň sobecká a sebestředná orientace. Agre-

⁸Šikana pochází z francouzského slova *chicane* – zlomyslně a zbytečně týrat, sužovat, pronásledovat a opakovaně vyžadovat nesmyslnou činnost

⁹Vykopalová, Hana. Sociálně patologické jevy v současné společnosti. Olomouc - UP, 2001. ISBN 80-244-0337-4, s.104

sor se snaží zachovat si před ostatními svou tvář, neklesnout před nimi, potvrdit to, jak se ostatním jeví jeho reálné postavení ve skupině. Svou vinu se snaží svalit na oběť, že ho vyprovokovala k činům, které udělal.¹⁰ Považuje se egocentricky za střed světa a úcta, pocity, viny, lítost, soucítění s druhými, schopnosti empatie jsou mu cizí. Naopak u něj dominuje touha po moci, utrpení druhých ho stimuluje.¹¹

Oběťmi se stávají spolužáci s nějakou výraznou odlišností, s podprůměrným či nadprůměrným prospěchem, děti odlišné fyzickým vzhledem, atypickou barvou vlasů, odlišnou výslovností, žáci jiných národností, děti bojácnější, introvertní, s poruchou artistického spektra nebo pocházející ze slabého sociokulturního prostředí. Možnosti jsou nepřehledné. Vždy jde o odlišnost – osobnostní, sociální, somatickou, kulturní či etnickou. A vždy jde o děti, které se agresorovi nedokážou bránit.

Součástí metodiky prevence šikany na školách je Kolářovo rozdělení jednotlivých stupňů šikany, které napomáhají pedagogům rozeznat, o jak závažné stadium se jedná a podle toho i efektivněji zasáhnout. Kolář rozlišuje celkem 5 stupňů šikany. Prvním stupněm je *ostrakismus*. Žáci, kteří jsou podle sociometrických měření či odhadů na chvostu skupiny, jsou ostatními označováni za outsidersy. Jedná se o mírné skupinou vytvořené psychické násilí vůči vytěsněnému členu, který není v oblibě a není uznáván. Bývá pomlouván, stává se terčem žertíků, které jsou však spíše ponižující nežli laskavé. Hovoří se také o skryté šikaně. Pokud se takto započatý proces dále rozvíjí, skrytá šikana přechází do druhého stupně. Oběť se stává *ventilem* pro kolektiv. Žerty získávají na agresivitě, často i fyzického charakteru. Oběť začíná být systematicky manipulována, k odreagování slouží pravidelně. Teprve ve třetím stupni šikany dochází k vytvoření tzv. *tvrdého jádra*, agresorů, kteří oběť vyhledávají a systematicky, úmyslně týrají. Zde dochází ke dvěma možnostem. Je-li ve skupině přítomná podskupina těch, pro které se už jedná o překročení mezí, může být šikana sice dále trvajících, ale nestupňovaná. Pokud tato chybí, šikana přechází do čtvrtého stupně, kdy se chování agresorů stává *normou* a dokonce i umírnění žáci se účastní ubližování. Je pravděpodobné, že

¹⁰URBAN, Lukáš a Josef DUBSKÝ. Sociální deviace. 1. vyd. Plzeň: A.Čeněk,s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7380-133-5,s.159

¹¹Kolář, Michal: Bolest šikanování, Portál, 2005, ISBN: 80-7367-014-3, s.48

tak činí ze strachu, aby se neodlišili a nestali se tak sami dalšími oběťmi. Konečnou gradací je pátý stupeň - *dokonalá šikana* neboli *totalita*. Skupina je rozdělena na otroky a otrokáře. Dochází ke zdokonalování týrání, oběti jsou ochotny udělat cokoli, co jim je nařízeno. Týrání jsou pod obrovským psychickým tlakem, situaci řeší absencemi, odchodem ze školy nebo také konečným psychickým zhroucením.

Z uvedeného popisu vyplývá, že šikana nevzniká ze dne na den a čím pokročilejší stupeň šikany se rozkryje, tím je obtížnější její řešení. Proto metodik nemůže čekat, až mu někdo z učitelského sboru přijde takový jev oznámit. Účinný boj proti šikaně musí být součástí strategie školy, která umožňuje aktivní přístup všech pracovníků školy. Pak mají žáci možnost uvědomit si, že šikana se ocitá daleko za přijatelnými normami a že je netolerovatelná. Úskalím pro metodiky a další poradenské pracovníky ve škole je zachování chladné hlavy. Práce s agresory i oběťmi má dnes dobře vypracované návody a postupy, které oběti mohou alespoň částečně ochránit a které znemožní pokračování agresorova chování.

Fakt ubližování slabšímu je silně emočně obsazen a pedagog bez konzultací a podpory kolegů či supervizita obtížně zachovává nestrannost, odstup a racionální uvažování. Často také dochází k přijímání pocitu viny za to, že k šikaně došlo a že metodik nebyl schopen včas dění rozpoznat nebo vinu už jen za to, že k týrání došlo na půdě školy. Podobné přenosy a přejímání zodpovědnosti vedou k přeceňování sil při řešení, ke vzbuzení nadějí na spravedlivé vyřešení a narovnání vztahů, což není zcela možné, rozhodně ne v krátkém časovém horizontu. Bez-mocnost při řešení šikany je pro pedagoga velmi ohrožující a vyžaduje odborné psychologické ošetření.

7.4 Záškoláctví

Záškoláctví je dalším z nejzávažnějších patologických jevů vyskytujících se na ZŠ. Docházka na ZŠ je povinná a podle legislativy jsou za ni odpovědni rodiče. V případě záškoláctví škola postupuje podle Metodického pokynu k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, vydaného MŠMT 11.5. 2002. Ten obsahuje hierarchii intervenčních postupů ve škále od pohovoru se žákem až po oznámení na příslušný odbor sociálně právní

ochrany dítěte, k čemuž dochází v případě překročení 25 neomluvených hodin. V závažných případech chronického nedocházení do školy, kdy rodina nespolupracuje, může dojít až k uplatnění předběžného opatření. Na rozdíl od legislativního pohledu je ve školním prostředí záškoláctví mnohem komplikovanějším problémem. Nechození do školy má vždy nějakou specifickou příčinu a je na něj potřeba dívat se jako na symptom.

Nejčastější příčinou bývá obava z trestu. Může se jednat o neomluvený pozdní příchod, nesplněný úkol, nepřipravenost do vyučování, za které hrozí sankce. Dále to mohou být osobní problémy, úzkosti, depresivní stavy či sociální. S tím často souvisí nepohoda doma, situace po rozvodu rodičů, nemocný rodič nebo úmrtí. Tyto příčiny jsou nejrozšířenější a setká se s nimi snad každý žák. Chodění za školu však může být také symptomem aktuální šikany. Příčinou u starších dětí a mládeže bývá zneužití či návykových látek zneužívání návykových látek, nejčastěji epizoda s alkoholem nebo marihuanou, které jsou spojeny s obtížemi fyzického stavu. Záškoláctví se může jevit jako řešení dětem se specifickými poruchami učení, které buď u nich nejsou rozpoznány nebo nejsou zohledňovány. Takoví žáci školu mohou nenávidět jako místo permanentního neuspívání a tak se jí vyhýbají či jsou jen zcela nemotivovaní a nevidí v chodění do školy žádný smysl. U dospívající mládeže je riskantní vliv vrstevnických skupin, které nabízejí „jiný“ program. Asi nejobtížnějším problémem, kde je řešení zdlouhavé a málo efektivní, je patologické domácí prostředí, kde je záškoláctví tolerováno, nebo jsou k němu děti z různých důvodů zákonnými zástupci přímo vybízeny. Aktuálně se v vyskytující záškoláctví je nutné řešit s rodinou. Škola sama má k dispozici jen sankce, které samy o sobě mají malou účinnost a samotný problém neřeší. Formální cesta řešení vede skrze tzv. výchovné komise, jen málokdy se však schůzky s rodiči takto přímo nazývají, neboť název sám předikuje představu obviněného a soudce. Má-li být spolupráce s rodiči otevřená, úspěšná ve výsledcích a dlouhodobá, škola musí dát najevo svůj zájem o žáka a o spolupráci. Sankce vzniklé v důsledku záškoláctví je nutno oznámit a uplatnit tak, aby žák i rodiče chápali smysl a přijali trest jako uvědomělý důsledek chování. Obvyklé způsoby řešení a postupy jsou obecně známy. Existují některé formy záškoláctví, kdy je potřeba být na pozoru, i když pedagog nemá v ruce žádný přímý důkaz. Stává se,

že jsou někteří žáci velmi často „nemocní“, omluvenky se jeví jako nepřesvědčivé a přitom zákonní zástupci odmítají problém řešit a své děti dále omlouvají. Jsou případy, kdy některý z rodičů, často matka samoživitelka raději přijme nemoc dítěte jako pravdu, neboť je to snazší, nežli problém řešit. Některé děti dokáží se svými rodiči velmi obratně manipulovat a využívají například sporů rodičů po rozvodu či při nefungující střídavé péči, kdy citově vydírají jednoho z rodičů. Označují jej jako toho lepšího z rodičovského páru, dokáží se vlichotit a získat různé výhody včetně omluvenek.

Metodik prevence může svým působením situaci vhodně zvrátit. Škola může poskytnout základní pomoc při uchopování rodičovské zodpovědnosti. Často při řešení častých nevěrohodných omluv absencí vypluje na povrch hlubší problém v rodině a při dobrém vedení rozhovorů s rodiči může metodik úspěšně směřovat na centra rodinné terapie. Ideální bývají poradenská nebo na psychoterapii zaměřená místa, která jsou schopna poskytnout komplexnější péči. Ať už ale dojde k dalšímu zprostředkování pomoci či nikoli, problém záškoláctví metodik musí ošetřovat dlouhodobě na úrovni kognitivně behaviorálního přístupu. Kritickým momentem pro metodika je sledování více případů, které vyžadují pravidelnou kontrolu plnění závazků přijatých žáky i rodiči. Snadno může vzniknout dojem, že je metodikova práce jeho hlavní činností v rámci pracovního poměru, protože ve srovnání s plánovanou výukou, kterou vykonává jako učitel, poradenská činnost se může zdát a také v daném okamžiku být náročnější na čas a energii. Tyto momenty v praxi jsou nazrálé na supervizi, která však v prostředí školy není povinností a tak k ní bohužel nedochází. Pocity přetížení, nedocenení a neohodnocení jsou velmi časté. Prevence záškoláctví spočívá mimo jiné v jasně stanovených pravidlech a jasně sdělených sankcích, které budou uplatňovány. Pak lze omezit problematickou docházku do školy například u žáků 9. ročníků, kteří již byli přijati na střední školy a jejich motivace k pokračování ve studiu je nízká. Jejich chování nepříznivě ovlivňuje nižší ročníky, ale i bez toho je nepřípustné absence tolerovat. Žáci 9. ročníků jsou specificky ohroženou skupinou. V průběhu 2. pololetí se loučí se svou skupinou, což probíhá u každého jednotlivce v jinou dobu a kolektiv přestává mít svou soudržnost (i když se v praxi objevují i jiné varianty, kdy žáci nejsou schopni skupinu opustit a osamostatnit se). Přestávají patřit do

základní školy a ještě nepatří do skupiny na dalším vzdělávacím stupni. Rozvolněné normy spolu s pohyblivým vrstevnickým zázemím jsou kombinací faktorů nahrávajících různým rizikovým experimentům (většinou v oblasti návykových drog a sexuální). Je dobré ubezpečit žáky, že stále přináležejí ke škole a není na škodu, když je tento projev veden z pozice autority. Neklid, který bývá projevem nejistoty, se vytratí. Prevence této kategorii na ZŠ bývá často upírána z důvodu malé kapacity sociálních pedagogů a z důvodu omezených finančních prostředků určených na prevenci.¹²

Škola investuje spíše do nižších ročníků vzhledem k jejich dlouhodobějšímu pobytu na ZŠ. Přestup ze ZŠ do SŠ se odehrává ve věku 15, resp. 16 let, tedy takřka přesně uprostřed období dospívání. Nejen toto vývojové období, ale také změna školy mohou přinášet řadu náročných životních situací, při nichž dospívající rádi uvítají podporu ze strany zkušeného dospělého vychovatele, jemuž mohou důvěřovat.¹³ Ve všech případech záškoláctví je nutný dohled nad doplněním učiva. Za jedno žáci opravdu pomoc potřebují, za další se jedná o pro obě strany únosnou formu kontroly. Pedagog je se žákem v pravidelném individuálním kontaktu a může tak monitorovat další rozvoj situace. Při hovoru nad učivem žák spíše snese tu a tam dotaz na řešení osobních problémů nežli kdyby se dostavil k takovému rozhovoru cíleně. V opakovaných případech záškoláctví je nutno spolupracovat s OSPOD příslušné městské části nebo obce. Je třeba si uvědomit, že predelikventi často za školu chodí a případech šetřených Policií ČR je nutno mít prokazatelným způsobem zdokumentováno jak záškoláctví, tak jeho řešení.

7.5 Konflikty dětí se zákonem, projekt SAHA

Děti se do konfliktu se zákonem dostanou nejčastěji v důsledku antisociálních projevů chování. Antisociální chování patří spolu s ranou sexuální aktivitou, užíváním návykových látek a nezdravými stravovacími návyky, sebevražednými pokusy, dokonanými či nedokonanými sebevraždami a sebepoškozováním k základním zdro-

¹²Žáci 9. ročníků se některým školám nejvíce jeví jako investice do budoucí školy.

¹³KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-3474-3, s.129

jům rizik vývoje v adolescenci. (Bonino, Catellino, Ciairano, 2005).¹⁴ Asociálním chováním je zde rozuměno takové chování, které porušuje normy přijaté či uznávané konkrétní společností. Společensky závažnější forma antisociálního chování zahrnuje činy, které již mohou naplnit podstatu přestupku nebo trestného činu. Typické pro období dospívání jsou pak majetkové delikty nebo násilné chování. antisociální Typologií antisociálního chování v adolescenci se zabýval Moffit.¹⁵ Zjistil, že na juvenilní delikvenci se podílejí dvě rozdílné skupiny adolescentů s antisociálním chováním. U první skupiny je antisociální chování přítomno celoživotně (life-course-persistent behavior), u druhé je limitováno do období dospívání (adolescence-limited antisocial behavior). První, méně početná je tvořena převážně chlapci, u nichž se antisociální chování projevovalo již v předškolním věku a kteří měli či mají neuropsychologické a temperamentové obtíže a nepříznivou rodinnou anamnézu (narušená rodinná struktura, nezletilí rodiče. Druhou skupinu tvoří dospívající, u kterých se předpokládá, že jejich antisociální chování je hlavně odpovědí na vývojové úkoly adolescence.

V letech 2004-2005 byly zveřejněny výsledky několika mezinárodních studií, které se zabývaly otázkami duševního a tělesného zdraví a sociálních podmínek života školní mládeže a do nichž byla zapojena i Česká republika. Konkrétně šlo o studie European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD), Health Behavior in School-aged Children (HBSC) a Social and Health Assessment (SAHA). Studie shodně poukázaly na některé problémové oblasti v postojích, chování a návycích českých adolescentů. Vysoký výskyt rizikového chování byl zjištěn zejména v oblasti užívání návykových látek, antisociálního chování a sexu.¹⁶

Dotazník výzkumu sledoval jak samotné rizikové chování, tak i široké spektrum psychosociálních faktorů, které mohou s rizikovým chováním souviset (rodinné zázemí, školní prostředí, zájmové činnosti, šikana, komunita, expozice násilí, představy o budoucnosti, psychiatrické poruchy). Pomocí dotazníku byly určeny čtyři typy adolescentů s různou mírou antisociálního chování. Pro typ č. 1 (17%

¹⁴Bonino Sylvia, Cattellino Elena: <http://mensbiblio.xyonline.net/>

¹⁵Moffit, T. (1993). Adolescent-limited and Life-course-persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. *Psychological Review* 100:674-701.

¹⁶Blatný, Marek a kol. (2005). Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum. *Československá psychologie*, 49, 6, 524-539.

populace adolescentů) jsou typické fyzické souboje, poškozování majetku a lhání rodičům či učitelům ve snaze utajit své styky a aktivity. Typ č. 2 vykazuje nejvyšší míru všech antisociálních projevů, představuje však jen 2% sledované populace. Tito adolescenti se opakovaně prali, kradli v obchodě, ničili majetek, lhali, byli zatčeni policií, nosili u sebe zbraň, byli potrestáni důtkou a byli ve škole po užití alkoholu nebo marihuany.

Nejvíce zastoupeným typem (56%) jsou bezproblémové děti. Další typ č. 4 (25%) je podstatě shodný s předchozím, liší se jen větší četností fyzických soubojů. Tento typ je zastoupen zejména 12-13letými chlapci. Zde lze s jistotou mluvit o chování vývojově podmíněné. Jednotlivé typy byly dále srovnávány podle různých kritérií. Nejpřekvapivější výsledek se ukázal při porovnávání z hlediska rodinného zázemí a výchovných stylů – mezi jednotlivými typy není rozdíl v demografických faktorech, které jsou obecně považovány za rizikové – neúplná rodina, nezaměstnaní rodiče a nízké vzdělání rodičů.

Uvedené výsledky výzkumu dávají za pravdu tvrzení, že žáci na základní škole se do konfliktu se zákonem dostávají velmi zřídka. Často je zájem policie o dítě mylně vykládán jako důkaz patologie žáka. Policie však častěji přichází za žákem v souvislosti s vyšetřováním přestupků či trestných činů zákonných zástupců.

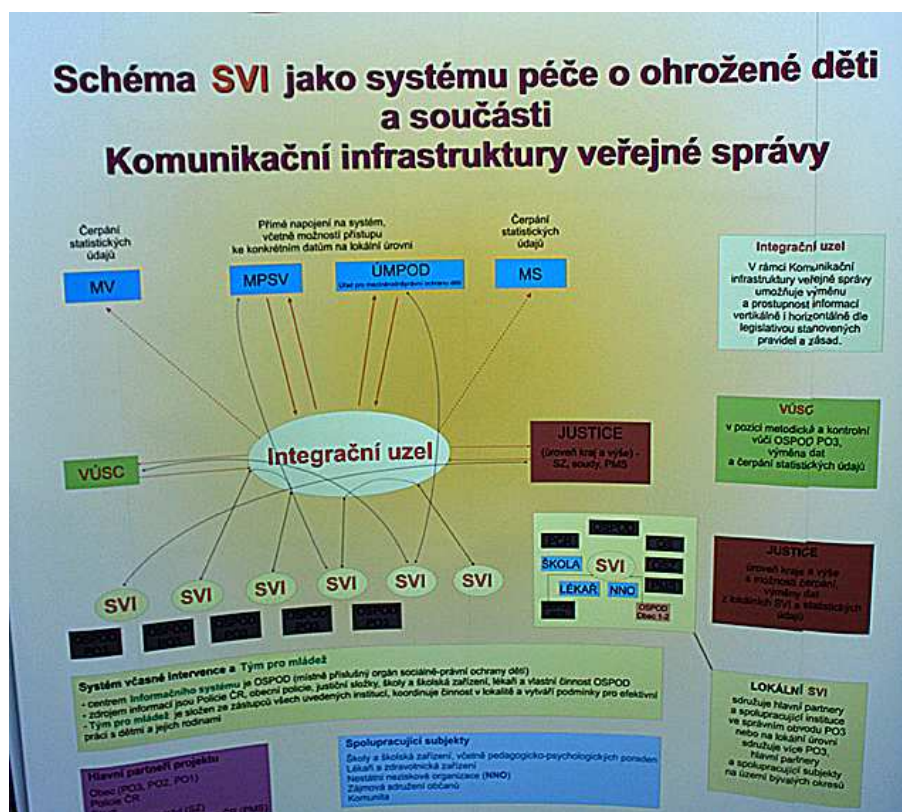
Informace související s vyšetřováním žáka či jeho rodičů jsou orgány činnými v trestním řízení směřovány výhradně k řediteli školního zařízení a fakta, která vyjdou na povrch jako informace přístupné veřejnosti nesmějí být směšována s pohledem na žáka ve školním prostředí. V tomto případě je úlohou metodika prevence ochrana dítěte před negativní reakcí okolí. Metodik by měl být k dispozici pedagogickému sboru ve smyslu metodiky a osvěty. Může jít o případy, kdy je trestně stíhán či odsouzen zákonný zástupce a tato informace je obecně známa z médií. Jinou situací je, když dojde k trestnému činu v obci s malým počtem obyvatel a kde stále existují velmi úzké sociální vztahy. V takovém prostředí se informace rychle šíří a je velmi obtížné udržet je pouze na úrovni faktů. Zde může dojít ke stigmatizaci dítěte jako takového, které „nepadá daleko od stromu“.

8. Systém včasné intervence a Tým pro mládež

Projekt „Systém včasné intervence a Tým pro mládež“ (dále SVI) pochází z dílny odboru prevence kriminality Ministerstva vnitra a využívá stávající legislativu a existující strukturu institucí veřejné správy. Cílem SVI je nastavení efektivní spolupráce mezi institucemi, do jejichž působnosti spadá péče o ohrožené děti a jejich rodiny. Spolupráce je podpořena jednotným informačním prostředím a propracovaným mechanismem spolupráce. Na lokální i republikové úrovni je SVI řízen řídicím výborem.

Projekt SVI je postaven na třech pilířích:

- tým pro mládež
- společný informační systém
- proces pomoci a intervence



Tým pro mládež

Tým pro mládež je tvořen zástupci OSPODu, Policie ČR, justičních orgánů (soudy, státní zastupitelství, Probační a mediační služby ČR), obecní policie, úřadů práce, zdravotnických zařízení, škol a školských zařízení, nestátních neziskových organizací. Tým koordinuje činnost v lokalitě a vytváří podmínky pro efektivní práci s dětmi a jejich rodinami.

Společný informační systém

Tento systém, spravovaný místně příslušným OSPOD, je založen na možnosti jednotlivých členů týmu vkládat informace o klientech. Žádný ze zúčastněných kromě oddělení SPOD nemůže informace získávat.¹ Databáze slouží pouze pro účel sociálně právní ochrany dítěte. Systém dříve pracoval podobným způsobem, existoval ale jen v písemné, nikoli elektronické podobě, a nebyl zdaleka tak provázán. Existence nového systému je však do velké míry závislá na ochotě zúčastněných informace vkládat. Jeho nespornou výhodou je sledování klientů a sdílení informací o nich v rámci celé republiky. Osoby registrované v SVI se často z ekonomických i sociálních důvodů stěhují a často je proces sociální opory počat znovu, bez návaznosti na předchozí historii kontaktů s humanitními odbory obcí.

Konkrétní praktická opatření tvoří samotný proces pomoci a intervence. Tady se otevírá prostor pro metodika primární prevence. Ten může do systému vstoupit při vkládání informací, může požádat o součinnost jednotlivých členů SVI a také může míře získat data, která rozkrývají problematiku kolem dětí, u kterých intervenuje. Podmínkou samozřejmě je, že je ZŠ, na které působí, akreditovaným členem SVI.

Projekt SVI je ve fázi pilotního provozu od roku 2008, v současné době jsou jeho aktivními členy města Svitavy, Nový Jičín, Ostrava, Mělník, Hradec Králové, Olomouc, Šumperk, Praha 2 – městská část, Náchod a Třebíč.

Spádová základní škola vzdělává tři sourozence. Dva chlapci jsou v současnosti na prvním stupni, třetí chlapec je na druhém stupni. Matka je samoživitelka, již druhým rokem nezaměstnaná. S posledním

¹To lze jen výjimečně při jednáních užšího týmu pro mládež.

partnerem žije ve společné domácnosti, ale jsou rozvedeni. Rodina nemá pod kontrolou svou finanční situaci, matka se potýká s vymáháním alimentů, přičemž každý chlapec má jiného otce. Matka tísnivou situaci občas řeší alkoholem. O syny se v rámci svých možností stará a z různých setkání je patrné, že má své děti ráda. Problematické je placení školních nákladů (učebnice, třídní fond, vstupné na kulturní akce).

Peníze na obědy a na úhradu družiny zbývají málokdy. Zároveň dlouhodobým neplacením nájmu vznikl jí a bývalému manželovi vůči obci dluh ve výši několika desítek tisíc korun, což je pro matku nesplacitelná částka. Rodina se jeví jako riziková. Odděleně o ní mají informace jak ZŠ, tak OSPOD (oznámení sousedů), Probační a mediační služba (vzhledem k trestné činnosti jednoho z otců), Policie ČR, Městská policie (chlapci jsou součástí místní party), bytový odbor, právní oddělení realitní kanceláře, která spravuje obecní domy. Každá kancelář a instituce do určité doby řeší problematiku odděleně, až je téma rodiny položeno na stůl při jednání SVI na půdě Městského úřadu. Vzniká možnost koordinace postupu, zjištění realistické možnosti rodině pomoci, určení konkrétních kroků. OSPOD následně kontaktuje matku, informuje ji o možnostech a vyzve ji ke spolupráci na řešení problému. SVI zároveň provádí průběžnou kontrolu, eviduje změny a aktuálně nabízí prostřednictvím jednotlivých složek pomoc (možnost letního příměstského tábora, volnočasové aktivity pro děti zdarma apod.). SVI pomocí využití informačního systému dokáže zjistit, zda je některý z otců v současné době ve výkonu trestu a zda je možno vymáhat alimenty. Díky tomu matka také jednorázově získala dlužnou částku, když byl bývalý partner zadržen jako celostátně hledaná osoba a v rámci výkonu trestu začal pracovat.

9. Shrnutí teoretické části

V úvodu této práce jsem popsala důvody, které mne vedly k napsání této diplomové práce a vymezila jsem jednotlivé cíle. Těmi bylo popsat současný status školního metodika primární prevence sociálně patologických jevů na úrovni referenčního rámce legislativního, organizačního a profesního.

Ve 2. kapitole jsem popsala současný legislativní rámec vymezující výkon práce školního metodika primární prevence sociálně patologických jevů. Zmínila jsem zákon č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, § 28 školského zákona a součinnost s OSPOD a klíčové paragrafy a související vyhlášky MŠMT. Tyto zákony a vyhlášky jsou pro realizaci práce metodika určující a bez jejich znalosti se pedagogický pracovník nemůže orientovat v přidělených kompetencích. Jejich neznalost naopak leží u kořenů chybných rozhodnutí a překračovaných kompetencí metodika. Zmínila jsem pak podrobněji právní normy související s nakládáním s osobními údaji a popsala jsem způsoby, jakými je metodik prevence povinen s informacemi manipulovat. Součástí této kapitoly je též popis možných rizik, se kterými se v praxi metodik setkává.

Ve 3. kapitole jsem prezentovala práci ŠMPP jako praxi sociálního pedagoga. Nastínila jsem úlohu sociálního pedagoga na půdě základní školy jako místa realizace cílené socializace a popsala jsem cesty jeho působení v rámci specifické i nespecifické prevence. Specifikovala jsem dále funkci ŠMPP a jednotlivé činnosti spadající do jeho kompetence. V kapitole č. 4 jsem se hlouběji zabývala výkonem specializované činnosti, kompetenčními úskalími mezi pozicí metodika prevence a výchovného poradce a umístěním sociálních pedagogů v rámci organizační struktury základní školy. Sledovala jsem zde též vztah k pedagogickému sboru a vedení školy.

V 5. kapitole jsem se zaměřila na otázku školního klimatu, etických norem školy a s těmito související činností ŠMPP. Zmínila jsem často odbornou veřejností diskutovanou hranici mezi pedagogickou a psychologickou intervencí, dále potřebu supervize jako důležitého mechanismu udržování psychické hygieny sociálního pedagoga. Dále je v této kapitole popsán základní právní a etický rámec pedagogické intervence, jehož dodržování je zárukou ochrany žáků. Zabývala jsem se

etickými normami uznávanými v konkrétní škole jako ukazatelem typu školního klimatu.

V 6. kapitole konkretizují možné metody práce. Vyjímám z nich pedagogickou krizovou intervencí jako základní pracovní metodu. Dále popisují facilitaci komunikace, konzultaci, kontrakt jako metodu řešení konfliktu a supervizi jako východisko pro znovunabytí rovnováhy a dobré rozhodovací schopnosti.

V 7. kapitole se znovu podrobněji zabývám realizací prevence jako konkrétní práci sociálního pedagoga. Vymezují pojem sociálně patologického jevu, deviance a problémového chování a uvádím některé projevy rizikového chování jako například šikana či záškoláctví. Popisují, s jakými typy problémů a situací se lze na základní škole setkat, a jaké jsou možnosti působení pedagogů. Charakterizují zde také rozdíl mezi deviantním a sociálně patologickým chováním a projevy. Zabývám se zde dále konflikty dětí se zákonem a popisují projekt SAHA, z jehož výstupů lze usuzovat na četnost těch kterých rizikových projevů chování u dětí ve věku 12 až 15 let, tedy věku na základní škole.

V 8. kapitole představují projekt Ministerstva vnitra, který v současnosti existuje v pilotní verzi a který svým zaměřením usiluje o komplexní podchycování sociálně patologických projevů chování mládeže na území ČR a stejnou měrou se snaží o ochranu dětí a mládeže před sociálně patologickými projevy vyskytujícími se v bezprostředním okolí dětí a mládeže.

Školní metodik primární prevence se ve výše zmíněných oblastech a problematice pohybuje ve své praxi každodenně. Aby svou práci vykonával kvalitně a kompetentně, musí být dostatečně obeznámen s aktuálními zákony a jejich novelami, novými poznatky pedagogiky, pedagogické psychologie, sociální pedagogiky a souvisejících vědních oborů. Praxe klade na pedagogy ve dvou pracovních pozicích vysoké nároky, přičemž podmínky pro výkon role metodika prevence jsou poměrně limitované. Vzniká otázka, zda poskytuje pedagogická praxe dostatečné zázemí (časové dotace, finanční ohodnocení) pro výkon pozice či zda si praxe v budoucnu bude žádat sociálního pedagoga celého - v rámci plného pracovního úvazku a dojde k posílení pozice sociální pedagogiky Na základní škole.

10. Část praktická

10.1 Cíl empirické sondy, její vymezení, výzkumné problémy a hypotézy

Cílem této empirické sondy je vytvořit aktuální snímek reálně naplňovaných kompetencí metodika primární prevence a jeho potřeb vzhledem k poptávce služby na základních školách. Sonda se pokouší také ozřejmit podmínky pro naplňování kompetencí metodika v reálném prostředí školy. Funkce ŠMPP či výchovného poradce bývaly v minulosti často slučovány či dokonce zaměňovány. I v současnosti se pak jedná o pracovní pozici, která je přidružena k pracovnímu zařazení učitel. Smyslem sondy je zjistit, zda jsou podmínky poskytované pro výkon funkce dostačující a zda by bylo účelné uvažovat o vytvoření nové pracovní pozice sociálního pedagoga na ZŠ v rozsahu standardního pracovního úvazku.

Vymezení výzkumné sondy:

1. časové (jeden školní rok – 2011/12)
2. prostorové (2 velká města – Praha a Brno)

Výzkumné problémy

1. Jsou podmínky pro výkon funkce ŠMPP dostatečné?
2. Jak je vnímán ŠMPP vedením a kolegy?
3. Má význam uvažovat o práci metodika prevence jako o osamostatněné profesi?

Hypotézy

H1 Podmínky v současnosti zákonem stanovené jsou v reálném prostředí a čase vyhovující

H2 ŠMPP je vnímán jako rovnocenná role s rolí učitele

H3 má smysl uvažovat o změně pozice ŠMPP z přidružené funkce na samostatnou pracovní pozici sociálního pedagoga na ZŠ

10.2 Charakteristika vzorku respondentů

Výzkumné sondy se zúčastnilo na podzim roku 2011 a v průběhu jara 2012 celkem 56 metodiků primární prevence sociálně patologických jevů z Prahy (28) a Brna (28). Všichni byli v době zkoumání zaměstnanci státních ZŠ. Jednalo se o metodiky prevence aktivně se zajímající o dění v profesi, dotazníky v Brně byly vyplňovány v průběhu absolvování psychosociálního výcviku, dotazníky v Praze byly vytěžovány v průběhu pravidelných profesních schůzek při PPP Prahy 2, Francouzská 56.

10.3 Metoda a postup realizace výzkumné sondy

Pro realizaci jsem použila metodu dotazníku. Dotazník byl anonymní, nestandardizovaný a obsahoval 15 otázek. Dotazník umožňuje získat v krátké době vysoké množství dat a také zkoumat dané jevy z více pohledů. Dotazníky jsem předkládala osobně respondentům s vědomím, že se jedná o motivované nositele svých profesních rolí. Toto uvádím s vědomím, že motivace respondentů měla vliv na odpovědi a nelze sondu interpretovat v jiných prostorových podmínkách. Otázky byly uzavřené (1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 13), polozavřené (4, 8, 9, 11, 12, 14) a otevřené (15). Otázky směřovaly ke zjištění skutečných pracovních podmínek a postavení metodiků prevence a ke zjištění jejich dostatečnosti pro výkon funkce. Dotazník měl za úkol zjistit, zda jsou metodici dostatečně profesně vybaveni, jsou na svém pracovišti využíváni a pokud ano, mají-li dostatek času a prostoru.

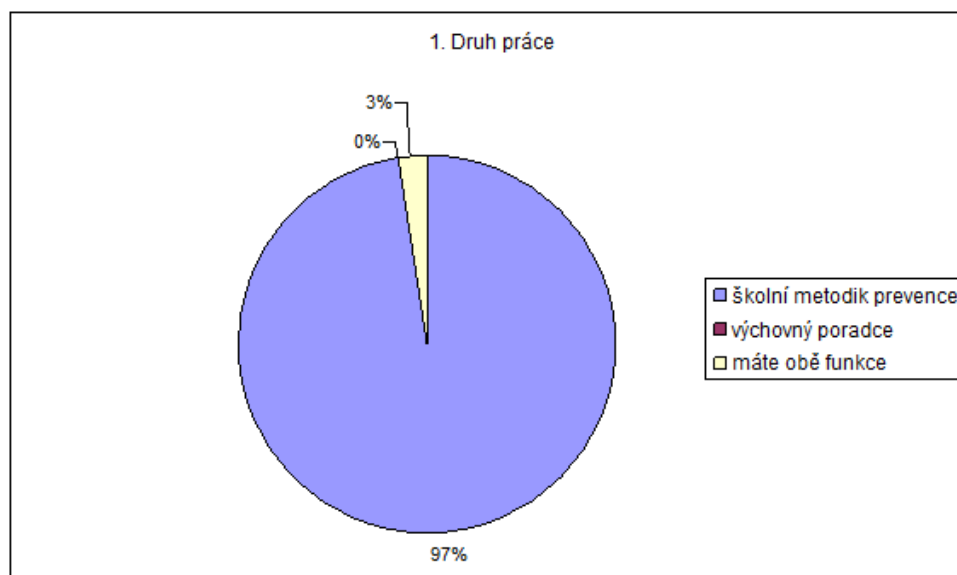
10.4 Prezentace a interpretace výsledků empirické sondy

10.4.1 Empirická sonda

Otázka č.1

Cílem první otázky bylo zjistit, zda dotazovaní pedagogové z daného vzorku pracují pouze v jedné pozici (školní metodik prevence, výchovný poradce) či zastávají pozice obě a tudíž ve výkonu své práce slučují náplň práce obou pozic.

Zákon umožňuje sloučení, odborná veřejnost to však nedoporučuje. vedení škol preferuje, cílem je zjistit aktuální stav



Obrázek 10.1: Odpovědi na otázku č. 1

Pracujete jako:

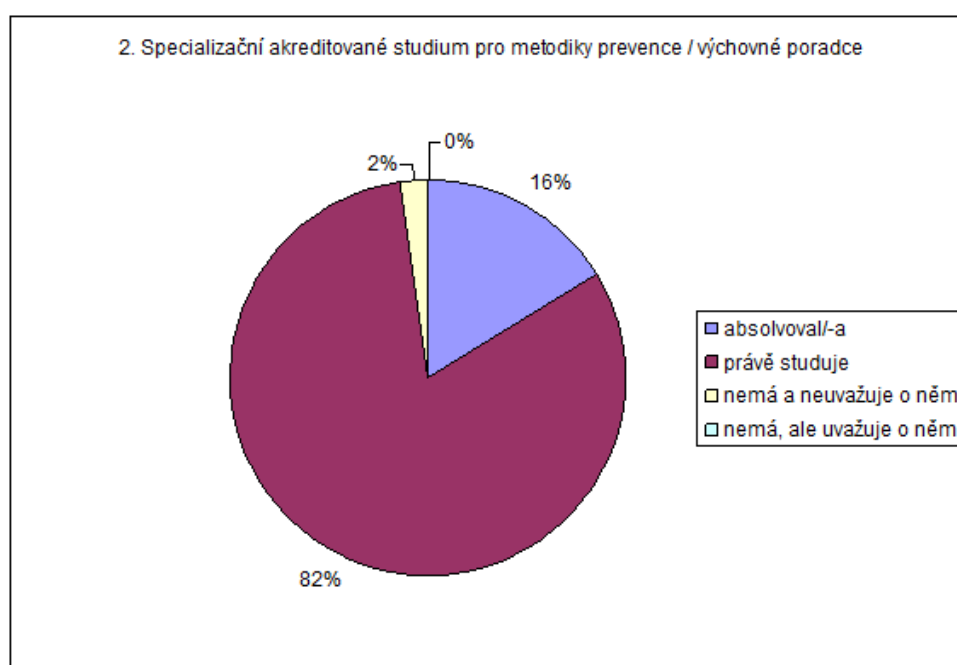
1. školní metodik prevence
2. výchovný poradce
3. máte obě funkce

97% dotazovaných pracuje jako ŠMPP na ZŠ, 3% dotazovaných vykonává funkci ŠMPP i VP. Žádný z dotazovaných nebyl pouze VP. Dotazovaný vzorek respondentů je velmi homogenní.

Otázka č.2

Druhou otázkou jsem zjišťovala, jak velké množství z dotazovaných splňuje kvalifikační požadavky na výkon pozice metodika prevence. Ukončené specializační studium je předpokladem pro výkon pozice a podmínkou ke zkrácení pracovního úvazku učitele 22 hodin o 1 až 2 hodiny. Osvědčení o úspěšném studiu také umožňuje uložit pracovníkovi pravidelné měsíční finanční ohodnocení.

Pozn.: Studium je novou podmínkou pro výkon a vedení škol jej musí podpořit a to tak, že svým pedagogům umožní studium a vyjde pracovníkům vstříc při tvorbě časových podmínek ke studiu.



Obrázek 10.2: Odpovědi na otázku č. 2

Specializační akreditované studium pro metodiky prevence/výchovné poradce:

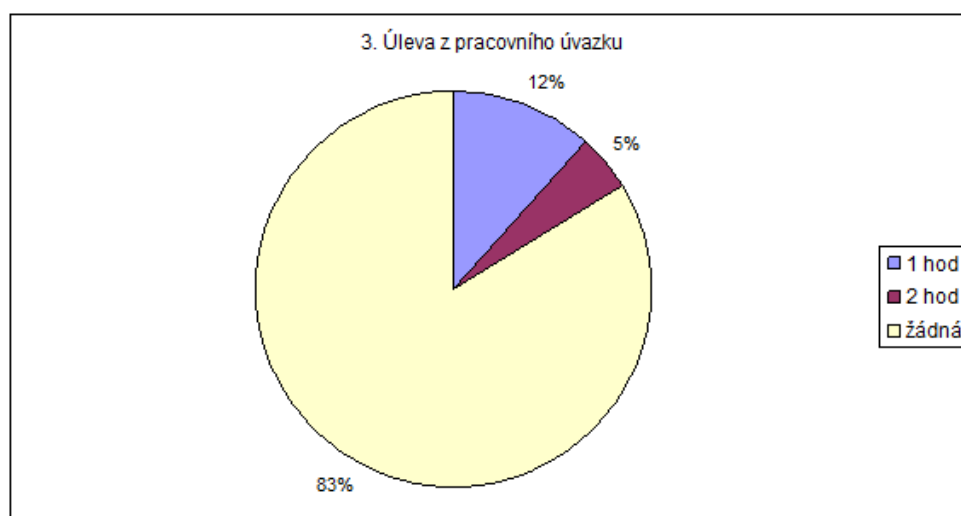
1. jste absolvoval/a
2. právě studujete
3. nemáte a neuvažujete o něm
4. nemáte, ale uvažujete o něm

82% dotazovaných jsou ve fázi navštěvování specializačního studia. 16% dotazovaných studium v rozsahu 250 hodin již absolvovalo. Pouze 2% respondentů studium neabsolvovalo, nestuduje a ani o něm neuvažuje. Vybraný vzorek je do značné míry kvalifikovaný a svou kvalifikaci v brzké době završí.

Otázka č.3

Třetí otázka sloužila ke zjištění, jakou měrou v praktických podmínkách vedení ZŠ podporuje časově výkon práce metodika prevence.

Pozn.:Zákon umožňuje úlevu 1 hodiny z celkového pracovního úvazku učitele. Je navržena změna vyhlášky – uvažuje se o dvou hodinách místo jedné místo 1 hodiny. Vedení školy může umožnit úlevu i těm, kteří teprve studují.



Obrázek 10.3: Odpovědi na otázku č. 3

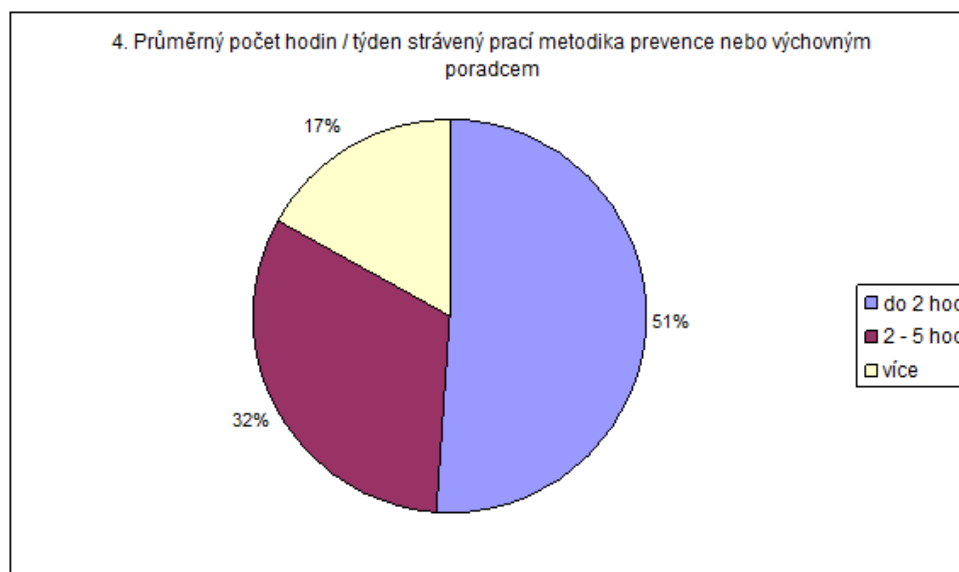
Máte úlevu z pracovního úvazku:

1. 1 hodinu
2. 2 hodiny
3. žádnou

83% dotazovaných nemá žádnou časovou úlevu, přestože s vysokou pravděpodobností funkci metodika prevence již vykonává. 12% ze vzorku má určenu 1 hodinu týdně, 5% dotazovaných 2 hodiny týdně, které jsou vyhrazeny práci metodika.

Otázka č.4

Čtvrtá otázka má zjistit u dotazovaných, kolik času skutečně své práci věnují. Porovnáním délky času poskytovaného školou a času, který sociální pedagog problematice věnuje ve skutečnosti, lze usuzovat na to, zda je časová úleva od zaměstnavatele dostatečná a odpovídající potřebám či není. Výsledky též ilustrují osobní míru zájmu učitele o vykonávání své pozice.



Obrázek 10.4: Odpovědi na otázku č. 4

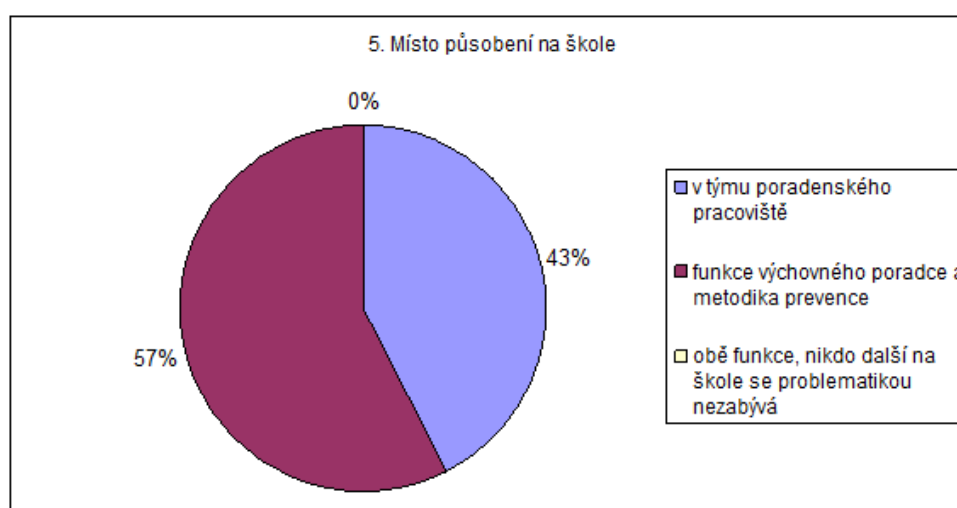
Prací ve funkci metodika prevence, výchovného poradce, popřípadě obou funkcí trávíte (údaj může být přibližným průměrem):

1. Do 2 hodin týdně
2. 2-5 hodin
3. Více

Více než 5 hodin týdně tráví výkonem funkce metodika prevence 17% dotázaných. 2 až 5 hodin je potřebných u třetiny vzorku (31%), v rozsahu 2 hodin se pohybuje polovina z celkového počtu tázaných. Porovnáme-li údaje v grafu č. 3 a v grafu č.4, je patrné, že vyhláškou stanovená časová úleva z hlavního pracovního poměru je nedostačující.

Otázka č.5

Tato, pátá otázka vede ke zjištění, na kolika základních školách dnes fungují plné týmy profesionálních odborníků zabývajících se pedagogickou, speciálně pedagogickou a psychologickou problematikou v poměru ke školám, kde pozice školního psychologa a speciálního pedagoga nejsou obsazeny.



Obrázek 10.5: Odpovědi na otázku č. 5

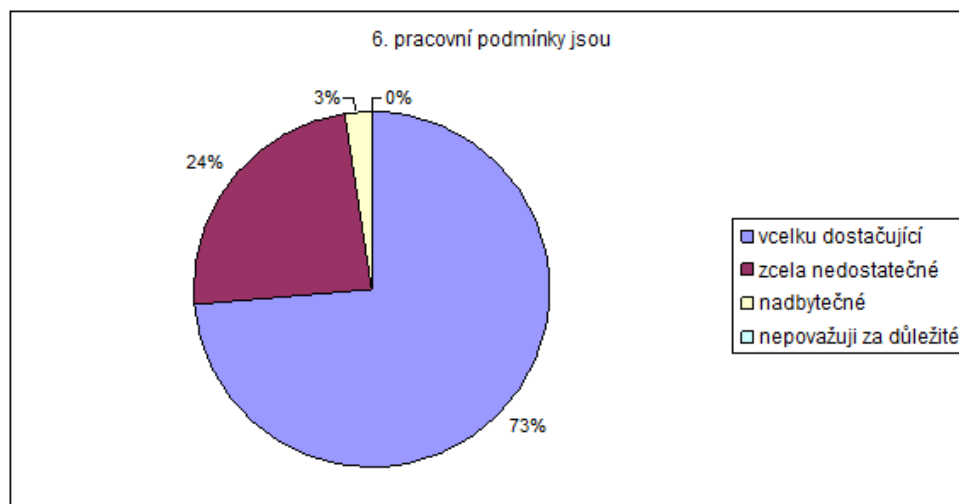
Na vaší škole:

1. 1 hodinu
2. 2 hodiny
3. žádnou

57% tázaných nemá podporu školního poradenského pracoviště a pracuje v tandemu s výchovným poradcem. Otázky specifických poruch učení a problematiky spadající do kompetence psychologů tedy odkazují za hranice školy k rukám institucí poskytujících další péči (pedagogicko psychologické poradny, SPC). 43% dotázaných pracuje v týmu s dalšími kvalifikovanými odborníky a lze přepokládat, že náplň jejich práce je užší a specifikovaná. Existence školního poradenského pracoviště je výraznou oporou pro žáky se specifickými potřebami učení a chování a stejnou měrou pro pedagogy, kteří potřebují průběžné konzultace metodických postupů a výchovných intervencí.

Otázka č.6

Šestý dotaz je zaměřen na subjektivní hodnocení dostatečnosti pracovních podmínek pro výkon pracovní pozice.



Obrázek 10.6: Odpovědi na otázku č. 6

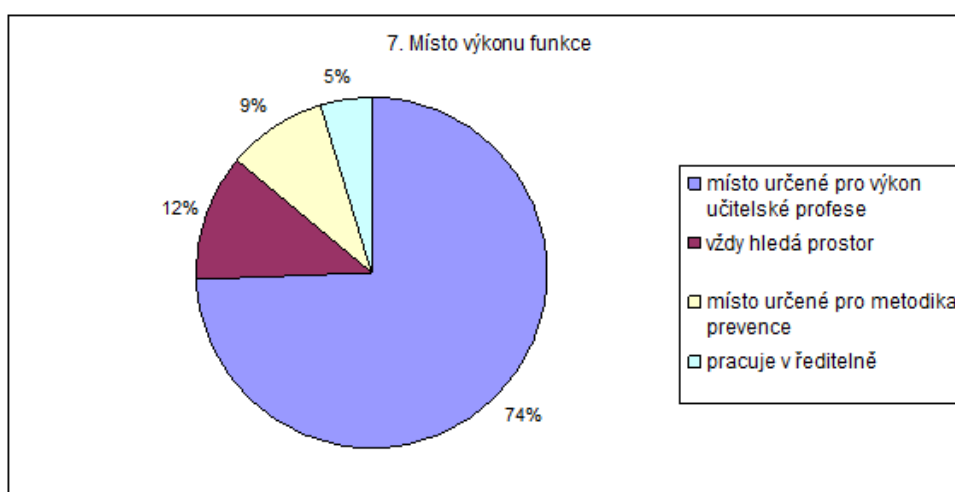
Pracovní podmínky pro výkon práce sociálního pedagoga jsou:

1. vcelku dostačující
2. nedostatečné
3. nadbytečné
4. nepovažují za důležité

Podmínky pro výkon funkce jsou ovlivňovány zejména dvěma proměnnými – prostorovými a finančními možnostmi školy. V současnosti 73% dotázaných považuje pracovní podmínky za dostačující, 24% je vidí jako zcela nedostatečné. Zbývající 3% respondentů hodnotí podmínky jako nadbytečné. Nadbytečnost nebyla blíže specifikována.

Otázka č.7

Otázka sedmá zjišťuje konkrétní vhodné pracovní podmínky pro výkon funkce MP. Tato práce předpokládá realizaci administrativních úkonů, komunikaci se žáky a rodiči, dále s neziskovými organizacemi a ostatními institucemi poskytujícími navazující péči. Metodik potřebuje stálé pracovní místo, které umožňuje vést nerušeně rozhovory a kde jej mohou žáci, pedagogové i zákonní zástupci v určenou či domluvenou dobu najít. Následující graf ukazuje, jak vysoké procento metodiků má pracovní prostor určený přímo k výkonu své práce.



Obrázek 10.7: Odpovědi na otázku č. 7

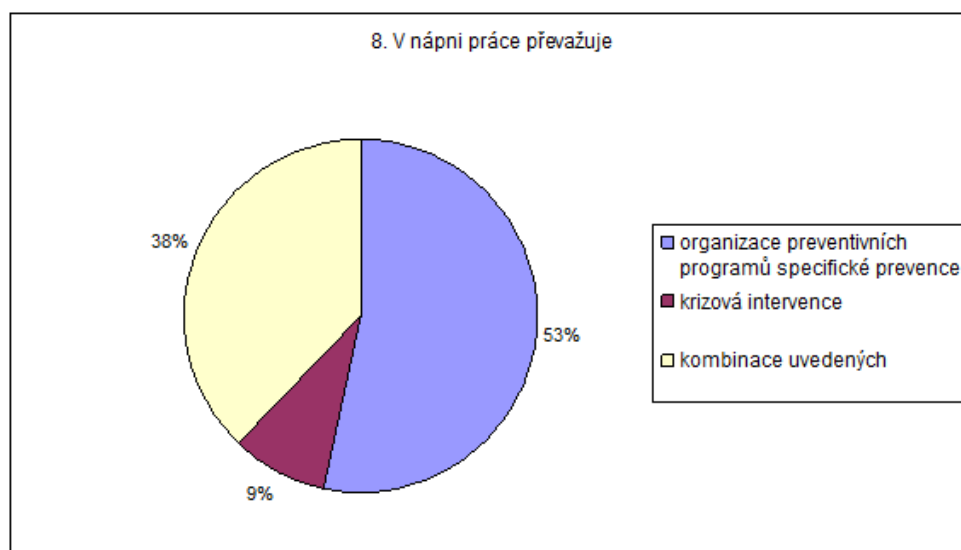
K výkonu funkce používáte:

1. místo, které je vám určeno pro výkon učitelské práce
2. vždy musíte hledat vhodný prostor, pokud provádíte např. pohovor
3. místo, které je vám určeno pro výkon práce metodika prevence
4. pracujete v ředitelně

Většina (74%) pedagogů používá své běžné pracovní místo v kabinetu, který často sdílí s kolegou či kolegy nebo místo ve sborovně, kde je prostředí nevhodné k vedení důvěrnějších rozhovorů. 12% dotazovaných uvádí, že vždy hledá vhodný prostor pro práci. Takové pracovní podmínky mohou být frustrující a nepůsobí na účastníky jednání příliš bezpečně. Vlastní pracoviště může využívat téměř desetina dotázaných, zbývajících 5% pracuje na půdě ředitelny školy.

Otázka č.8

Osmá otázka dotazuje převažující náplň práce metodika.



Obrázek 10.8: Odpovědi na otázku č. 8

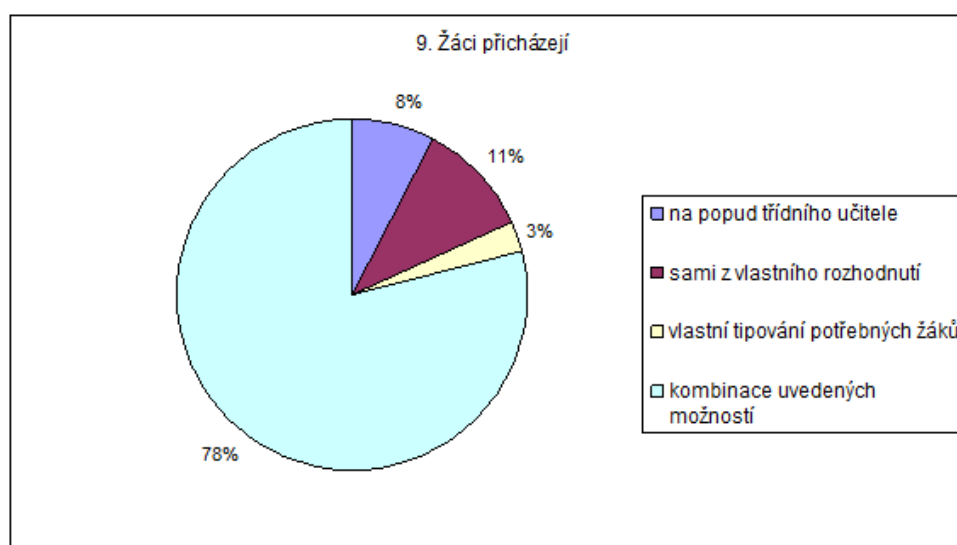
V náplni vaší práce převažuje:

1. organizace preventivních programů specifické prevence
2. krizové intervence
3. kombinace výše uvedených
4. jiné typy práce

Více než polovina metodiků prevence tráví svůj pracovní čas převážně organizací preventivních programů. To odpovídá i času, který respondenti uváděli v otázce č. 4. Metodik prevence je povinen se programů zajišťovaných externími organizacemi zúčastnit nejen jako pedagogický dohled, ale i jako osoba garantující vhodnost obsahu programů. 38% pedagogů se věnuje organizaci v kombinaci s krizovou pedagogickou intervencí a 9% uvedlo, že v jejich práci intervence převažují. Jiné typy práce respondenti v dotazníku neuvedli.

Otázka č.9

Devátá otázka je zaměřena na zjištění , jak přicházejí žáci k metodikovi. Žák může sám vyhledat pomoc či žádat o radu např. při napadení ostatními spolužáky. Často však také bývá metodik doporučen třídním učitelem. Žáci mohou též přicházet na konzultace při řešení nespecifických osobnostních a vývojových potíží či problémů s učením z vlastního rozhodnutí či na doporučení zákonných zástupců.. Otázka se snaží také postihnout aspekt proaktivního chování metodika.



Obrázek 10.9: Odpovědi na otázku č. 9

Žáci za vámi přicházejí:

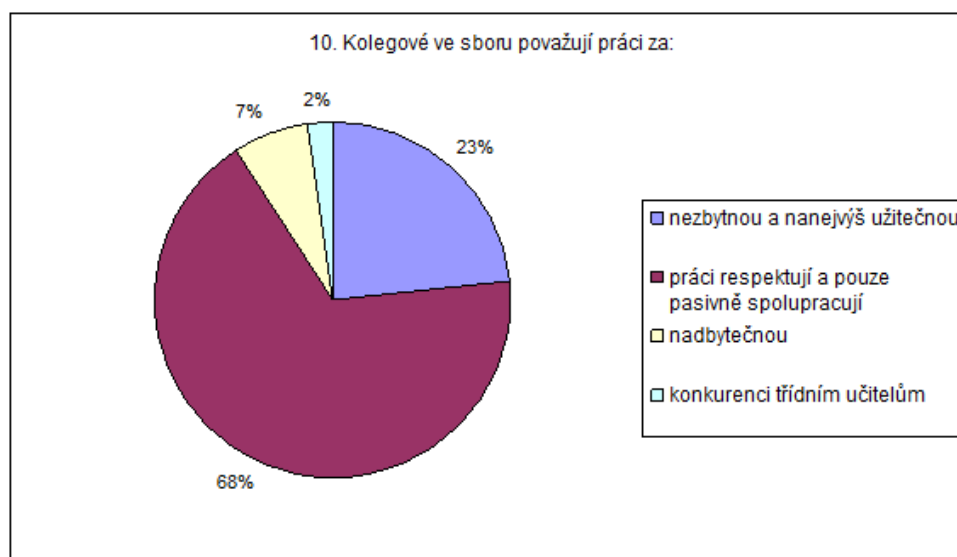
1. na popud třídního učitele
2. sami z vlastního rozhodnutí
3. sami si vytipujete potřebné žáky
4. kombinace výše uvedených možností

Graf ukazuje, že se žáci setkávají s metodikem na základě různých impulsů. Tento jev je třeba hodnotit pozitivně, znamená totiž, že je funkce metodika obecně známa a využívána. 11% žáků si najde cestu k metodikovi samo. Tento údaj nasvědčuje tomu, že žáci cítí důvěru a jsou schopni naplňovat své kompetence k řešení problému. Třídní učitelé jsou v 8% převažujícími osobami, které předávají

žáky do péče metodika. K vlastnímu vyhledávání dochází jako k převažujícímu způsobu ve 3%.

Otázka č.10

Metodici prevence mají specifické postavení v pedagogickém sboru. Mohou být vnímáni různým způsobem, což má vliv na pracovní atmosféru, kvalitu sociálních vazeb na pracovišti a obecně pocit pracovní spokojenosti či frustrace. Různých pohledů si všimá otázka č. 10.



Obrázek 10.10: Odpovědi na otázku č. 10

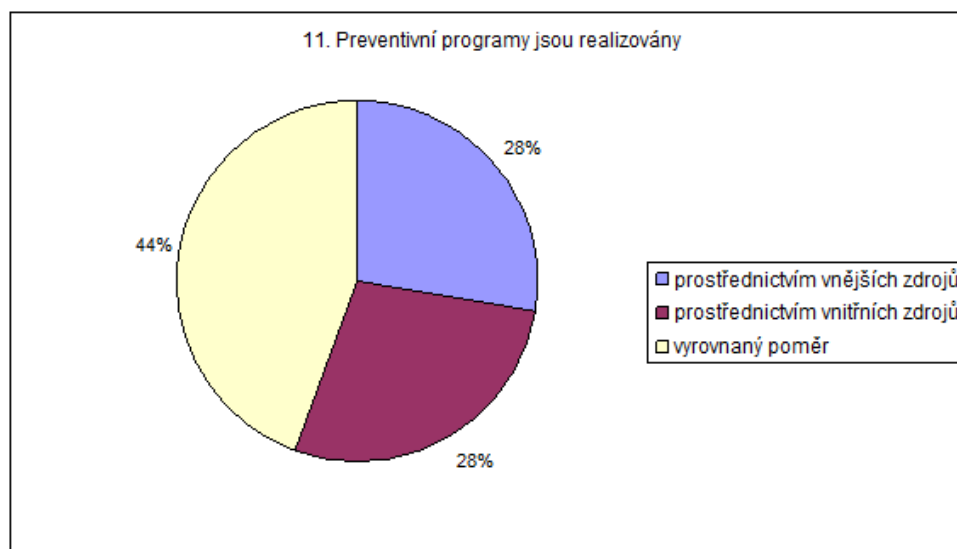
Kolegové (převažující většina) v pedagogickém sboru považují vaši práci za:

1. nezbytnou a nanejvýš užitečnou
2. vaši práci respektují, ale aktivně s vámi nespolupracují
3. považují vaši práci za nadbytečnou
4. třídní učitelé vás považují za konkurenty

Z celkového počtu 68% dotazovaných uvádí, že z jejich pohledu s nimi ostatní spolupracují pouze pasivně, tedy v případech, kdy musejí. K tomu v praxi dochází při plnění Minimálního preventivního programu, které je ze zákona povinné. 23% tázaných, tedy téměř čtvrtina, se cítí být oceňovanými a užitečnými. 7% respondentů je pak vnímáno jako nadbytečných – opakujících práci učitelského sboru. 2% se cítí být vnímána jako konkurence třídním učitelů. Vnímání ostatními v kolektivu pedagogických pracovníků převažuje neutrální až negativní.

Otázka č.11

Otázkou č. 11 jsem zjišťovala míru využívání vnějších a vnitřních zdrojů pro realizaci programů primární prevence. Snahou je zjistit, do jaké míry jsou samotní metodici využívání k provádění preventivních bloků, přednášek či jiných programů.



Obrázek 10.11: Odpovědi na otázku č. 11

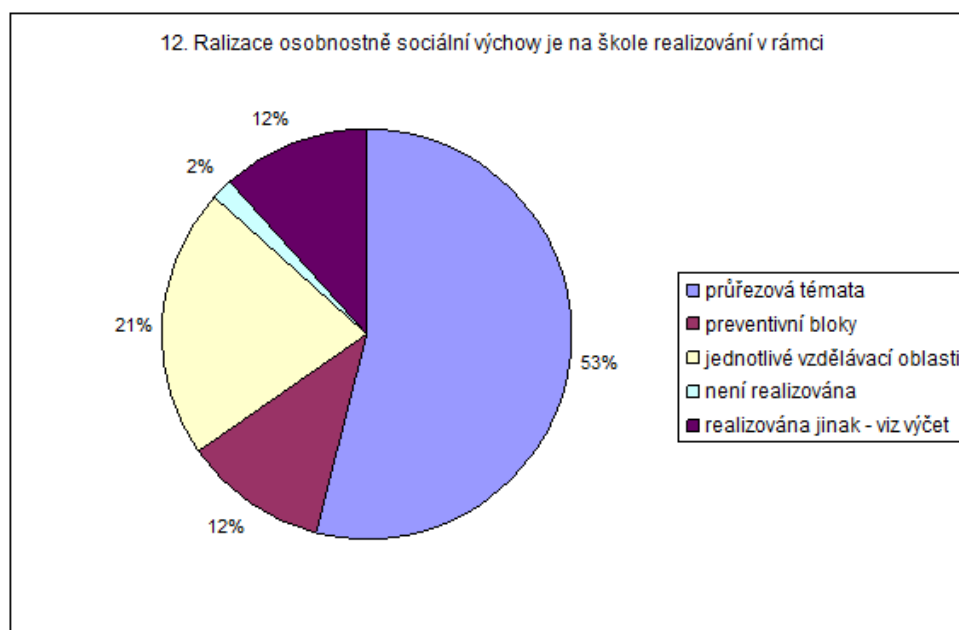
Preventivní programy jsou realizovány:

1. převážně prostřednictvím vnějších zdrojů
2. převážně prostřednictvím vnitřních zdrojů
3. ve vyrovnaném poměru

Graf ukazuje, že využívání zdrojů je na školách velmi různá, 28% škol staví zejména na vnitřních zdrojích (metodik, ostatní pedagogové), stejný počet – 28% dává důraz na přivádění vnějších zdrojů do školy. 44% škol, tedy méně než polovina využívá pak obou typů smíšeně. Rozhodnutí tohoto druhu vždy spočívá na strategiích školy a také je ovlivněno výší dotací příslušných městských částí na primární prevenci.

Otázka č.12

Otázkou č. 12 je zjišťováno, zda a pokud ano, tak jakým způsobem škola realizuje osobnostně sociální výchovu, která je důležitou součástí nespecifické primární prevence. Metodik prevence je osobou, která má mít o realizaci přehled, má být metodickou oporou a také má přinášet do školy kvalitní zdroje k tématům.



Obrázek 10.12: Odpovědi na otázku č. 12

Na vaší škole je osobnostně sociální výchova realizována:

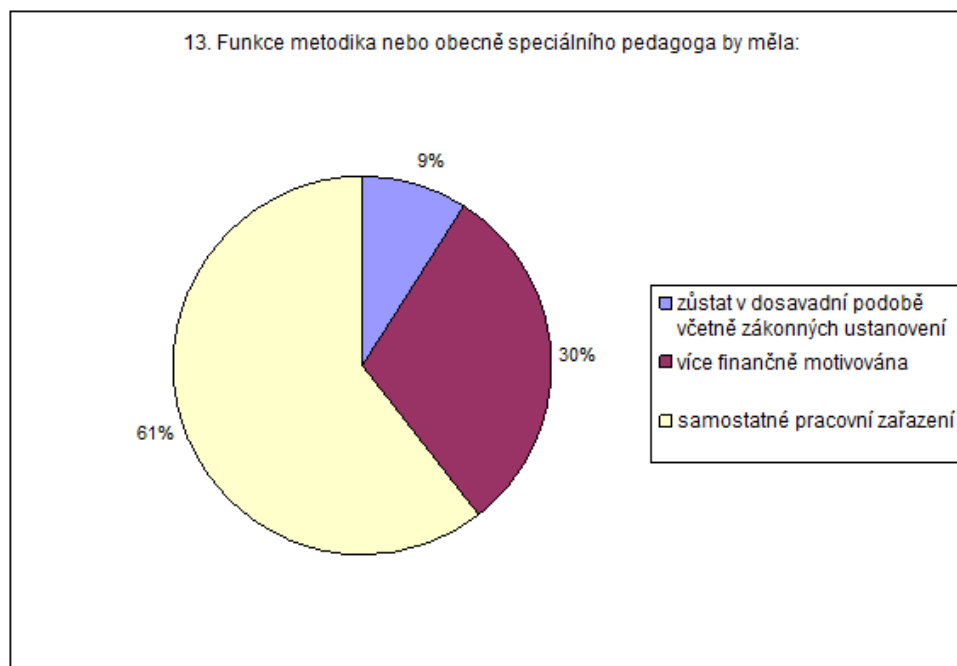
1. v rámci průřezových témat
2. v rámci preventivních bloků
3. v rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí (ČS, SP...)
4. není realizována
5. je realizována jinak (doplňte)

Více než polovina pedagogů (53%) vnímá realizaci OSV v průřezových tématech, která jsou zapracována v jednotlivých ŠVP. 21% respondentů soudí, že je OSV přirozenou součástí jednotlivých vzdělávacích oblastí (Člověk a svět práce, Člověk a společnost...), 12% vidí OSV realizovanou hlavně v rámci preventivních bloků (specifická prevence). 12% dotázaných uvádí další akce školy (adaptační

pobyty, prožitková pedagogika, realizace školního řádu, školní tradice, zájmová činnost), 2 zbylá procenta konstatují, že OSV jako taková není ve škole realizována. Z uvedeného vyplývá, že realizace OSV je jednotlivými respondenty chápána odlišně. Výsledky otázky nemají dostatečnou vypovídající hodnotu.

Otázka č.13

13. otázka zjišťuje spokojenost se současnými podmínkami pro výkon práce metodika prevence.



Obrázek 10.13: Odpovědi na otázku č. 13

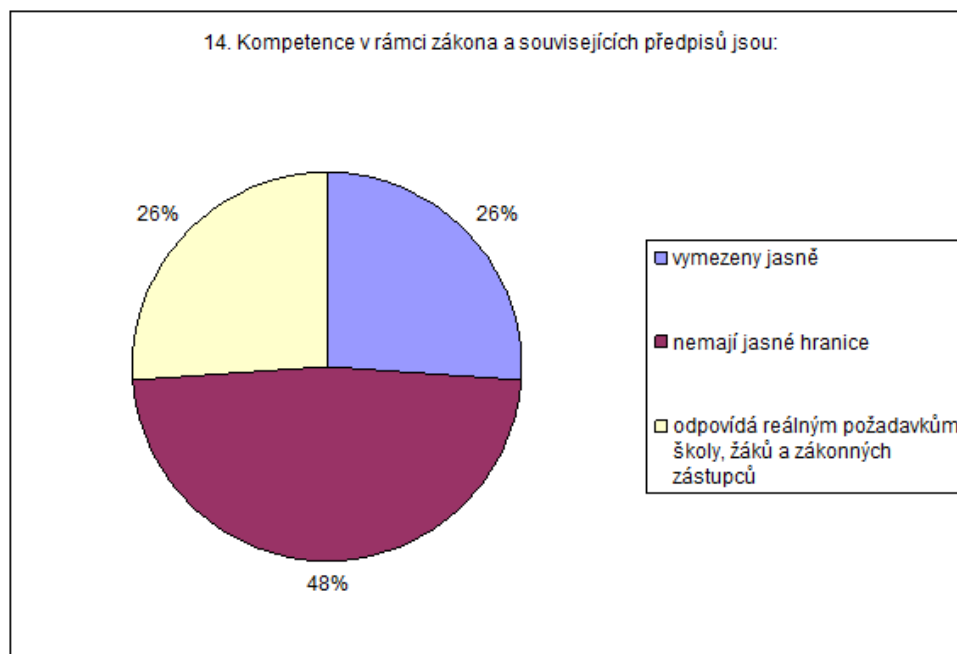
Domníváte se, že funkce metodika primární prevence nebo obecně sociálního pedagoga by:

1. měla zůstat v dosavadní podobě s pracovními podmínkami tak, jak je specifikuje zákonné ustanovení
2. měla by být více finančně dotována
3. mělo by se jednat o samostatné pracovní zařazení, například $\frac{1}{4}$ nebo $\frac{1}{3}$ pracovního úvazku

61% respondentů se domnívá, že by se dosavadní forma práce tak, jak je stanovena vyhláškou, měla transformovat do standardního pracovního poměru, byť ve zkrácené podobě. 30% dotazovaných by přivítalo vyšší finanční ohodnocení, 9% má za to, že současný stav je odpovídající výkonu funkce.

Otázka č.14

14. otázka se zaměřuje na chápání pracovní náplně tak, jak jej popisuje Školský zákon.



Obrázek 10.14: Odpovědi na otázku č. 14

Máte dojem, že jsou vaše kompetence v rámci školského zákona a ostatních souvisejících zákonů a právních předpisů či vyhlášek:

1. vymezeny jasně
2. nemají jasné hranice
3. jejich výčet odpovídá reálným požadavkům školy a žáků/zákonných zástupců
4. jejich výčet neodpovídá (prosím, uveďte konkrétní případy)

Téměř polovina respondentů (48%) se domnívá, že kompetence nejsou jasně specifikovány. Celá čtvrtina (26%) naopak kompetence vnímá jako srozumitelné a dobře vymezené, zbývající čtvrtina (26%) má za to, že kompetence jsou paralelní s požadavky reálného života ve škole a v rodině.

10.5 Zhodnocení výsledků sondy

Výsledky empirické sondy přinesly údaje, které lze použít ke zodpovězení stanovených výzkumných problémů.

Výzkumné problémy

1. Jsou podmínky pro výkon funkce ŠMPP dostatečné?

Výsledky otázek č. 1, 2, 5, 6, 7 a 10 zaměřené na zjišťování konkrétních podmínek a spokojenosti odpovídají kladně. Valná většina respondentů vyjadřuje souhlas s dostatečností podmínek pro výkon funkce ŠMPP. Dílčí výsledky ukazují, že situace není vedením škol zatím dobře řešena v bodě stabilního pracoviště a dostatečné pracovní doby resp. úlevy z hlavního pracovního úvazku (otázka č.3). Zároveň výsledky u otázky č. 14 poukazují na problém nejasného vymezení kompetencí ŠMPP.

2. Jak je vnímán ŠMPP vedením a kolegy?

Výsledek dílčí otázky č. 10 poukazuje na problém postavení metodika v pedagogickém sboru. Téměř tři čtvrtiny dotazovaných cítí respekt kolegů ke své práci, téměř polovina dotázaných pak konstatuje, že pracuje izolovaně, bez aktivní spolupráce kolegů.

3. Má význam uvažovat o práci metodika prevence jako o osamostatněné profesi?

. K práci metodika jako samostatné profesi se kladně vyjádřilo přímo 61% a nepřímou - formou finančního - dalších 30% respondentů. Dotazovaný vzorek by z 91% uvítal nějakou formu osamostatnění funkce ŠMPP.

Hypotézy

H1 *Podmínky v současnosti zákonem stanovené jsou v reálném prostředí a čase vyhovující* Hypotéza č. 1 byla procentuálním vyjádřením v otázkách č. 1, 2,

5, 6, 7 a 10 potvrzena jako platná.

H2 *ŠMPP je vnímán jako rovnocenná role s rolí učitele* Hypotéza č. 2 se ukázala na základě odpovědí v otázce č. 9,10, 11, jako platná.

H3 *má smysl uvažovat o změně pozice ŠMPP z přidružené funkce na samostatnou pracovní pozici sociálního pedagoga na ZŠ* Hypotéza č. 3 se ukazuje vzhledem k výsledkům otázky č.3 a 13 také jako platná.

10.6 Diskuze k výsledkům

Otázky empirické sondy byly formulovány tak, aby postihly co nejširší problematiku a dilemata pracovní pozice. Vzhledem k záměru této práce měly postihnout kvalitu pracovních podmínek, reálnou pracovní náplň, požadavky praxe a možnosti jejich naplňování v rámci skutečných praktických podmínek i nároků vyplývajících ze zákonných ustanovení. Sondou jsem zamýšlela zjistit, jak se skutečně metodici v této problematice pohybují a jak ji řeší. Z mého pohledu je nutno konstatovat, že dotazník mohl být obohacen ještě o další aspekty a zpřesnění (vazby a zázemí na profesní úrovni, členství v zájmových profesních uskupeních), naopak otázka č. 8, č. 9 a č. 12 se ke stanoveným hypotézám vztahují jen okrajově, i když dokreslují celkový obraz náplně práce ŠMPP. Otázka č. 12 není také dostatečně jasně formulována, vhodnějším se jeví zaměřit se na konkrétní formy OSV ve škole. Výsledky sondy korespondují s problémy nastíněnými v teoretické části diplomové práce. Metodik je limitován pracovními podmínkami zaměstnavatele. Jedná se zejména o čas a místo, nepřímo pak o finanční ohodnocení. Dále je limitován konkrétními sociálními vztahy na pracovišti (jak je vnímán kolegy a vedením školy), neboť výkon funkce metodika přes sondou zjištěný respekt kolegů) není podle Školského zákona plnohodnotnou profesí. Hranice pracovní náplně nejsou vnímány jednoznačně. To může být limitující, na druhou stranu taková umožňuje kreativní řešení problematiky, přinášení nových forem práce a nových přístupů. Metody práce jako je rozhovor, pedagogická intervence či facilitace jsou metodami odborně vedené sociální interakce, která má vést k minimalizaci či eliminaci problému či stabilizaci krizového stavu a pro svou povahu nemohou být zcela doslovně popsány.

Závěr

V této diplomové práci, v její teoretické části jsem uvedla popis statusu ŠMPP a vymezila jsem jej z hlediska legislativního, organizačního i profesního. U legislativního rámce jsem akcentovala zejména otázku nakládání s osobními údaji a otázku rizik, se kterými se metodik v praxi setkává. Dále jsem prezentovala práci ŠMPP jako práci sociálního pedagoga na základní škole, specifikovala jsem jeho činnosti a kompetence. Popsala jsem zde kompetenční úskalí (metodik prevence/výchovný poradce) a umístění pozice ŠMPP v organizační struktuře školy. Zabývala jsem se postavením ŠMPP ve škole a školním klimatem, vzájemným vztahem metodik – školní klima a jejich vzájemnému vlivu. Popsala jsem hranici mezi pedagogickou a psychologickou intervencí a obtížnost zachycení tohoto problému. Zmínila jsem etické aspekty práce sociálního pedagoga a kritické momenty jeho práce. V 6. kapitole jsem blíže popsala užívané metody práce, které jsou v kompetenci metodika a upozornila jsem na problematiku možného profesního vyhoření při nedodržování zásad pracovní psychické hygieny. Dále jsem vyzdvihla některé z typů problémů dětí a mládeže, které metodik nejčastěji řeší (šikana, záškoláctví). Zabývala jsem se dále pojmem sociální patologie a deviace, jejich výskytem ve školním prostředí a možnostmi pedagogů, jak s touto problematikou nakládat. V 7. kapitole jsem zmínila projekt SAHA, jehož výsledky dávají usuzovat na častost výskytu sociálně patologických jevů u 13 – 15letých dětí. Nakonec jsem představila projekt SVI jako zkušební projekt MV, jehož smyslem je systematická a strukturovaná práce státních i nestátních institucí s ohroženou mládeží. Nastínila jsem zde i výzkumné problémy, kterými jsem se zabývala v následující praktické části. Praktická část byla realizována pomocí empirické sondy obsahující 14 otázek zaměřených na zkoumání dostatečných pracovních podmínek ŠMPP, vymezení jeho kompetencí, čitelnosti náplně práce a zjišťování poptávky po ustanovení samostatné pracovní pozice formou pracovního úvazku ke stávajícímu úvazku učitele. Praktickou část jsem opatřila analýzou získaných dat a diskuzí, která z výsledků vyplývá. Závěrem lze říci, že škála pracovních činností ŠMPP je velmi široká, metodik má na základních školách již nezastupitelné místo a představa, že by pracoval v samostatné funkci, byť v časově upravené

formě, je blízká respondentům sondy. Práce učitele jako pomáhající profese je psychicky náročná sama o sobě. Pozice metodika by pravděpodobně obstála jako samostatná profese.

Seznam použité literatury

- [1] ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007 650 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- [2] HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004 228 s. ISBN 80-7178-888-0
- [3] HERMOCHOVÁ, S. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005 169 s. ISBN 80-239-5612-4
- [4] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 1. vydání. Praha: Panorama, 1989 435 s. ISBN 80-7038-078-0.
- [5] VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001 s. 40-58. ISBN 80-7184-488-8
- [6] VALENTA, J. *Učit se být*. 1. vydání. Kladno: Agentura STROM & AISIS, 2000 95 s. ISBN 80-86106-08-X
- [7] HENNIG, Gudrun; PELZ, Georg. *Transakční analýza : terapie a poradenství*. 2. vydání. Praha: Grada, 2008 320 s. ISBN 978-80-247
- [8] ELLIS, Albert ; MACLAREN, Catharine *Racionálně emoční behaviorální terapie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005 135 s. ISBN 80-7178-947-X
- [9] NÝVLTOVÁ, Václava *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 1. vydání. Praha: Univerzita J.A.Komenského, 2008 228 s. ISBN 978-80-86723-48-8
- [10] NAKONEČNÝ, Milan *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9
- [11] VÝROST, Jozef ; SLAMĚNÍK, Ivan *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada, 2008 408 s. ISBN 978-80-247-1428-8
- [12] FONTANA, David *Psychologie ve školní praxi : příručka pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál, 2003 383 s. ISBN 80-7178-626-8

- [13] kolektiv *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vydání. Praha: Meritum, 2010 322 s. ISBN 80-7357-603-5
- [14] LAZAROVÁ, Bohumíra *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2. vydání. Brno: Paido, 2008
- [15] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007 280 s. ISBN 8978-80-247-1168
- [16] KATZOVÁ, Pavla *Školský zákon : komentář*. 1. vydání. Praha: Meritum, 2009 800 s. ISBN 80-7357-412-3.
- [17] ŠVEC, Vlastimil *Pedagogické znalosti učitele*. 2. vydání. Praha: Meritum, 2010 136 s. ISBN 80-7357-072-6
- [18] KLÉGROVÁ J., VÁGNEROVÁ M. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2008.
- [19] URBAN, Lukáš a Josef DUBSKÝ *Sociální deviace*. 1. vydání. Plzeň: A.Čeněk, s.r.o., 2008 ISBN 978-80-7380-133-5
- [20] PROCHÁZKA, Miroslav *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012 203 s. ISBN 978-802-4734-705
- [21] ČÁP, David a Lenka KREJČOVÁ *Výchovné poradenství: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 1.12.2009*. Praha: Wolters Kluwer, 2009 250 s. ISBN 978-80-7357-498-7.
- [22] BUČILOVÁ KADLECOVÁ, Jana *Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010*. 2. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2010 308 s. ISBN 978-807-3576-035
- [23] VALENTA, Josef *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999 ISBN 80-858-6640-4
- [24] HOPF, Arnulf *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2001 181 s. ISBN 80-729-0053-6

- [25] HELUS, Zdeněk *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- [26] SLOMEK, Zdeněk *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha, Karolinum, 2005 430 s. ISBN 80-246-1074-4
- [28] KOLÁŘ, Michal *Bolest šikanování*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001 255 s. ISBN 80-717-8513-X
- [29] NAPPER, Rosemary a Trudi NEWTON *Tactics: insight into collaborative learning strategies*. 2. vydání. Suffolk: TA Resources, 2003 ISBN 0-9537956-0-8
- [30] GABURA, Ján a Jana PRUŽINSKÁ *Poradenský proces*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995 147 s. ISBN 80-85850-10-9
- [31] Mareš, J.; Chvál, M. *Zjišťujeme klima ve své škole - nabídka evaluačních nástrojů*. Na Cestě ke kvalitě - příloha, 3(5), 1-4. 2011
- [32] POKORNÝ, Vratislav; TELCOVÁ, Jana; TOMKO, Anton *Prevence sociálně patologických jevů : manuál praxe* Brno : Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, 2003 186 s.
- [33] G. Munková *Sociální deviace: přehled sociologických teorií*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001 134 s. ISBN 80-246-0279-2
- [34] ONDREJKOVIČ, Peter *Sociálna patológia*. 1. vydání. Bratislava: Veda, 2000 ISBN 80-224-0616-3
- [35] Vykopalová, Hana *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001 ISBN 80-244-0337-4.
- [36] KOLÁŘ, Michal *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2005 ISBN: 80-7367-014-3
- [37] KREJČOVÁ, Lenka *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009 ISBN 978-80-247-3474-3.

- [38] Bonino Sylvia, Cattelino Elena: <http://mensbiblio.xyonline.net/>
- [39] Moffit, T. *Adolescent-limited and Life-course-persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*. *Psychological Review* 100:674-701
- [40] Blatný, Marek; Polišenská, Veronika A.; Balaščíková, Veronika; Hrdlička, Michal *Problematika rizikového chování vývoje dětí a dospívajících: hlavní témata a implikace pro další výzkum*. *Československá psychologie*, 49, 6, 524-539 .

Seznam použitých zkratek

IRR Internal Rate of Return

NPV Net Present Value

PPP Purchasing Power Parity

ADD Attention-Deficit Disorder

ADHD Attention-Deficit Hyperactivity Disorder

apod. a podobně

ČR Česká republika

DVPP další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU Evropská unie

IVP individuální vzdělávací plán

MŠMT ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. například

NNO nestátní neziskové organizace

OSPOD odbor sociálně právní ochrany dětí

OU odborné učiliště

popř. popřípadě

PPP pedagogicko psychologická poradna

resp. respektive

RVP rámcově vzdělávací program

Sb. Sbírka zákonů

SPC speciálně pedagogické centrum

SPCH specifické poruchy chování

SPU specifické poruchy učení

SPUCH specifické poruchy učení a chování

SVP středisko výchovné péče

ŠVP školní vzdělávací program

ŠMPP školní metodik primární prevence

tj. to je

tzn. to znamená

tzv. takzvaný

VP výchovný poradce

vyhl. vyhláška

zj. zejména

ZŠ základní škola

ZŠp základní škola praktická

Seznam užitých právních předpisů

1. Nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (číslo předpisu – Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.)
2. Vyhláška upravující podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče (číslo předpisu – Vyhláška č. 458/2005 Sb.)
3. Občanský zákoník (Zákon č. 40/1964 Sb.)
4. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (Zákon č.359/1999 Sb.)
5. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon – č. 561/2004 Sb.)
6. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)
7. Vyhláška o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (Vyhláška č. 364/2005 Sb.)
8. Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (Vyhláška č.317/2005 Sb.)
9. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků a studentů mimořádně nadaných (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)
10. Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů (Zákon č. 101/2000 Sb.)
11. Zákon o rodině (Zákon č. 94/1963 Sb.)
12. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Zákon č. 563/2004)

I. Příloha Manuál pro tvorbu MPP školy

MANUÁL PRO TVORBU MPP ŠKOLY

zpracovala PhDr.Lenka Skácelová

I. Definice základních pojmů:

1. Školní preventivní strategie (školní preventivní program)

- a) je dlouhodobým preventivním programem pro školy a školská zařízení,
- b) je součástí školního vzdělávacího programu, které vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. přílohou dosud platných osnov a učebních plánů,
- c) vychází z omezených časových, personálních a finančních investic se zaměřením na nejvyšší efektivitu,
- d) jasně definuje dlouhodobé a krátkodobé cíle,
- e) je naplánována tak, aby mohla být řádně uskutečňována,
- f) se přizpůsobuje kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v rámci školy, tak v jejím okolí, respektuje rozdíly ve školním prostředí,
- g) oddaluje, brání nebo snižuje výskyt sociálně patologických jevů,
- h) zvyšuje schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí,
- i) má dlouhotrvající výsledky,
- j) pojmenovává problémy z oblasti sociálně patologických jevů dle čl.1, odst.1 a případné další závislosti, včetně anabolik, dopingu, násilí a násilného chování, intolerance a antisemitismu,
- k) pomáhá zejména těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin (minoritám, cizincům, pacientům či dětem) při ochraně jejich lidských práv,
- l) podporuje zdravý životní styl, tj.harmonickou rovnováhu tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti, chuti do života , tělesného i duševního blaha (výchova ke zdraví, osobní a duševní hygiena, výživa a pohybové aktivity),
- m) poskytuje podněty ke zpracování Minimálního preventivního programu

2.Minimální preventivní program

Je konkrétní dokument školy zaměřený na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. MPP je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy.

MPP je zpracován na jeden školní rok, školním metodikem prevence. Podléhá kontrole České školní inspekce, je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy.

Na tvorbě a realizaci MPP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Koordinace tvorby a kontrola realizace patří ke standardním činnostem školního metodika prevence. Při tvorbě a vyhodnocování MPP školní metodik prevence spolupracuje dle potřeby s metodikem prevence PPP.

K zahájení nebo rozvinutí prioritních preventivních projektů realizovaných jako součást MPP nebo k zabezpečení MPP může škola využít dotačního řízení v rámci „Programů na podporu aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na daný rok“ (příslušné informace o dotačním řízení a jeho podmínkách v daném regionu poskytuje příslušný Krajský úřad).¹

¹ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (**Čj.:20 006 /2007 - 51 ze dne 16.10.2007**)

II. Teoretické a legislativní zázemí

Výše uvedené definice vycházejí se současné platné školské legislativy.

- a) platné školské dokumenty pro oblast primární prevence
- b) standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů PP užívání návykových látek
- c) koncepce PP na úrovni celonárodní, kraje, obce
- d) dlouhodobá preventivní strategie školy
- e) řád školy
- f) krizový plán a postup školy při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže
- g) sankční řád
- h) přehled nabídky volnočasových aktivit

Úplné znění stávajících dokumentů je dostupné na webových stránkách MŠMT. Základní znalost a orientace v této legislativě je bezpodmínečně žádoucí zejména pro činnost školního metodika prevence. O podporu a metodickou pomoc se ŠMP může obrátit na metodika prevence PPP.

Efektivní program vyžaduje spolupráci a odpovědnost na několika úrovních

- ředitel školy - má odpovědnost za podporu, vytváření a realizaci programu
- školní metodik - koordinuje přípravy a realizace programu (vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 3 – standardní činnosti ŠMP)
- pedagogický sbor - jednotliví učitelé začleňují preventivní témata do výuky jednotlivých předmětů (RVP)
- třídní učitelé - stěžejní úloha při naplňování MPP
- žáci - participují na přípravě a realizaci programu
- metodik prevence PPP- zajišťuje odbornou a metodickou pomoc pro ŠMP a je garantem kvality programů
- spolupráce s jinými organizacemi v regionu

III. Postup při zpracování MPP

- 1. Základním krokem při zpracování MPP je vycházet z vnitřních a vnějších zdrojů školy (školského zařízení). Jde o přípravnou fázi tvorby MPP.***

Vnitřní zdroje pro tvorbu MPP

- a)
- **popsat stručně specifika a charakteristiku školy** (venkovské, městská, sídlištní, neúplná, úplná ZŠ, počet žáků školy, rizikové faktory ...)
 - **popsat riziková místa** ve škole pro výskyt nežádoucího chování u žáků (šatny, wc, vnější prostory školy...)
 - **provést monitoring** – zmapování situace v jednotlivých třídách vůči rizikovým formám chování žáků (ankety, dotazníkového šetření, swot analýza, zodpovídají třídní učitelé).
- b) **podpořit postavení pedagoga ve funkci ŠMP** vůči ostatním pedagog.pracovníkům školy, jeho kompetencí, standardních činností, místa a spolupráce jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti ze strany vedení školy. Představit pedagoga-ŠMP, jeho konzultační hodiny i místo pro konzultační a poradenskou činnost žákům a rodičům školy.
- c) **vnitřní informační zdroje**
- odborná a metodická literatura, odb.časopisy
 - videotéka
 - www stránka školy
 - schránka důvěry (pokud funguje), e-mailová adresa ŠMP pro cílové skupiny žáků, rodičů
 - školní časopis, školní rozhlas, nástěnky ...

Vnější zdroje pro tvorbu MPP:

- Jde o to, aby ŠMP měl zpracované aktuální zdroje informací, metodické i odborné pomoci
- **vnější informační zdroje** (webové stránky MŠMT. cz o drogách.cz, drogy.cz, webové stránky odborných zařízení)
 - **metodická pomoc** – OMP – pracovník PPP
 - **odborná pomoc:** , internetové poradenství pro pedagogy – ŠMP v oblasti PP, síť odborných zařízení na celostátní a především regionální úrovni
 - **přehled vzdělávacích programů** pro ŠMP a ostatní pedagogické pracovníky
 - **přehled volnočasových aktivit** v regionu

2. Stanovení cílů MPP školy

Na základě uvědomění si zpracování prvního kroku pro tvorbu MPP si odpovíme na základní otázku **co chceme**.

Vydefinujeme konkrétní cíle našeho MPP pro příslušný školní rok.

Cíle mohou být **dlouhodobé a krátkodobé**.

Dlouhodobé jsou spíše obecnějšího charakteru a časově náročné a jsou především uvedeny v preventivní strategii školy, která je nad úrovní MPP.

Např.: dlouhodobý cíl – podporovat sociální dovednosti žáků vůči tlaku vrstevnické skupiny.

Krátkodobé cíle jsou konkrétní, vztahují se k určité cílové skupině (žáci, rodiče, ped.pracovníci) a jsou časově termínované.

Např.: začínající, nový ŠMP si může stanovit krátkodobý cíl – vypracovat komunikační systém na škole pro svou práci. Půjde o popis jak budu komunikovat se žáky, kolegy, rodiči, (pravidelné informace na ped.radách, nástěnka, osobní schůzky, konzultace, poradenství, e-mail...).

3. *Skladba aktivit MPP pro jednotlivé cílové skupiny*

a) **Pro pedagogické pracovníky školy zajistit**

- **informovanost** všech ped.i neped.pracovníků školy o skladbě MPP a nastavených pravidlech (řád školy, krizový plán o zdrojích odborné pomoci, o požadavcích na práci třídních učitelů, o kompetencích jednotlivých členů školního poradenského pracoviště, o vedení dokumentace, o výměně informací...)
- **plán vzdělávání ŠMP a ostatních ped.pracovníků** v problematice PP různých forem rizikového chování žáků

b) **Pro cílovou skupinu žáků školy zajistit**

- **spoluúčast** učitelů na preventivní strategii zakomponované v Rámcovém vzdělávacím programu školy (jednotlivé předměty - ročníky, témata). Doporučujeme jako samostatnou přílohu MPP.
- **začlenění programů PP** do MPP školy ze strany **neziskových či státních organizací** zabývajících se primární prevencí soc.nežádoucích jevů,
V tomto případě doporučujeme ověřit, zda organizace má udělenou akreditaci pro nabízený typ preventivního programu a poté pečlivě zvážíme jeho výběr:
 - A. komplexní dlouhodobý program,
 - B. jednorázové programy PP
 - C. hromadné programy, akce v oblasti PP,
 - D. programy indikované a selektivní primární prevence

Posoudíme, zda konkrétní typ programu zapadá do naší strategie, zda navazuje na RVP, či ho doplňuje v jednotlivých oblastech a zda je dán prostor pro vzájemnou informovanost a spolupráci pro další období. (viz Zásady efektivní primární prevence ve Standardech odborné způsobilosti...).

Doporučujeme zvážit i finanční náročnost programu.

- **poté ŠMP zpracuje časový harmonogram programů a akcí MPP**

- ve školním prostředí
- mimo školu
- v komunitě
- přehled nabídky mimoškolních aktivit pro žáky (rodičovskou veřejnost)

c) **aktivity MPP zaměřené na rodičovskou veřejnost**

formy práce s rodiči z pohledu primární prevence

formy práce s rodiči z pohledu sekundární prevence

Do výchovně vzdělávacího procesu na školách a ve školních zařízeních je nutné zapojit také rodiče. Je důležité zabezpečit **informovanost rodičů** o postojích školy nebo školského zařízení k preventivní strategii a o možnostech intervence v případě selhání jejich dítěte.

Záměr vzdělávat rodičovskou veřejnost v této problematice pomocí tradičních aktivit nabízených školou se jeví z pohledu dlouhodobých zkušeností jako málo účinné. Je nutné **hledat nové formy a metody** k zapojení rodičů do tohoto výchovně vzdělávacího procesu (využívat všech nových informačních médií, profesionálně zvládnutých kampaní, vzdělávacích a výchovných aktivit k aktivnímu zapojení celých rodin).

Oblast primární prevence:

- a) informační servis pro rodiče
 - seznámení s preventivní strategií školy
 - seznámení se školním řádem
 - poskytnutí adresáře poskytovatelů služeb s ohledem na problematiku zvládání soc.nežádoucího chování u dětí
- b) aktivní formy spolupráce s rodiči
 - přímá účast rodičů na preventivní strategii školy
 - kvalitní práce třídních učitelů směrem k rodičům
 - školní akce určené pro rodiče s dětmi
 - funkčnost poradenského systému školy (ŠMP, výchovný poradce, školní psycholog, externí poradenská činnost odborníka na škole)
 - přednášková činnost
- c) pasivní formy spolupráce s rodiči
 - písemná sdělení rodičům
 - distribuce informačních materiálů

Oblast sekundární prevence:

- a) odborná pomoc rodičům (mimo rámec školy)
 - besedy s rodiči žáků v určitém problému
 - poradenství (práce s jednotlivcem jako členem rodiny, rodinná terapie, malé rodinné intervence, zprostředkování léčby)

4. Evaluace a dokumentace MPP

a) Evaluace

Evaluace minimálních preventivních programů

Předmětem vyhodnocení musí být uskutečňovaný program, výsledky procesu změn, dopad na účastníky programu a dosažený efekt v porovnávání se záměrem.

Týká se věcné podstaty realizace jednotlivých akcí a aktivit, dává přehled o počtech účastníků, finančních nákladech, schopnosti realizovat jednotlivé programy apod.

Proces změn musí být vyhodnocován průběžně a trvale pomocí prostředků poskytujících zpětnou vazbu. Dotazníky a škály dopomohou objevit slepé uličky, selhání nebo nereálné nároky programu, což lze poté napravit vypracováním nové verze dalšího programu.

Jde o realizaci postupných kroků, kterými:

- získáváme informace pro včasné odhalování rizik
- volíme způsob uplatňování preventivních intervencí
- hodnotíme jejich účinnost
- a tím si ověřujeme předpokládané hypotézy

Co evaluací zjistíme? Získáme poznatky o tom:

- jak konkrétní preventivní program funguje
- co komplikuje jeho realizaci
- co vše ovlivnilo program mimo předpokládané danosti
- co lze při realizaci očekávat (čeho se vyvarovat a na co se připravit)

Evaluace a metodika včasného odhalování rizik patří mezi základní kritéria vypracování preventivních programů či vzdělávacích akcí v oblasti sociálně patologických jevů a zejména při udělování akreditací či výběru projektů ve výběrových řízeních.

Struktura evaluace preventivních programů

- I. evaluace plánování
- II. evaluace průběhu preventivní intervence
- III. evaluace výsledku preventivní intervence

Závěrem evaluace si zodpovíme otázky:

Bylo skutečně dosaženo stanoveného cíle?

Budu opakovat tento přístup, postup?

Na co se příští rok zaměřím?

Hodnocení probíhá přes třídní učitele (rodiče + občanská komunita) s podporou vedení školy v rámci spoluúčasti všech pedagogických a nepedagogických pracovníků dané školy či školského zařízení. (školní psycholog, PPP a jiné specializované zařízení).

Doporučený materiál k principům hodnocení: Doc.PhDr.Michal Miovský, PD., Evaluace primární prevence. Základní východiska a aplikační možnosti.

b) Dokumentace

ŠMP shromažďuje veškeré informace a zpětné vazby v průběhu MPP v daném období, eviduje výskyt rizikových forem chování u jednotlivých žáků tříd. Doporučujeme zavést Deník ŠMP, ve kterém si tyto informace průběžně zaznamenává. Dokumentace obsahuje i záznamy o rozhovorech se žáky, rodiči. Její vedení se opírá o závaznou směrnici školy o oběhu informací ve škole a směrem mimo školu (s rodičovskou a odbornou veřejností). V závěru školního roku ŠMP vypracovává na základě dokumentace a především podkladů od třídních učitelů hodnocení MPP. To je součástí závěrečné zprávy školy.

c) Prezentace úspěšnosti či neúspěšnosti MPP na místní, regionální nebo celostátní úrovni (nebojíme se prezentovat dobré zkušenosti v naplňování MPP – tisk, regionální TV, odborné semináře, prezentace projektů atd.)

Doporučené přílohy k MPP

Stávající platné dokumenty v resortu MŠMT

STRATEGIE

- Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 - 2008
<http://www.msmt.cz/DOMEK/default.asp?CAI=2945>
- Národní strategie protidrogové politiky na období 2005 až 2009
http://wtd.vlada.cz/urad/urad_postaveni.htm
- Strategie prevence kriminality na léta 2008 - 2011
<http://www.mvcr.cz/prevence/system/vlada/2004/index.html>

METODICKÉ POKYNY

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a TV k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (č.: 20 006/2007-51 ze dne 16.10.07)

zdroj: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vestniky/MSMT11_07.pdf

- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízeních (Čj.: 28 275/2000 -22)
- Spolupráce předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané (Čj.: 25 884/2003-24)
- **Metodický pokyn MŠMT ČR k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance (Čj.: 14 423/99-22)**
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (Čj.: 10 194/2002-14)
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách a školských zařízeních (Čj.: 29 159/2001-26)

VYHLÁŠKY

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

Anotace - směrem k prevenci:

- Školská poradenská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby uvedené v přílohách 1-3 této vyhlášky (§1)
 - Standardní činnost poraden - Informační a metodická činnost spočívá zejména:
 - v metodickém vedení práce výchovných poradců, školních metodiků prevence (1)
 - v metodické pomoci při tvorbě preventivních programů (8)
 - ve spolupráci se SVP při poskytování služeb pro žáky se SPCH a rizikem vzniku sociálně patologických jevů (9)
 - Obsah poradenských služeb (§ 2, písm. c) kromě jiných činností se jedná o:
 - prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzdáváním a s motivací k překonávání problémových situací
- Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadanými

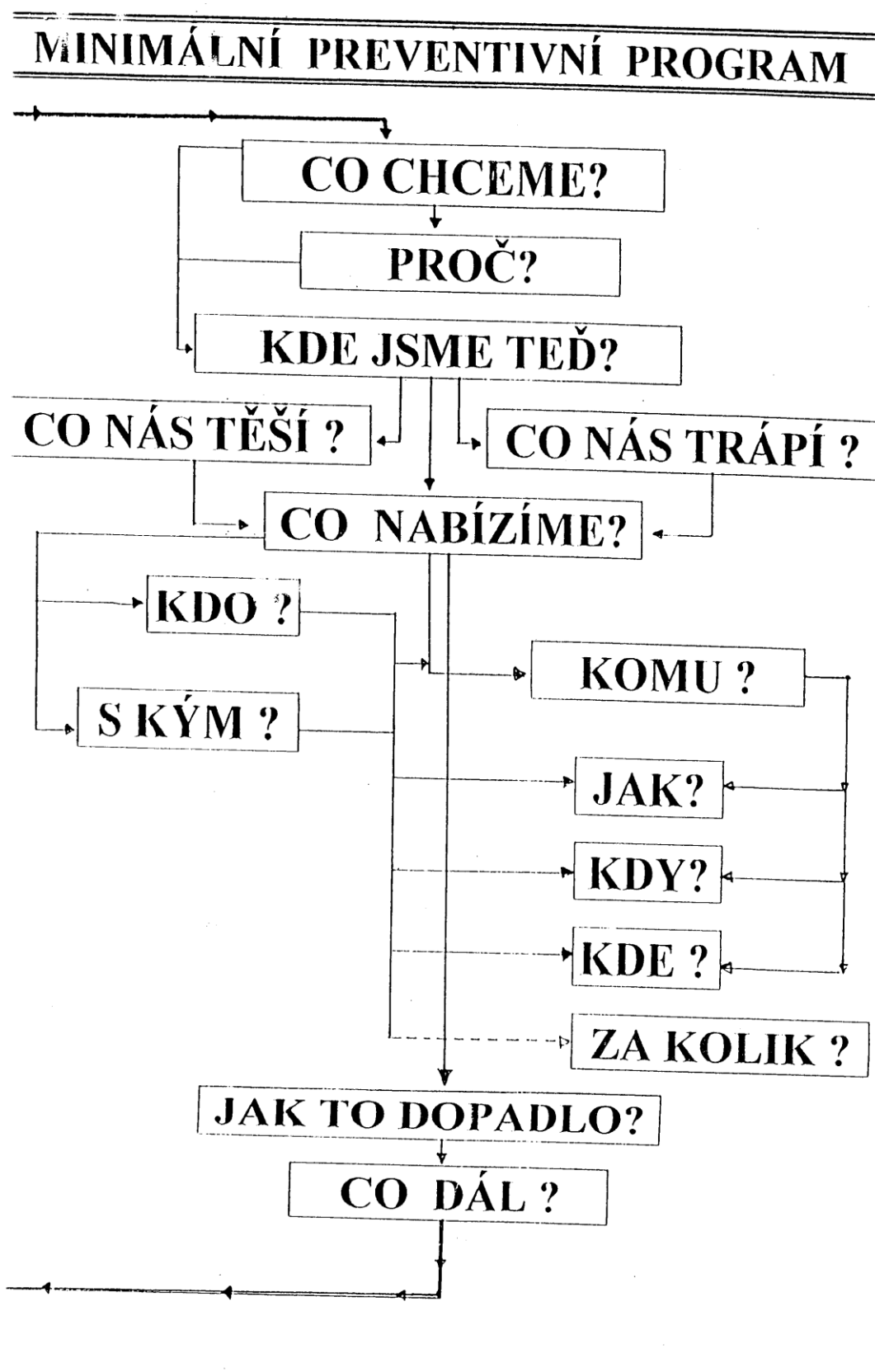
ZÁKONY

- Zákon. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v platném znění
- Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, v platném znění
- Zákon č. 167/1998 Sb., o návykových látkách a o změně některých dalších zákonů, v platném znění
- Zákon č. 379/2005 Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů
- Zákon č. 135/2006 Sb., na ochranu před domácím násilím (účinnost od 1.ledna 2007)

Další zákony

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

1) Schéma otázek pro tvorbu MPP



2) Krizový plán školy (školského zařízení) – co dělat v případě výskytu rizikového chování žáků

3) Volnočasové aktivity v regionu a mimoškolní aktivity školy

- 4) a) seznam odborné a metodické literatury
b) seznam DVD, videokazet
- 5) evidence plnění programů MPP školy
- 6) spolupráce na regionální úrovni v systému PP
 - krajský protidrogový koordinátor
 - krajský školský koordinátor
 - OMP
 - protidrogový koordinátor statutárního města
 - OSPOD
 - Preventivní skupina městské policie
 - Policie ČR
 - Zdravotní ústav
- 7) síť organizací a služeb, poskytujících odbornou pomoc