

**UNIVERZITA PALACKÉHO V
OLOMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálnopedagogických štúdií

**Tutoring- nástroj primárnej prevencie na základnej
škole**

Diplomová práca

Olomouc 2021

Vedúci diplomovej práce:

doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.

Vypracoval:

Bc. Marek Hodek

Vyhlasenie

„Prehlasujem, že som diplomovú prácu spracoval samostatne a použil len pramene uvedené v zozname literatúry. Súhlasím, aby práca bola uložená na Palackého Univerzite v Olomouci v knižnici Pedagogickej fakulty a sprístupnená na študijné účely.“

V Olomouci dňa 6. 12. 2021

.....
Bc. Marek Hodek

Pod'akovanie

Ďakujem vedúcemu mojej diplomovej práce doc. Mgr. Michalovi Růžičkovi, Ph.D. za jeho ústretový prístup, konzultácie, cenné rady a podnetné pripomienky. Moje poďakovanie tiež patrí žiakom zaradeným do výskumu, ich tútorom a rodičom, riaditeľovi a učiteľom základnej školy, na ktorej tento výskum prebiehal.

Obsah

Úvod	5
1. Primárna prevencia	6
1.1 Ciele primárnej prevencie	7
1.2 Druhy primárnej prevencie.....	8
1.3 Preventívne programy na školách	10
1.4 Inštitúcie a osoby zabezpečujúce primárnu prevenciu na školách	13
2. Rizikové správanie	17
2.1 Typy rizikového správania v školskej prevencii	18
2.2 Rizikové a ochranné faktory	19
3. Tutoriálny systém.....	21
3.1 Rodina ako partner vo výchovno-vzdelávacom procese.....	22
3.2 Tútor ako sprievodca	24
3.3 Tutoriálny systém a oblasti rozvoja	26
3.4 Fungovanie tutorialného systému v ČR a vo svete	29
4. Výskumná časť.....	32
4.1 Design výskumu	32
4.1.1 Metoda výberu vzorku	33
4.1.2 Metóda získavania kvalitatívnych dát.....	34
4.1.3 Metóda spracovania dát	35
4.1.4 Metóda analýzy dát	35
4.1.5 Kontrola validity	36
4.2 Cieľ výskumu	36
4.3 Popis hodnoteného programu.....	37
4.4 Charakteristika miesta a výskumného vzorku.....	38
4.5 Analýza dát.....	40
4.6 Diskusia.....	52
Záver	58
Zhrnutie	59
Summary.....	60
Použité zdroje	61
Zoznam grafov	66
Zoznam príloh	66

Úvod

Vo svete sa začína výrazne propagovať personalizované vzdelávanie. Jeho cieľom je realizácia plného potenciálu každého študenta prostredníctvom dobrej akademickej, ľudskej a duchovnej formácie. Personalizované vzdelávanie je založené na jedinečnosti každého človeka vo svojej autonómii rozhodovať a konať zodpovedne, v otvorenosti a rešpekte voči iným. Takýto tip vzdelávania využíva nástroj tútoringu k dosiahnutiu vyššie spomenutých ideálov.

Cieľom tejto práce je popísať základné rysy a zmysel tutoriálneho systému a analyzovať jeho úlohu v oblasti primárnej prevencie. V teoretických kapitolách bude najprv podrobne rozobraný koncept tutoriálneho systému a jeho východiská, ďalej potom bude na základe odbornej literatúry zhrnutá problematika rizikového správania sa a systém primárnej prevencie v školstve.

Tutoriálny systém ma potenciál priniesť ďalší možný nástroj predchádzania nežiadúceho správania u žiakov na základnej škole, ktorý pri správnom zavedení majú v rukách samotní pedagógovia. Môže byť preto veľmi prínosné venovať sa jeho detailnejšiemu skúmaniu a opisu. V teoretických kapitolách bude popísaný systém primárnej prevencie, jej ciele, druhy a programy primárnej prevencie realizované na školách. Ďalej bude objasnený fenomén rizikového správania, určíme si jeho jednotlivé typy a taktiež budú popísané rizikové a ochranné faktory. V poslednej teoretickej kapitole predstavíme koncept tutoriálneho systému. Ďalej budú vysvetlené oblasti rozvoja a aktuálne využitie tútoringu na školách v ČR a zahraničí. Výskumná časť bude venovaná možnostiam tutoriálneho systému v rámci primárnej prevencie na základných školách a hľadanie odpovede na hlavnú výskumnú otázku, či je možné tento systém považovať za jeden z nástrojov primárnej prevencie rizikového správania na základnej škole. Ako design výskumu bola zvolená kvalitatívna evaluácia. K účelom kvalitatívneho výskumu boli analyzované polo štruktúrované rozhovory s rodičmi, tútormi a žiakmi jednej súkromnej základnej školy neďaleko Prahy, ktorá od už deviaty rok využíva tútoring ako nástroj celostného rozvoja žiaka a úzkej spolupráce s rodinou.

1. Primárna prevencia

Prvé hlavné teoretické ťažisko tejto práce tvorí primárna prevencia rizikového správania. Je všeobecne známe konštatovanie, že predchádzať problémom je omnoho jednoduchšie a efektívnejšie, ako odstraňovať ich negatívne následky. A teda za najefektívnejší nástroj boja proti sociálno-patologickým javom možno považovať práve prevenciu. K lepšiemu pochopeniu termínu „prevencia“, si skúsme predstaviť, že stojíme na brehu rieky a vidíme človeka, ako ho nesie prúd a topí sa. Skočíme do vody a vytiahneme ho na breh. O chvíľu neskôr, sa druhý človek topí okolo vás idúc po prúde a potom ďalší a ďalší. Čoskoro budeme takí vyčerpaní, že sa nebudeme môcť dostať do rieky a zachrániť ďalších ľudí. Takže sa rozhodneme ísť proti prúdu, aby sme zistili, kde je problém. Zistíme, že ľudia padajú do rieky, pretože prepadávajú dierou v moste. Akonáhle ten most opravíme- dieru bezpečne prekryjeme, ľudia prestanú padať do vody. Táto riečna analógia sa často používa na vysvetlenie dôležitosti „ísť proti prúdu“ t.j. zapojiť sa do primárnej prevencie, aby sme vyriešil problém pri zdroji, skôr ako by sme sa pokúšali zachrániť obeť jeden po druhom po prúde (Tones & Tilford 2001).

Ak chceme definovať prevenciu v užšom slova zmysle, môžeme ju podľa Kulifaja (2017), ale aj väčšinu ďalších autorov, ktorí sa venujú prevencii, rozdeliť na primárnu, sekundárnu a terciárnu prevenciu. Vďaka tomuto rozdeleniu sme schopní prevenciu ohraničiť konkrétnejšie s vedomím, na ktorý typ prevencie sa zacielfujeme. Aj keď všetky tri úrovne prevencie spolu súvisia a nadväzujú na seba navzájom, primárna prevencia je pre moju prácu kľúčová, a preto sa jej budem venovať podrobnejšie.

Miovský (2015, str.28) definuje termín primárna prevencia rizikového správania ako *„akýkoľvek typ výchovných, vzdelávacích, zdravotných, sociálnych či iných intervencií smerujúcich k predchádzaniu výskytu rizikového správania, zabráňujúci jeho ďalší progres, zmierňujúci už existujúce formy a prejavy rizikového správania alebo pomáhajúci riešiť jeho následky.“* Základné školstvo je v tomto zmysle v centre pozornosti hlavne pre primárnu prevenciu, kde v súčasnej dobe tvorí jednu z hlavných výchovných priorít škôl. Výchovno- vzdelávací proces sa na základe Rámcového vzdelávacieho programu (MŠMT 2017) zameriava na podporu kvality života, zdravý životný štýl, prosociálnu orientáciu jednotlivca, podporu duševného zdravia a ochranu zdravia vlastného. V tejto kapitole si definujeme rizikové

správanie, jeho rizikové a ochranné faktory, popíšeme si ciele, druhy a metódy primárnej prevencie a detailnejšie sa pozrieme na systém prevencie v Českej republike.

1.1 Ciele primárnej prevencie

Primárna prevencia sa od podstaty veci snaží o zdravé fungovanie spoločnosti, zatiaľ čo sa zameriava hlavne na populáciu, ktorá je ešte nezasiahnutá patologickým javom. Základným cieľom primárnej prevencie je preto zabrániť vzniku rizikového správania. Taktiež cieľom je aj snaha zabrániť prvému kontaktu s patologickým javom alebo snaha o jeho maximálne oddialenie (Kulifaj 2017).

Michal Miovský (2010) definuje cieľ primárnej prevencie takto: *"Konečným a hlavným cieľom primárnej prevencie je, aby sme v maximálnej možnej miere prechádzali a súčasne redukovali mieru rizík spojených s konkrétnymi prejavmi rizikového správania."*

Tento hlavný cieľ má však niekoľko úrovní. Stred nášho záujmu by mal naďalej byť v zabránení vzniku prejavov rizikového správania u čo najvyššieho počtu ľudí. Avšak nie vždy sa tento cieľ podarí splniť a niekedy to z rôznych dôvodov ani nie je reálne. Odstrániť etnické rozdiely, ekonomické rozdiely, zlé rodinné prostredie, výchovu alebo predispozície k rôznym typom mentálnych porúch, tiež celkom nie je možné. Preto definujeme ďalšie tri úrovne hlavného cieľu primárnej prevencie nasledovne (MŠMT, 2005):

- a) Ak sa nedarí predchádzať vzniku prejavov rizikového správania, je v prvom rade potrebné sa snažiť o oddialenie nástupu týchto prejavov do čo najvyššieho veku, a v druhom rade sa usilovať o minimalizáciu rizika spojeného s takýmto jednaním ako v rovine jednotlivca, tak aj spoločnosti.
- b) Ak sa nepodarilo predísť vzniku výrazne rizikového správania u niektorých osôb, je potrebné naďalej pôsobiť a motivovať ich k ukončeniu takýchto činností, podporovať ich v bezpečnom životnom štýle a zároveň minimalizovať rizika spojené s už existujúcimi prejavmi.
- c) V situácií, keď sa rizikové správanie výrazne rozvinie, je kľúčové zaistiť vhodné prostriedky ochrany pred negatívnymi dopadmi takéhoto správania

a motivovať ich aby využili špecializovanú pomoc v poradenskej alebo liečebnej oblasti.

K zhrnutiu cieľov programov primárnej prevencie v školách budeme vychádzať z Národnej stratégie primárnej prevencie rizikového správania na obdobie 2019-2027, kde sa mimo iné hovorí o minimalizovaní ohrozenia zdravia žiakov a študentov, pozitívnom ovplyvňovaní ich postojov a správania, zvyšovaní ich sociálnych zručností a posilňovaní ochranných faktorov ich osobnosti. Ochrannými faktormi sa myslí napr. asertivita, sebaovládanie, zvládanie záťaže alebo sebahodnotenie. Programy primárnej prevencie ďalej pozitívne ovplyvňujú klímu v triede, predávajú žiakom informácie týkajúce sa sociálno-patologických javov, pomáhajú im v správnom rozvoji ich osobností a v zdravom vnímaní seba samého aj ostatných ľudí v spoločnosti (MŠMT 2019).

1.2 Druhy primárnej prevencie

Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky z dôvodu častej dezinterpretácie pojmu primárnej prevencie, sa rozhodlo rozdeliť primárnu prevenciu na tzv. špecifickú a nešpecifickú formu. Za nešpecifickú formu primárnej prevencie sa považuje tvorba voľnočasových aktivít a záujmových programov, ktoré slúžia na zmysluplné vyplnenie voľného času všetkých detí, ktoré o to prejavia záujem. Do nešpecifickej školskej primárnej prevencie teda patria aktivity, ktoré nemajú priamu súvislosť s rizikovým správaním alebo aktivity ktoré pomáhajú znižovať riziko vzniku a rozvoja rizikového správania prostredníctvom lepšieho využívania voľného času. V prípade, že ponúkané programy voľného času nebudú dostatočne atraktívne alebo dostupné pre určitú skupinu detí, prichádza na rad špecifická forma primárnej prevencie tzv. špecifická primárna prevencia rizikového správania. Pod týmto pojmom fungujú programy, ktoré sa zameriavajú na konkrétne prejavy rizikového správania a ich snahou je pôsobiť cielene, špecificky na informovanosť a postoja detí k danému typu rizikového správania. Na základe príručky rezortu školstva by mali dané programy spĺňať nasledovné tri všeobecné charakteristiky (MŠMT 2005):

- a) priamy a jasne vyjadrený vzťah k určitej forme rizikového správania a k témam s tým spojeným,

- b) jasná časová a priestorová ohraničenosť realizácie (t.j. zmapovanie potrieb, plán programu a jeho príprava, realizácia a zhodnotenie programu a jeho nadväznosť),
- c) zameranie na jasne ohraničenú a definovanú cieľovú skupinu a s tým súvisiace odôvodnenie matchingu (t.j. priradovanie určitej konkrétnej skupiny alebo jednotlivca k danému typu programu, ktorý odpovedá potrebám a problémom cieľovej skupiny).

Špecifickú primárnu prevenciu rizikového správania môžeme ďalej rozdeliť do troch ďalších úrovní. Dané členenie závisí na viacerých premenných ako napríklad: aké je zloženie cieľovej skupiny, aká je miera ohrozenia jej ohrozenia rizikovým správaním, aké nástroje program využíva, aká je intenzita programu, aká je miera participácie cieľovej skupiny a pod. Celkovo teda definujeme tri úrovne realizácie programu špecifickej prevencie (Gallá et al., 2005):

- a) Všeobecná primárna prevencia
- b) Selektívna primárna prevencia
- c) Indikovaná primárna prevencia

Všeobecná primárna prevencia, z logiky jej názvu, cieľi na bežnú populáciu detí a mládeže. Nerozlišuje skupiny na viac či menej rizikové, berie iba do úvahy vekové zloženie skupiny poprípade ďalšie špecifiká dané sociálnymi alebo inými faktormi. Programy všeobecnej primárnej prevencie sú spravidla koncipované pre väčší počet osôb, napr. trieda alebo menšia sociálna skupina. Na realizáciu všeobecnej primárnej prevencie v praxi, vo forme vytvárania a vedenia programov plne dostačuje celkové vzdelanie školského metodika prevencie. Ide o tematické programy, ktoré majú jasne spracovanú vlastnú metodiku. Cieľom daného programu môže byť napr. odvrátiť alebo oddialiť užívanie návykových látok. (Černý, 2010).

Selektívna primárna prevencia sa zameriava na skupinu populácie, ktorá je viac ohrozená než iná skupina populácie. Spravidla sú to osoby, pri ktorých môžeme pozorovať zvýšenú mieru prítomných rizikových faktorov, ktoré sa podieľajú na vzniku a vývine rôznych foriem rizikového správania. Medzi ohrozenú skupinu patria napr. deti alkoholikov, študenti, ktorí nedokončili školu alebo študenti, ktorí majú

zhoršený prospech. Programy selektívnej primárnej prevencie sú tvorené hlavne pre jednotlivcov alebo menšie skupiny. Pri tvorbe a navrhovaní selektívneho programu, nie je posudzovaná aktuálna situácia jednotlivca, ale hodnotí sa len na základe svojej príslušnosti k popisovanej skupine (napr. Rómovia, trieda na základnej škole praktickej a pod.). Za selektívne programy primárnej prevencie možno považovať napr. niektoré modely vrstovníckych programov, intenzívne sociálno-psychologické skupinové programy, ktoré posilňujú techniky sociálnych schopností, komunikácie alebo vzťahov (Gallá et al. 2005). Prihliadnúc k práci s cieľovou skupinou so zvýšeným rizikom, sa kladie väčší dôraz na odbornejšie vzdelanie preventistu (napr. špeciálna pedagogika, psychológia, adiktológia či rozsiahlejší špeciálny tréning) (Černý, 2010).

Indikovaná primárna prevencia sa sústreďuje na skupiny populácie s výrazne zvýšeným rizikom výskytu rizikového správania, alebo s už začínajúcimi prejavmi rizikového správania. To znamená, že nejde len o napr. oddialenie užívania drog, ale tiež zníženie frekvencie a objemu užívaných drog a zmiernenie následkov ich užívania. Ťažiskom indikovanej prevencie je, že jedinec bol do vybranej skupiny indikovaný - teda vybraný na základe vyhodnotenia jeho individuálnej situácie prostredníctvom diagnostiky, skríningu, alebo dotazníku. Cieľom je zaznamenať problém čo najskôr, presne zvážiť vhodnosť špecifických intervencií a bezprostredne tieto intervencie zahájiť. V takýchto prípadoch je dôležitá schopnosť preventistu posúdiť povahu a špecifika konkrétneho prípadu (napr. šikana v triede) a v prípade nutnosti zapojiť školského psychológa alebo externý poradenský subjekt. Táto úroveň prevencie si už vyžaduje 2. stupeň vysokoškolského vzdelania špeciálnej pedagogiky, adiktológie alebo psychológie a špeciálny tréning s dvoj-ročnou praxou (Černý 2010).

1.3 Preventívne programy na školách

Programy primárnej prevencie by mali byť vykonávané podľa zásad efektívnej primárnej prevencie, rešpektovať Štandardy poskytovateľov primárnej prevencie a byť v súlade s aktuálnou Národnou stratégiou primárnej prevencie rezortu školstva. *„Prevencia na školách je jednou z kľúčových oblastí, ktorá je najperspektívnejšia z hľadiska možnosti práce s hlavnou cieľovou skupinou – žiakmi a študentmi“* (Adiktologie 2012, s. 169). Programy primárnej prevencie sú z princípu vo väčšine

prípadov určené pre žiakov základných škôl a študentov stredných škôl, ktoré sú realizované priamo v priestoroch školy alebo školského zariadenia. Programy sa ďalej rozlišujú podľa cieľovej skupiny, časovej dotácie, témy programu a cieľu programu. Všeobecne platí, že ich efektivita sa rapídne znižuje pokiaľ sa tieto programy realizujú samostatne a zvyšuje pokiaľ sa dané programy rôzne kombinujú (Gabrhelík 2010). Gabrhelík pre lepší prehľad rozdelil základné typy preventívnych programov do dvoch hlavných skupín ku ktorým priradil im príslušné konkrétne programy. Prvou skupinou sú programy zamerané na rozvoj životných zručností ku ktorým patria programy zamerané na rozhodovacie schopnosti, zvládanie úzkosti a stresu, nácvik sociálnych zručností a nácvik schopností odolávať tlaku. Druhou hlavnou skupinou sú programy zamerané na intrapersonálny rozvoj pod ktoré sa riadia programy zamerané na uvedomovanie si hodnôt, určovanie si cieľov, budovanie pozitívneho sebahodnotenia, stanovovanie noriem, programy spojené so zložením prísahy, informatívne, vrstovnícke a programy pre rodičov.

Ďalšie delenie programov primárnej prevencie je koncipované podľa základného delenia primárnej prevencie na programy všeobecné, selektívne a indikované (Gallá et al., 2005).

Programy všeobecnej prevencie

Programy všeobecnej prevencie sú určené k predchádzaniu rôznych druhov rizikového správania, prípadne sú zamerané na oddialenie takýchto prejavov, alebo zabránenie negatívneho progresu. Orientujú sa predovšetkým na prevenciu šikany, kyberšikany, závislostí, rizikového sexuálneho správania, a prevenciu rasistických a xenofóbnych postojov. Väčšinou sa pracuje so školskou triedou alebo s iným menším kolektívom podľa cielene vybranej témy s jasnou metodikou (Bendl, 2003). Kresťanská pedagogicko-psychologická poradňa má napríklad v ponuke programy všeobecnej prevencie v ktorých cielia na posilňovanie a budovanie zdravých postojov v oblasti zdravej klímy v triede, pozitívnej hodnotovej orientácie, zdravého sebavedomie a sebapoznania, zdravého prístupu k vlastnej sexualite a partnerským vzťahom, pozitívneho postoja k zdravému životnému štýlu a negatívneho postoja k návykovým látkam. Ďalej sa zameriavajú na posilňovanie a tréningovanie schopností, ktoré predchádzajú vzniku rizikového správania, napr. schopnosť odmietnuť, vysvetliť, odolávať manipuláciám, komunikačná schopnosť alebo schopnosť

rozhodovať. Taktiež sa prostredníctvom programov všeobecnej primárnej prevencie snažia posilniť ich právne povedomie z oblasti rizikového správania a odovzdať žiakom praktické informácie a možnosti, čo robiť a kde hľadať pomoc, ak sa s rizikovým správaním niekedy stretnú (KPPP, dostupné online).

Základnou výhodou programov všeobecnej prevencie je dosah na veľkú časť populácie a nestigmatizovanie účastníkov. Nevýhodou naproti tomu je, že výhody pre jednotlivých účastníkov sú malé a ich neosobná povaha je ťažko motivuje k zmene (Mrazek & Haggerty, 1994).

Programy selektívnej prevencie

Programy selektívnej prevencie sú určené skupinám alebo jednotlivcom, u ktorých sa už objavili vo zvýšenej miere faktory nebezpečné z hľadiska vzniku a rozvoja rôznych foriem rizikového správania. Medzi takéto formy správania považujeme napr. šikanu, rôzne závislosti, rizikové sexuálne správanie, záškoláctvo alebo sebapoškodzovanie. Taktiež sem radíme rôzne intenzívne nešpecifické sociálno-psychologické skupinové programy posilňujúce napr. sociálne schopnosti, komunikáciu, vzťahy a pod. (Kulifaj, 2007).

Jedným z ďalších typov sú programy skorej intervencie pre problematické triedy, v ktorých sú neefektívne programy všeobecnej primárnej prevencie. Sú to ucelené, interaktívne programy určené triednym kolektívom, pri ktorých sa sústreďuje hlavne na prácu s triedou a na spoluprácu s pedagógmi. Cieľom programu je podieľať sa spolu s učiteľmi na riešení problematických situácií v triedach, predchádzať vzniku prejavov rizikového správania, zvyšovať pozitívnu klímu v triede, rozvíjať schopnosť detí nadväzovať priateľské vzťahy s vrstovníkmi, nenásilne zvládať konflikty apod. Hlavným východiskom programu je integrácia, zvýšenie tolerancie medzi žiakmi a posilnenie súdržnosti skupiny. To je dosiahnuteľné jedine prácou so skupinou - celým triednym kolektívom a nie individuálnou prácou so žiakmi označenými ako "problémoví". Realizáciou programu tak žiaci dostávajú šancu učiť sa v zdravom a príjemnom školskom prostredí (Černý a Lejčková, 2007).

Programy indikovanej prevencie

Programy indikovanej prevencie sa zameriavajú na prácu s jednotlivcami poprípadne menšími skupinami, u ktorých sa už objavili prejavy rizikového správania v počiatočnom štádiu. Cieľom je podchytiť rozvíjajúce sa problémy čo najskôr, zhodnotiť závažnosť situácie, a neodkladne začať s intervenciou. Pri väčšej závažnosti situácie je vhodné odporučiť služby organizácií, ktoré sa venujú konkrétnej problematike (KPPP, 2018).

V publikácii *Zaostřeno na drogy*, ktorú pripravuje *Národní monitorovací středisko pro drogy a drogové závislosti* sú programy indikovanej prevencie definované ako programy zamerané priamo na jedincov, ktorí sú viac ohrození ako ich rovesníci a iné osoby bežnej populácie. Služby na tejto úrovni sú individualizované pre potreby školských zariadení, jednotlivých pedagógov, žiakov základných škôl a ich rodičov. Zariadenia ponúkajú možnosť osobných alebo telefonických odborných konzultácií, ktorých môžu využiť pedagógovia, deti i ich rodičia. V rámci indikovanej prevencie sa najčastejšie realizujú individuálne alebo skupinové programy pre deti s poruchami správania a s problematickým postavením v triede.

Program je zameraný predovšetkým na komunikáciu, zvyšovanie sebadôvery a sebaistoty, a možnosť sociálneho učenia (Černý a Lejčková, 2007).

„Naopak výhodou selektívnej a indikovanej prevencie je profit skupiny a jednotlivcov z cieleného programu, kde daný problém možno ešte riešiť v rannom štádiu. Nevýhodou niekedy je náročná identifikácia osôb, ktoré sú vystavené riziku duševných porúch v budúcnosti a stigmatizácia osôb.“ (Mrazek & Haggerty, 1994).

1.4 Inštitúcie a osoby zabezpečujúce primárnu prevenciu na školách

Organizačný rámec školskej prevencie v ČR

Z hľadiska cieľovej skupiny školskej prevencie zasahuje legislatívny rámec nielen do rezortu Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy, ale aj do rezortu Ministerstva zdravotníctva a Ministerstva vnútra. Úloha jednotlivých ministerstiev v systéme prevencie nezáleží tak na inštitucionálnom rámci alebo cieľovej skupine, ale skôr na tematickom hľadisku každého preventívneho programu zvlášť. cieľových skupinách alebo Predstavme si situáciu keď všetky tri rezorty zdieľajú cieľovú skupinu, kde

inštitucionálne to je v roli školstva (napr. deti v školách do 12r.), ale cieľ preventívneho programu je v roli zdravotníctva (napr. prevencia porúch príjmov potravy) alebo v roli prevencie kriminality (napr. prevencia krádeží). Dôležité je preto v praxi zohľadniť tieto špecifiká a prepojiť jednotlivé oblasti aby výsledný preventívny program rešpektoval vlastnosti a potreby cieľovej skupiny. (Miovský a kol.2010) Pre potreby tejto práce sa v tejto kapitole detailnejšie zameriam na rezort MŠMT a jeho koordinačnú činnosť prevencie rizikového správania na školách.

MŠMT (odbor špeciálneho vzdelávania a inštitucionálnej výchovy), koordinuje a metodicky vedie sieť školských koordinátorov, ku ktorým patrí krajský školský koordinátor prevencie (pracovník odboru školstva, mládeže a telovýchovy krajských úradov), metodik prevencie (pracovník pedagogicko-psychologický poradne) a školský metodik prevencie (vybraný pedagógov v školách a školských zariadeniach). Ministerstvo sa ďalej podieľa na vytváraní kľúčových koncepčných dokumentoch, formulovaní stratégií pre dané oblasti, stanovovaní priorít na budúce obdobia, a v neposlednom rade podporou vo vytváraní materiálnych, personálnych a finančných podmienok potrebných k vlastnej realizácii prevencie na školách (Zákon č.561/2004, vyhláška č.72/2005 Sb.).

Národná stratégia primárnej prevencie rizikového správania detí a mládeže

Aktuálnym kľúčovým dokumentom rezortu školstva je *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019- 2027*, ktorá bola schválená vládou ČR 8.marca 2019. Táto stratégia vychádza z predchádzajúcej *Národní strategie primární prevence rizikového chování na období 2013-2018* a nadväzuje na jej vyhodnotenie. Národná stratégia je hlavným strategickým dokumentom, ktorý určuje základné princípy politiky primárnej prevencie rizikového správania v Českej republike. Medzi tieto princípy politiky primárnej prevencie bolo vybraných šesť: systém, koordinácia, legislatíva, vzdelávanie, financovanie, monitoring, hodnotenie a výskum. Ku každému z týchto princípov sú priradené základné ciele, priority, ktoré sú následne realizované prostredníctvom akčných plánov. Akčné plány na seba nadväzujú po troch etapách, t.j. vždy po troch rokoch bude konkrétny akčný plán vyhodnotený a na jeho základe bude vytvorený nový plán. Primárnym cieľom Národnej stratégie 2019-2027 je pomocou efektívneho systému primárnej prevencie, fungujúceho na základe komplexného prístupu subjektov

podieľajúcich sa na prevencii, znížiť mieru rizikového správania u detí a mládeže a minimalizovať jeho vznik (MŠMT, 2019).

Metodik prevencie

Školské poradenské zariadenia, konkrétne pedagogicko-psychologické poradne (ďalej iba PPP) majú vo svojej sfére pôsobnosti nielen poradenskú, ale aj metodickú a koordinačnú činnosť v oblasti primárnej prevencie na školách. Metodik prevencie a zároveň pracovník PPP je súčasťou siete krajských školských koordinátorov primárnej prevencie. Jeho úlohou je zabezpečovať a realizovať špecifickú prevenciu rizikového správania v oblasti územnej pôsobnosti vymedzenej krajským úradom. Súčasťou jeho úloh je povinnosť zaistiť metodickú podporu školským metodikom prevencie, organizovať pre nich pravidelné semináre a poskytovať im individuálne odborné konzultácie. Ďalej by mal (na žiadosť školy a školského zariadenia) pomáhať v spolupráci so školským metodikom prevencie a ďalšími pedagogickými pracovníkmi riešiť aktuálne problémy súvisiace s výskytom rizikového správania na škole. V neposlednom rade by mal udržiavať pravidelný kontakt so všetkými inštitúciami, ktoré sa v kraji v prevencii angažujú a spolupracovať s krajským školským koordinátorom prevencie (MŠMT, 2010).

Školský metodik prevencie

Školské poradenské pracovisko ponúka poradenské služby pre žiakov, rodičov a učiteľov, a vytvára školský preventívny program. Za realizáciu školského preventívneho programu zodpovedá riaditeľ školy, ale do praxe ho uvádza školský metodik prevencie. Štandardné činnosti školského metodika prevencie sú definované *v príloze č.3 k vyhláske č.72/2005 Sb., o poskytovaní poradenských služieb ve školách a školských poradenských zariadeních*. Školský metodik prevencie na základe tejto vyhlášky realizuje metodické, koordinačné, informačné a poradenské činnosti. Medzi koordinačné činnosti patrí napr. tvorba a kontrola realizácie preventívneho programu školy, koordinácia vzdelávania pedagógov školy v oblasti prevencie rizikového správania a spolupráca s metodikom prevencie v PPP. K informačným činnostiam školského metodika prevencie radíme napr. získavanie a predávanie odborných

informácií o problematike rizikového správania, o ponukách programov a projektov, o metódach a formách špecifickej primárnej prevencie pedagógom školy. Poradenské služby školského metodika prevencie sú poskytované hlavne žiakom s rizikovými prejavmi a ich rodičom, ale tieto služby by mali byť zároveň dostupné pre všetkých žiakov danej školy (MŠMT 2010)

2. Rizikové správanie

Predpokladám, že si všetci pamätáme, aké to je prejsť si pubertou a následným dospievaním. Je to čas intímneho osobného rozvoja a zvyšovania nezávislosti. Počas procesu rastu z dieťaťa na dospelého človeka môžu mladí ľudia robiť rozhodnutia, ktoré by mohli ohroziť ich zdravie a pocit duševnej pohody. Rizikové správanie, ktoré vedie k týmto rozhodnutiam, má schopnosť formovať správanie dospelých a jeho následky sú často pre spoločnosť a mladých ľudí nákladné.

Rizikové správanie je definované podľa Trimpopa (1994) ako „*akékoľvek vedomé alebo nevedomé kontrolované správanie s vnímanou neistotou o jeho výsledku, a/alebo o jeho možných prínosoch alebo nákladoch na fyzický, ekonomický alebo psychosociálny blahobyť seba alebo iných.*“ Okrem tejto širokej definície existujú aj ďalšie definície rizikového správania v závislosti od oblasti výskumu. Zatiaľ čo z ekonomického hľadiska je riziko definované ako variabilita možných peňažných následkov, v klinickej literatúre sa riziko všeobecne definuje ako vystavenie sa novej strate alebo poškodeniu (Schonberg, Fox, & Poldrack, 2011). Turner (2004) definoval rizikové správanie buď ako „*spoločensky neprijateľné dobrovoľné správanie s potenciálne negatívnym výsledkom, pri ktorom sa neprijímajú preventívne opatrenia (napr. prekročenie rýchlosti, pitie a šoférovanie vozidla)*“ alebo „*spoločensky prijateľné správanie, pri ktorom sa s nebezpečenstvom počíta (napr. súťažné športy, parašutizmus).*“

Problémové správanie alebo rizikové správanie sú koncepty, ktoré môžu mať rozmanité formy správania a nemusia byť vždy jednoznačne vymedzené. Dôležité je poznamenať, že sú to konštrukty tvorené spoločnosťou a kontextom v ktorom prebiehajú. Inak budeme vnímať napríklad pravidelné fajčenie školo-povinného dieťaťa a inak príležitostné fajčenie dospelého človeka na firemnej akcii. Pod pojmom rizikové správanie by sme teda mali rozumieť také správanie, ktorého dôsledkom je dokázateľný nárast zdravotných, sociálnych, výchovných a ďalších rizík pre jedinca alebo spoločnosť (Miovský & Zapletalová, 2006).

Je dôležité poznamenať, že „*...spoločným menovateľom všetkých spomínaných spôsobov rizikového správania je kritérium pre patologickú úroveň prejavov, tj. nedochádza k naplneniu známkov patológie (napr. drogová závislosť, poruchy príjmu potravy, poruchy osobnosti)*“ (Miovský a kol. 2010).

2.1 Typy rizikového správania v školskej prevencii

Rizikové správanie je komplexný koncept, ktorým sa zaoberajú nielen pedagogické, ale aj sociálne a medicínske vedné obory, a ktorý podľa Širůčkové (in Miovský a kol. 2010, str.30) zvyčajne zahrňuje nasledujúce typy správania: interpersonálne agresívne správanie (napr. násilne správanie, šikanu, týranie, rasovú neznášanlivosť a diskrimináciu niektorých skupín, extrémizmus), delikventné správanie vo vzťahu k hmotnému majetku (napr. Krádeže, vandalizmus, sprejerstvo), rizikové zdravotné návyky (napr. pitie alkoholu, fajčenie, užívanie drog, ale aj nezdravé stravovacie návyky, nedostatočnú alebo nadmernú pohybovú aktivitu), sexuálne správanie (napr. predčasné zahájenie pohlavného života, promiskuitu, nechránený pohlavný styk, pohlavný styk s rizikovými partnermi, predčasné materstvo a rodičovstvo), rizikové správanie vo vzťahu k spoločenským inštitúciám (napr. problémové správanie v škola ako záškoláctvo, neplnenie školských povinností, nedokončenie štúdia na strednej škole), pre patologické hráčstvo a rizikové športové aktivity (napr. vykonávanie adrenalínových a extrémnych športov).

Na základe publikácie *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízení* (MŠMT 2010), sa primárna prevencia zameriava prioritne na predchádzanie rozvoja rizík, ktoré smerujú najmä k nasledujúcim rizikovým prejavom v správaní žiakov:

- a) agresia, šikanovanie, kyberšikana a ďalšie rizikové formy komunikácie prostredníctvom multimédií, násilie, vandalizmus, intolerancia, antisemitizmus, extrémizmus, rasizmus a xenofóbia, homofóbia
- b) záškoláctvo,
- c) závislostné správanie, užívanie všetkých návykových látok, netolizmus, gambling
- d) rizikové športy a rizikové správanie v doprave, prevencia úrazov
- e) spektrum porúch príjmu potravy,
- f) negatívne pôsobenie siekt,
- g) sexuálne rizikové správanie

Zoznam rizikových prejavov správania v školách bol v nasledujúcich rokoch rozšírený o ďalšie prejavy ako napr. syndróm CAN, krádeže, krízové situácie spojené s násilím, netolismus, sebapoškodzovanie, nové náboženské hnutia, príslušnosť k subkultúram, domáce násilie, a hazardné hranie (MŠMT 2019).

2.2 Rizikové a ochranné faktory

Komplexný problém si vyžaduje komplexné riešenie a preto aby programy primárnej prevencie boli efektívne, je dôležité sa pozrieť jednotlivito na všetky faktory, ktoré sa podieľajú na vzniku rizikového správania. Ako teoretický základ nám pre tento účel posluží model teórie problémového správania od R. Jessorra (Jessor, Donovan & Costa, 1991).

Hlavným pilierom teórie problémového správania je predpoklad, že rizikové správanie je výsledkom interakcie osobnosti jedinca s prostredím, v ktorom žije. Na základe tohto predpokladu možno faktory podieľajúce sa na vzniku rizikového správania rozdeliť do piatich systémov - biologický systém, systém sociálneho prostredia, systém zmyslového prostredia, systém osobnosti a systém správania. Základná štruktúra modelu R.Jessora predpokladá, že daných päť systémov sa nezávisle medzi sebou ovplyvňuje a ich miera vplyvu na vznik rizikového správania je podmienená rizikovými a ochrannými faktory každého človeka zvlášť.

Rizikové faktory

Medzi rizikové faktory môžeme napríklad zaradiť osobnosť, spoločenské a biologické faktory, ako sú hľadanie pocitov, pozitívne očakávania týkajúce sa alkoholu, dysfunkcia rodiny, užívanie drog rovesníkmi a rodičmi, genetická dedičnosť a problémy duševného zdravia. Na druhú stranu do skupiny faktorov ktoré chránia jedinca pred vznikom rizikového správania radíme silu pripútanosti alebo zväzku medzi dospievajúcim a rodičmi, osobné atribúty, ako je pozitívny temperament, nadpriemerný intelekt, správne nastavený hodnotový systém a pozitívne systémy vonkajšej podpory, ako je napr. kvalitná škola (Masterman a Kelly, 2003).

Offord a Bennet (2002) definujú 5 základných úrovní rizikových faktorov na: individuálne faktory (napr. pohlavie, temperament, dedičnosť, depresie) , rodinné faktory (napr. rodičovská psychopatológia, výchova, pevnosť púta medzi rodičom

a dieťaťom), vrstovnicke vzťahy (napr. šikana, dysfunkčné vzťahy, užívanie drog v skupine), školské faktory (napr. nekvalitný školský program, nezdravé školské klíma, nezdravé očakávanie pedagógov, zameranie na výkon) a komunita, spoločenstvo, susedské vzťahy (napr. nedostatočná ponuka voľnočasových aktivít, vysoká kriminalita a dostupnosť drog).

Ochranné faktory

Zrkadlovo fungujú v rovnakých úrovniach aj ochranné faktory, ktoré môžu, ale nemusia mať pozitívny vplyv na oslabenie faktorov rizikových. Medzi nich radí Ferguson a Zimmerman (2005) tieto: individuálne faktory (napr. emocionálna stabilita, sociálne zručnosti, pozitívny vzťah k sebe, odolnosť voči skupinovému tlaku), rodinné faktory (napr. podpora rodičov, zdravý životný štýl rodičov, emocionálna podpora, jasné pravidlá správania), vrstovnicke vzťahy (napr. dobrá skupina, dostatok priateľov, vzájomná podpora), školské faktory (zdravé školské prostredie, dobré vzťahy s učiteľmi, včasná systematická a efektívna špecifická primárna prevencia, participácia žiakov a rodičov) a komunita, spoločenstvo (organizácie, ktoré podporujú pozitívny vývoj mládeže, aktivity na bázy duchovného rozvoja).

Vzťah medzi ochrannými a rizikovými faktormi nemusí byť vždy vnímaný ako protikladný, ako by sa mohlo zdať logické. Sú skôr vymedzené ako navzájom nezávislé premenné. Podľa Jessorovho modelu efektu ochranných a rizikových faktorov (Jessor et al., 1998, str.332), prichádzajú do úvahy tri typy vzťahov: ochranné a rizikové faktory môžu mať priamy efekt na zapojenie sa jedinca do problémového správania alebo môže tiež nastať pôsobenie rizikových faktorov na mieru zapojenia do problémového správania, ktoré je, ale ovplyvnené ochrannými faktormi.

Vychádzajúc z daného modelu, sú ochranné faktory chápané ako samostatné javy, ktoré môžu na rozvoj rizikového správania pôsobiť buď priamo, alebo ovplyvňovať pôsobenie rizikových faktorov, a nie sú popisované iba ako neprítomnosť rizika alebo ako nižšia hodnota rizikových faktorov. Na základe tejto teórie vzájomnej interakcie rizikových a ochranných faktorov podľa Miovského (Miovský a kol., 2010) možno konštatovať, že by sa primárna prevencia mala sústrediť na väčšiu podporu pôsobenia protektívnych faktorov, a nie len na minimalizáciu pôsobenia faktorov rizikových.

3. Tutoriálny systém

Druhé hlavné teoretické ťažisko mojej práce tvorí tutoriálny systém. Jednou z fundamentálnych priorít *Stratégie vzdelávacej politiky ČR do roku 2020* je znižovanie nerovností vo vzdelávaní a to na princípe individualizácie podpory. Základnou myšlienkou tohto prístupu je aby sa pri výchove i vzdelávaní bral ohľad na špecifika každého jednotlivca (MŠMT, 2014). Táto individualizácia výchovno-vzdelávacieho procesu môže mať podobu tzv. tutoriálneho systému. Španielsky psychológ a profesor Claudio Castilla Romero (2012) ho definuje takto: „*Tutoring je základným prvkom vyučovacej funkcie, pretože dáva vzdelávaniu charakter, ktorý mu umožňuje byť komplexné a personalizované.*“

Tutoring teda možno považovať za jeden z hlavných nástrojov na dosiahnutie celostného rastu detí a na nastavenie dobrej komunikácie s rodinou. Každý rodine je v rámci školského zariadenia pridelený osobný tútor, ktorý sa skrze časté a pravidelné stretnutia s dieťaťom aj jeho rodičmi snaží cielene podporovať všestranný rast žiaka. „*Toto osobné stretávanie dieťaťa a školského tútora, má za cieľ nastavenie vzájomnej dôvery a vytvorenie plánu rozvoja na úrovni akademickej, osobnostnej i duchovnej.*“ (Vepřek, 2018)

Vzdelávacie centrá v Španielsku, ktoré chcú dosiahnuť komplexné vzdelávanie prostredníctvom rozvoja personalizovaného vzdelávania pre svojich študentov, majú zvyčajne zavedenú pozíciu tútora. Z praxe zistili, že hlbším poznaním tohto vzdelávacieho aspektu individualizácie ťažia žiaci, rodičia i učitelia. Každý žiak sa učí iným spôsobom aj inak rýchlo, preto vyžaduje individuálny prístup, ktorý mu pomôže spoznať samého seba, rozvíjať svoje schopnosti, vyrovnat' sa so svojimi nedostatkami a naučiť sa ich prekonávať. Rodičia získajú cennú pomoc pri spoznávaní svojich detí a presné pokyny na stanovenie výchovných cieľov svojej rodiny za akýchkoľvek podmienok. Učitelia sa naučia lepšie radiť rodičom pri vzdelávaní ich detí, môžu nahliadnuť do hlbších motívov chovania dieťaťa, porozumieť im, ukazovať im vhodné vzorce správania a diskutovať o nich (Cervera y Alcázar, 2006). „*Táto štruktúra vzájomnej pomoci a pozitívneho vplyvu môže fungovať jedine prostredníctvom vyvážených vzťahov všetkých troch zúčastnených strán.*“ (Cervera y Alcázar, 2006) Takýto systém má potenciál byť veľmi vhodným

prostriedkom na predchádzanie alebo riešenie rizikových prejavov správania a k posilňovaniu pozitívnej hodnotovej orientácie.

3.1 Rodina ako partner vo výchovno-vzdelávacom procese

„Základom vzdelania je láska k blížnemu. Rodičovská láska by mala byť normou, ktorá inšpiruje a vedie všetky naše vzdelávacie snahy, ktoré by mali prinášať láskavosť, nezaujatosť, ducha obetovania a vytrvalosti, okrem iných výchovných hodnôt, ktoré sú ovocím lásky. Rodina je spoločenstvom založeným na láske a práve preto v nej neustále prebieha výchovná činnosť vo všetkých jej rôznych aspektoch. Má preto nezastupiteľnú úlohu. Rodina je svojou povahou prvou komunitou života a vzdelávania.“ (Cervera y Alcázar, 2006).

V rodine vznikajú prvé vzdelávacie stimuly pre človeka. Prvým stimulom je vždy súlad medzi životom rodičov a hodnotami, ktoré chcú preniesť na svoje deti, tzv. ísť dobrým príkladom. Rodičia sú prvými a základnými pedagógmi svojich detí a nikto ich nemôže zbaviť zodpovednosti za nich a ich vzdelávanie. Aby rodičia boli úspešní vo vzdelávaní svojich detí musia si stanoviť vzdelávacie ciele odpoveďou na základné otázky: Čo chcem pre svoje deti? Ako ich chcem vzdelávať? Táto ich povinnosť je taká dôležitá, že ak ju nesplnia, je veľmi ťažké aby ju vzdelávacie inštitúcie v budúcnosti nahradili. Úlohou škôl by mala byť rola partnera vo vzdelávacej zodpovednosti rodičov a nie opačne (Cervera y Alcázar, 2006). Rolu rodiny vo výchovno- vzdelávacom procese podobne vníma aj Zdeněk Helus (2009, s. 261): *"Rodič je pre dieťa prirodzeným vychovávateľom; rozhodujúce je, že spolu s dieťaťom vytvára domov, ktorý je pre dieťa spoľahlivým, bezpečným a láskyplným zázemím. Domov dieťa pred okolitým svetom chráni, ale tiež umožňuje, aby dieťa svet rado objavovalo, aby do neho vďaka opore domova so záujmom vstupovalo a nachádzalo tu podnety pre svoj rozvoj. Bez zázemia domova hrozí nebezpečenstvo, že bude svetu a jeho úskaliam vydané napospas."*

Človek má individuálnu, ale aj sociálnu povahu a preto potrebuje pomoc druhých, aby naplno využil svoj potenciál. Rodičia sa obracajú rôzne vzdelávacie inštitúcie pri hľadaní pomoci so vzdelávaním svojich detí a tým prirodzene vstupujú do partnerstva s danou školou.

Rodičia a škola sa prostredníctvom osoby tútora navzájom podporujú, aby pomohli svojim deťom pracovať na vrchole svojho potencionálu. Táto vzájomná podpora predpokladá spoločnú víziu o povahe vzdelávania, podobný svetonázor a jednotu v cieľi: charakterový rast detí (Gibson, 2011). Krejčová (2011, s. 149) k tomu dodáva: *"Rodiny sú primárnymi vychovávateľmi svojich detí, majú na výchovu a vývoj svojich detí najväčší vplyv; rodičia nesú zodpovednosť za vzdelávanie svojich detí, a preto majú právo spolurozhodovať o jeho naplňovaní; rodičia a učitelia sú rovnocennými partnermi."*

Tento partnerský vzťah rodičov a učiteľov je čím ďalej tým viac propagovaným princípom nielen v súkromnom, ale aj vo verejnom školstve. Komunikácia a spolupráca školy s rodinou je jeden z pilierov inkluzívneho vzdelávania a postupne sa z toho stáva aj indikátor kvality vzdelávania celkovo (Felcmanová a kol., 2013).

Rodina je teda primárnou a najdôležitejšou vzdelávaco-výchovnou inštitúciou, zatiaľ čo hlavnou úlohou školy ostáva sprostredkovanie tohto cieľu a úzka spolupráca s rodičmi daného žiaka. Je dôležité aby výchovné smerovanie rodičov nebolo narušované nevhodnými zásahmi školy (a naopak). Z tohto dôvodu je aktívna komunikácia a spolupráca školy s rodinou nevyhnutnou podmienkou k úspechu. Rozmer práce s rodinou na základnej škole Navis (2020) vnímajú nasledovne: *„Odovzdávanie informácií a harmónia s rodinou je samozrejme úplne podstatná. Rodina je zodpovedná za výchovu a vzdelanie dieťaťa a my ju v tejto úlohe plne podporujeme. Práca s dieťaťom je konzultovaná a spoločne plánovaná.“*

V príručke *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou* (Felcmanová a kol., 2013) pracujú s tromi princípmi, ktoré zastávajú v rámci spolupráce rodiny so školou. Prvým princípom je partnerstvo vo výchove, pod ktorým rozumejú uvedomenie si zdieľanej zodpovednosti rodičov a učiteľov za vzdelanie a rast detí. K tomu je potrebná vzájomná úcta a rešpekt. Druhý princíp je pravidelná transparentná komunikácia.

To v ich ponímaní znamená rozvoj rôznych foriem komunikácie, ktoré budú zrozumiteľné a prístupné pre široké spektrum rodičov, spoločný dialóg o dieťati a s dieťaťom, vyjasnenie potrieb rodiny a školy, a zdieľanie vzájomných očakávaní. Posledným princípom je zapájanie rodičov do života školy. Ide o zapájanie rodičov do rozhodnutí o vzdelávaní ich detí v škole, vytvorenie priestoru pre návrhy

a konštruktívnu kritiku, zapojenie rodičov do školských aktivít a taktiež ponuka vzdelávania pre samotných rodičov.

Úloha rodičov vo vzťahu k vzdelaniu svojho dieťaťa sa dá zhrnúť do jednoduchej otázky: čo chcem pre svoje dieťa, čo chcem aby sa moje dieťa naučilo? Rodičia určujú výchovno-vzdelávacie ciele, oni definujú čo chcú pre každé svoje dieťa. V tejto rovnici stojí škola s učiteľmi na druhej strane ako experti v oblasti výchovy a vzdelávania, a zodpovedajú za odpoveď na otázku: ako a akým spôsobom dosiahnuť dané ciele? (Sluka, 2018)

3.2 Tútor ako sprievodca

Pojem tútor je známy predovšetkým z anglosaského univerzitného prostredia, kde značí študijného vedúceho alebo profesora, ktorý sprevádza študentov počas celého štúdia. V ďalších krajinách je za tútora považovaný súkromný učiteľ, alebo doučovateľ, ktorý väčšinou vyučuje individuálne. Aj na niektorých českých vysokých školách je začínajúcemu študentovi pridelený tútor (nezriedka z radov starších a skúsenejších spolužiakov), ktorý je mu akýmsi sprievodcom a radcom, najmä vo veciach štúdia.

Romero (2012) význam slova tútor vníma takto: „*Pôvod pojmu tútor pochádza z latinského tutor (ochrancu) a zo slovesa tueri (pozorovať, monitorovať, chrániť). Medzi ďalšie významy patria: osoba vykonávajúca opatrovníctvo, osoba zodpovedná za vedenie študentov v kurze alebo predmete, súkromný učiteľ zodpovedný za všeobecné vzdelávanie detí rodiny. Tútor/opatrovník je v botanike palica alebo kolík, ktorý je zaseknutý v zemi a slúži ako podpora pre rast rastlín.*“ V tutoriálnom systéme, ktorý je výskumným javom v mojej práci, môže byť tútorom dieťaťa triedny učiteľ, iný učiteľ, riaditeľ školy či zástupca riaditeľa školy, prípadne vychovávateľ alebo asistent pedagóga, každopádne niekto, kto prichádza s dieťaťom častejšie do kontaktu a nevída ho len raz za mesiac náhodou na obede. Či už je tútorom dieťaťa ktokoľvek, mal by sa stať jeho dôverníkom, človekom, na ktorého sa žiak obracia s dôverou a na pravidelné stretnutia s ním sa teší. Mal by byť radcom, ochrancom, sprievodcom (Kösslová, 2016).

Bednaříková (2013, s. 46) popisuje vzťah tútora a študenta z užšej perspektívy, tútor je podľa nej *"najbližším pomocníkom študujúceho. V symbolickom poňatí by sme*

mohli povedať, že je vo vzťahu k nemu spojivom aj putom, cukrom i bičom, štartérom aj radiacou pákou, ktorého úlohou je niekedy prímítiť a niekedy udržať študujúceho pri učení, účelne ho navigovať s využitím všetkých nástrojov intenzívne podporujúcich jeho aktivitu a vzdelávacie úsilie." Tútor podľa nej tiež " *často pomáha aj pri riešení osobných problémov študujúcich, ktoré vznikajú počas štúdia a ovplyvňujú jeho priebeh a výstupy.* " Nie je teda v žiadnom prípade žiaduce, aby si študent pripadal pri stretnutí so svojim tútorom ako "na koberčeku". Schôdzka by sa mala niesť v priateľskom duchu, študent by mal vždy cítiť, že tútorovi môže dôverovať, že je na jeho strane (avšak nie v zmysle "proti rodičom"). Na druhú stranu by tútor nemal nahrádzať vôľu študenta tým, že mu bude hovoriť, čo má robiť, ale mal by mu skôr pomáhať robiť vlastné rozhodnutia. Mal by mu ukázať ako pracovať s osobnou slobodou, ako čeliť svojim povinnostiam, ako premýšľať o jeho vlastnej situácii, a ako prekonať svoje nedostatky a upevniť pozitívne vlastnosti (Cervera y Alcázar, 2006).

Pozícia tútora môže byť veľmi efektívnym nástrojom pre akademický a osobnostný rast každého žiaka, avšak celkom náročnou prácou pre samotného učiteľa. Pozrime ako majú definované požiadavky na tútora niektoré školy, ktoré majú zavedený tutoriálny systém. Španielska vzdelávacia inštitúcia Fomento de Centros de Enseñanza, ktorá spravuje viac ako 50 škôl a škôlok, určuje základné kvalitatívne rysy tútora nasledovne: „*Tútor musí mať nevyhnutnú osobnú zrelosť a emocionálnu rovnováhu aby mohol viesť ostatných. Jeho príklad sa prirodzene prejaví pri bežných situáciách školského dňa a bude pre študentov hodnotným a dostupným modelom správania: učiteľ- tútor, ktorý sa snaží žiť to, čo učí, a ktorý sa vie opraviť, keď sa mylí.*“ (Fomento, 2018) Cervera a Alcázar (2006) k tomu dodávajú, že nestačí byť len zrelým a vyrovnaným človekom, ale dôležitejšie je získať si dôveru žiaka a vedieť ako počúvať. Dôveru si získa ak žiakovi rozumie a vie sa vcítiť do jeho pozície, ak má trpezlivosť a je k dispozícii, ak je lojálny a diskretný, ak koná v súlade so svojimi presvedčeniami a dáva mu príklad osobnej súdržnosti. Dobrý tútor by sa nemal obmedziť iba na poskytovanie dobrej rady, viac-menej primeranej, v závislosti od toho, čo môže vyvodiť z externých údajov alebo informácií. Predovšetkým musí vedieť ako počúvať. Iba ten tútor, ktorý má skutočný záujem o to, čo hovorí študent (hoci v niektorých prípadoch to môžu byť pre dospelého človeka málo dôležité veci)

môže dosiahnuť stupeň komunikácie, ktorý mu umožní sa „obuť do jeho topánok“ a dívať sa veci z jeho uhľa pohľadu.

Na základnej škole Parentes (online cit.2020) majú už niekoľko rokov zavedenú pozíciu tútora, takže sa dá predpokladať, že z praxe vedia, aké sú na túto pozíciu požiadavky. Tútor by mal podľa nich vedieť počúvať, nekarhať, ale motivovať, mať dobré sociálne zručnosti, byť vnímavý a nevyhýbať sa riešeniu problémov. Kvalitný tútor by ďalej mal byť emocionálne stabilný, dôveryhodný, pokojný a diskretný-rešpektovať súkromie dieťaťa aj rodičov. Svoju prácu by mal vnímať ako službu rodine a podporu rodičom v ich výchovno-vzdelávacom úsilí. Tútor zároveň koordinuje úsilie všetkých, ktorí s dieťaťom pracujú. Pokiaľ je tento vzťah žiaka s tútorom funkčný *„...slúžia spoločné stretnutia na prevenciu najrôznejších nežiadúcich prejavov správania či študijných neúspechov. Môže byť v zárodku odhalené šikanovanie, môže dôjsť k včasnému vysvetleniu nejakej neprijemnej konfliktnej situácie. Predovšetkým, ale dochádza k lepšiemu porozumeniu žiakovi, jeho rodinnej situácii, vzťahom so spolužiakmi či prípadným študijným ťažkostiam.“* (Kösslová 2016)

3.3 Tutoriálny systém a oblasti rozvoja

Tutoriálny systém

Tutoriálny systém, ktorý aplikuje základná škola, kde som realizoval svoj výskum, vychádza zo španielskeho modelu výchovno-vzdelávacích centier Fundación Arenales a Fomento de Centros de Enseñanza. Tieto dve inštitúcie zastrešujú okolo stovky škôl v Španielsku a vo svete. V rezorte školstva sa pohybujú už päťdesiat rokov a ich cieľom je celostné vzdelávanie detí, prostredníctvom úzkej spolupráce s rodinou, pri ktorom ako nástroj využívajú práve tutoriálny systém (tutoring). Základná škola Caranbachel v Madride (Colégio Arenales, 2020) popisuje tutoring ako systém, kde tútor preberá zodpovednosť za pomoc rodičom vo vzdelávaní každého dieťaťa, pomáha študentovi pri výkone školských povinností, motivuje ho, radí mu a pomáha mu tvoriť silnú, slobodnú a vyváženú osobnosť. Na efektívne vykonávanie tejto práce má tútor čas a špecifické školenie, ale má tiež dôveru rodiny. Vzťah medzi rodičmi, tútorom a študentom charakterizuje pravidelná komunikácia a

úprimný dialóg. Udržiavaním tejto úzkej spolupráce medzi rodinou a školou je možné od začiatku odhaliť potenciálne problémy a náležite ich riešiť.

Pre lepšie pochopenie tohto systému v kontexte českého školstva použijem jeho definíciu z príručky pre učiteľov *Tutoriální systém na základní škole*, ktorú vydala pražská súkromná škola Parentes: „*Tutoriální systém je konkrétnou demonstráciou toľko propagovaného individuálneho prístupu k žiakom, slúži ako nástroj nadštandardnej komunikácie a úzkej spolupráce učiteľa s dieťaťom a (pokiaľ možno) oboma jeho rodičmi. Možno povedať, že ak je tutoring vykonávaný v súlade so svojím poslaním, bude pre všetky zúčastnené strany jednoznačným prínosom.*“ (Kösslová 2016)

V praxi tutoring funguje tak, že je každej rodine pridelený tútor, ktorý sa stáva sprievodcom ich dieťaťa, ideálne počas celej jeho školskej dochádzky. Stretnutia tútor-dieťa by mali prebiehať minimálne dva-krát za mesiac a každé stretnutie by malo byť časovo vyvážené v závislosti od veku dieťaťa a jeho potrieb. Východiskový bod tutorialného systému je sa detailnejšie zoznámiť s rodinným zázemím dieťaťa a spoznať prostredie, v ktorom vyrastá. Mal by plne rešpektovať výchovný štýl rodičov, avšak súčasťou jeho práce je aj reflektovať dané aspekty výchovy, citlivo vyjadriť svoj názor, a poprípade po diskusii s rodičmi navrhnúť optimálnejšiu variantu. Stretnutia tútor-rodičia by mali byť zrealizované minimálne tri-krát za školský rok za prítomnosti oboch rodičov (obidvaja sú rovnako zodpovedný za vzdelávanie a výchovu dieťaťa) a časovo ohraničené podľa individuálnych potrieb oboch zúčastnených strán. „*Tútor sa stáva prostredníkom medzi akademickým vzdelávaním dieťaťa v škole a jeho osobnostným rozvojom vnútri rodiny. Prostredníctvom pravidelných stretnutí s dieťaťom aj rodičmi sa postupne stáva ich partnerom a radcom, pričom obom stranám má ísť predovšetkým o zdravý a prirodzený rast osobnosti dieťaťa. Základom úspechu tutorialného systému je teda vzájomná dôvera a podpora všetkých zúčastnených strán.*“ (Laudátová, 2015)

Oblasti rozvoja

Školy bývajú často zamerané len na rozvoj študijných schopností a zabúdajú na druhú časť pedagogického procesu- výchovu. Cieľom školy je však rozvíjať aj iné oblasti ako len akademickú. Samotný slovenský školský zákon sa volá Zákon o výchove a

vzdelávaní (2008), ktorý definuje vzdelávanie ako „*cieľene organizovaný a realizovaný proces výchovného a vzdelávacieho pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou*” a ďalej popisuje výchovu ako „*komplexný proces učenia a socializácie zameraný na dieťa alebo žiaka s cieľom rozvíjať jeho osobnosť po stránke telesnej a duševnej.*” V školskom zákone Českej republiky (2004) je prvým všeobecným cieľom vzdelávania rozvoj osobnosti človeka, ktorý bude vybavený kognitívnymi a sociálnymi schopnosťami, morálnymi a duchovnými hodnotami pre osobný a občiansky život, výkonom povolania alebo práce, získavaním informácií a celoživotným vzdelávaním.

Výchova a vzdelávanie sú komplementárne procesy, ktoré sa navzájom dopĺňujú a nemožno ich od seba oddeliť. Základná škola Navis, kde je realizovaný tutoriálny systém, k tomu dodáva (2020), že školy bývajú často zamerané len na rozvoj študijných schopností, ale v ich škole chcú pre deti urobiť viac. Svojich žiakov sa snažia rozvíjať aj v oblasti personálnej, interpersonálnej a duchovnej. Uvedomujú si, že deti nežijú vo vákuu a mnohokrát možnosť hovoriť o dynamike triedy, o vzťahoch medzi žiakmi a učiteľmi, či o vzťahu k Bohu je podľa školy prednejšie než známka z matematiky. Školský zákon Slovenskej republiky (2006) s týmto tipom rozvoja počíta keď za jeden z princípov výchovy a vzdelávania považuje princíp „*posilnenia výchovnej stránky výchovno-vzdelávacieho procesu prostredníctvom všetkých vyučovacích predmetov, ale aj špecifickými výchovnými zamestnaniami zameranými na rozvoj citov a emócií, motivácie a záujmov, socializácie a komunikácie, na sebakontrolu a seba riadenie, na mravné hodnoty a tvorivosť.*”

Dôležitosť komplexného pedagogického procesu je zakotvená nielen v princípoch jednotlivých škôl, ale aj v samotných školských zákonov oboch krajín.

Tutoring, ako nástroj osobnostného rozvoja, je overenou metodikou sprevádzania študentov na vysokých školách. Pomáha študentom, aby dosiahli komplexné a inkluzívne vzdelávanie pokrývajúce rôzne dimenzie odbornej prípravy. Doktor C.L.H. Bejar (2018) tieto oblasti rozvoja rozdeľuje na:

- 1) osobná
- 2) komunitná
- 3) intelektuálna
- 4) sociálna

Dr. Bejar skúmal efekt tutorialného systému na rozvoj osobnosti vysokoškolských študentov na Kube. Výsledky výskumu naznačujú zlepšenie študentov v rôznych sférach ich života v dôsledku toho, že sa im pridelený tútor pravidelne osobne venoval. Je to silný prostriedok, ktorý majú vzdelávacie inštitúcie k dispozícii, a to na výrazné zlepšenie kvality, ako aj relevantnosti a rovnosti vzdelávacieho procesu. Preto na záver navrhuje, že by mal byť základnou súčasťou procesu sprevádzania študentov.

Základná škola Navis (2020) si oblasti rozvoja zadefinovala takto:

- 1) akademická
- 2) personálna
- 3) interpersonálna/sociálna
- 4) duchovná

V oblasti akademickej sa rozvíja to, čo dieťaťu ide alebo, čo ho baví a podporuje sa zvládnutie základov v ostatných predmetoch. Cieľom je aby deti pracovali na vrchole svojho potenciálu. Tútor konzultuje s deťmi ich výsledky a motivuje ich k cieľavedomému zlepšovaniu sa.

V oblasti personálnej sa rozvíjajú tri základné oblasti: hľadanie talentov/záujmov mimo akademickú oblasť, práca na charakteristických osobnostných rysoch a práca na cnostiach.

Cnosti majú väčšinou charakter zameranie mimo seba samého, preto veľmi často súvisia so vzťahmi s ostatnými ľuďmi / deťmi. V rámci sociálnej oblasti preberáme: vzťahy v rámci rodiny, vzťahy v triede, vzťah k učiteľom, vzťahy medzi chlapcami a dievčatami.

V oblasti duchovnej musíme mať najprv istotu, že dieťa chce s nami tento rozmer zdieľať a že rodina s tým súhlasí. Následne v tejto oblasti rozvoja môžeme posilniť: vzťah k Bohu, smerovanie k dobrému, motiváciu k formovaniu sa a zlepšovaniu sa.

3.4 Fungovanie tutorialného systému v ČR a vo svete

České školy, ktoré využívajú tutorialný systém, vychádzajú zo španielskeho modelu výchovno-vzdelávacích centier Fomento de Centros de Enseñanza. Tieto dve inštitúcie zastrešujú okolo stovky škôl v Španielsku a vo svete. V rezorte školstva sa pohybujú už päťdesiat rokov a ich cieľom je celostné vzdelávanie detí,

prostredníctvom úzkej spolupráce s rodinou, pri ktorom ako nástroj využívajú práve tutoriálny systém (tutoring). Edukačné princípy týchto škôl možno zhrnúť do troch základných bodov (<http://www.fomento.edu/acerca-de-fomento>, 2017 [online]):

- 1) angažovanosť rodičov - snahou tohto typu škôl je pomáhať rodičom v ich zodpovednej úlohe primárnych vychovávateľov a poskytovať ich deťom kvalitné vzdelanie. Na dosiahnutie tohto cieľa je dôležitá úzka spolupráca školy s rodičmi a spoločné zdieľanie výchovno-vzdelávacích princípov.
- 2) personalizované vzdelávanie - každý žiak je jedinečný a v centre celého výchovno-vzdelávacieho procesu preto stojí jedinec ako osobnosť. Individuálny prístup vo vzdelávaní si teda kladie za cieľ maximálnu rozvoj schopností a zručností každého dieťaťa za pomoci jeho rodičov i učiteľov.
- 3) Kvalitné a inovatívne vzdelanie - Na každom stupni vzdelávania učitelia podporujú zručnosti, schopnosti a stratégie s cieľom, aby sa študenti stali dobrými ľuďmi, aktívnymi občanmi a kvalitnými odborníkmi. Toto vzdelanie si nekladie za cieľ iba odovzdávanie poznatkov, ale prispieť k výchove celistvých osobností schopných budovať lepšiu spoločnosť.

Medzi české školy, ktoré používajú model tutoringingu patrí napríklad Základná škola Navis v Dobřejovicích, Základná škola Parentes v Prahe alebo Základná škola Světlo v Třebíči. Všetky menované školy vnímajú rodinu ako základnú výchovno-vzdelávaciu inštitúciu, kde je osobnosť každého dieťaťa všestranne formovaná najmä osobným príkladom rodičov. Škola sa podľa nich na uskutočňovaní výchovno-vzdelávacích cieľov s rodičmi len podieľa, napr. tým, že ich učitelia sú pripravení byť pre rodičov kvalifikovanými partnermi v snahe o celostnej rozvoj osobnosti dieťaťa. Ich práním je, aby sa rodičia aktívne zaujímali o prospech aj osobnostný rozvoj svojich detí a aby s učiteľmi usilovali o rast vo vlastnostiach, ktorých sami chcú u detí docieľiť. Pomôcť im v tom môžu najrôznejšie semináre a kurzy, ktoré spomínané školy pravidelne organizujú.

Ďalšou významnou vzdelávacou inštitúciou, ktorá využíva vlastný tutoriálny model je škola Tangara v Sydney. *„Jadrom výchovnej filozofie Tangary je presvedčenie, že rodičia sú prvými a najdôležitejšími vychovávateľmi ich dieťaťa. Preto je nevyhnutné úzke a neustále spojenie medzi školou a rodičmi. Toto prepojenie je osobným*

mentorom dieťaťa.“ (Gibson 2011) Ich systém „osobného mentorovania“ popisujú nasledovne (Tangara 2019): Zamestnanec/mentor, sa stretáva s dieťaťom raz za dva týždne, aby sledoval pokrok vo svojich štúdiách, ako aj charakter, morálny a sociálny vývoj. Stretnutia sú neformálne rozhovory, ktoré pomáhajú každému študentovi rásť v sebapoznávaní, stanovovať si osobné a akademické ciele a vyťažiť z neho plný potenciál. Mentor a rodičia sa tiež pravidelne stretávajú, aby prispeli svojimi vlastnými poznatkami o pokroku študentov. Je veľmi dôležité, aby rodičia pracovali ako jednotný tím a obaja sa zúčastnili tohto stretnutia. Rodičia a mentor sa na stretnutie pripravujú zaznamenaním otázok na diskusiu, identifikáciou oblastí rastu dieťaťa. Osobný mentoring zabezpečuje, že škola a domácnosť pracujú ako jeden celok.

Zameranie na celostný rozvoj dieťaťa je taktiež jedným z pilierom vzdelávania v medzinárodnej sieti škôl Arenales Red Educativa. Táto vzdelávacia inštitúcia združuje 27 materských a základných škôl po celom svete. Ich filozofiou je snaha o poskytnutie svojim študentom akademické vzdelanie na vysokej úrovni a propagovanie hodnôt súvisiacich s dobre vykonanou prácou, ktorá sa poskytuje z dimenzie služby ostatným. Ako sami tvrdia (Arenales, 2015 (online)): *„Chceme byť spolupracovníkmi každej rodiny pri ich úlohe vzdelávať občanov dneška i zajtra, aby z nich vyrástli dobrí ľudia a vynikajúci odborníci, ktorí vedú v spolupráci so všetkými vytvoriť lepšiu budúcnosť.“*

4. Výskumná časť

4.1 Design výskumu

V tejto podkapitole si popíšeme plán našej výskumnej štúdie, ktorý bol zostavený tak, aby čo najlepšie naplňal potreby realizovaného výskumu. Budeme špecifikovať spôsob použitia konkrétnych metód pre získavanie a analýzu dát, tiež popíšeme kontext, v akom bude štúdia realizovaná a s akou konkrétnou výskumnou vzorkou. V tomto zmysle je tento plán jedinečný a na jeho základe stojí celá realizácia nášho výskumu.

Miovský (2004b) definuje plán výskumu takto: *“Projekt výskumu (alebo niekedy aj dizajn výskumu) je technickým plánom konkrétnej výskumnej štúdie, ktorý je na mieru „šitý“ zvolenému výskumnému problému v danom teoretickom rámci.”*

Kvalitatívna evaluácia

Pre tento výskum sme si ako výskumnú metódu zvolil formatívny prístup kvalitatívnej evaluácie. Túto metódu sme si vybrali, pretože najlepšie zapadá do konceptu hodnotenia experimentálnej metódy primárnej prevencie, a to už spomínaného-tutoringu. Táto metóda nám umožní komplexne zhodnotiť výsledky výskumu a pri slabých výsledkoch definovať odporúčania ku skvalitneniu metódy pre budúce využitie.

Vo všeobecnosti sa pod pojmom evaluácia rozumie proces posudzovania a hodnotenia povahy, hodnôt, nákladov na skúmaný jav, proces (predmet výskumu) s cieľom prijať určité rozhodnutia o prijatí, odmietnutí alebo preformulovaní stratégie prijatej na určitej úrovni ľudská činnosť (Borg & Gall, 1989). V rámci kvalitatívnej evaluácie možno podobne ako v prípade akejkoľvek evaluácie rozoznať podľa cieľov a vplyvov dva základné prístupy:

- a) formatívny
- b) normatívny

Tie sa od seba často nelíšia tak metódami či spôsobom samotného prevedenia, ale spôsobom zaobchádzania s dátami pri formulácii výsledkov a ďalšej práci s týmito výsledkami. V prípade formatívneho prístupu v evaluácii je hlavným cieľom výskumného projektu *„priniest také dáta, prostredníctvom ktorých analýzy získame informácie potrebné na nájdenie silných a slabých stránok predmetu nášho výskumu*

a budeme schopní formulovať odporúčania na zlepšenie“ (Miovský 2006). To znamená, že výsledkom výskumného projektu je okrem zistenia, kde a prečo sú silné a slabé stránky, ale aj ako s nimi pracovať a aké stratégie a prečo sa javia ako efektívne pre ďalšie skvalitňovanie a rozvoj predmetu výskumu.

V rámci formatívneho prístupu v kvalitatívnej evaluácii existujú tri druhy hodnotenia (Patton, 1990):

- a) evaluácia prípravy (plánovanie)
- b) evaluácia procesu (vykonávanie, realizácia)
- c) evaluácia výsledku (výstupov, vplyvov)

Evaluácia výsledkov (alebo aj výstupov, vplyvov) výskumného projektu je akýmsi vyvrcholením celého evaluačného procesu. Je tým najcennejším a súčasne najnáročnejším procesom, pretože jeho prostredníctvom sa máme dozvedieť, akým spôsobom a ako výrazne sa hodnotený program premietol do oblastí, ktoré sme si vytkli, a či nespôsobil naopak niečo negatívne (či neočakávané) v oblastiach iných (Miovský 2006).

4.1.1 Metoda výberu vzorku

Pre účely nášho výskumu sme si zvolili jednoduchý zámerný (účelový) výber- ako variantu metódy výberu výskumnej vzorky. V tomto prípade pracujeme s užším vnímaním termínu, kedy za zámerný (niekedy tiež účelový) výber výskumnej vzorky označujeme taký postup *“kde cielene vyhľadávame účastníkov podľa ich určitých vlastností. Kritériom výberu je práve vybraná (určená) vlastnosť (či prejav tejto vlastnosti) alebo stav (napr. príslušnosť k určitej sociálnej alebo inej skupine). Znamená to, že na základe stanoveného kritéria cielene vyhľadávame iba tých jedincov, ktorí toto kritérium (alebo súbor kritérií) splňajú a súčasne sú ochotní sa do výskumu zapojiť.”* (Miovský 2006)

Výber vzorky pre potreby výskumnej práce bol realizovaný v troch podkategóriách: žiak, tútor a rodič. Žiaci boli vyberaní z 5. až 7. ročníka a to vždy 2 chlapci a 2 dievčatá. Tento výber žiakov troch najvyšších ročníkov na škole bol zvolený z toho dôvodu, že u starších detí možno skôr predpokladať porozumenie témy rizikového správania, majú všeobecne rozvinutejšiu schopnosť formulácie vlastných názorov a v

neposlednom rade sú účastníkmi tutoriálneho systému dlhšie ako deti z nižších ročníkov. V každej z vybraných tried bola najskôr všetkým deťom predstavená možnosť zúčastniť sa rozhovoru a bolo objasnené, čoho sa bude týkať. Následne boli vybraní dobrovoľníci majúci záujem zúčastniť sa výskumu, aby tak bola zaistená istá miera ochoty vypovedať.

Tútori boli vybraní hlavne na základe ich ochote podieľať sa na výskume a následne boli vybraní aj rodičia podľa rovnakých podmienok.

4.1.2 Metóda získavania kvalitatívnych dát

Ako metódu získavania kvalitatívnych dát sme zvolili pološtrukturovaný rozhovor. Pološtrukturovaný rozhovor je pravdepodobne najrozšírenejšou formou metódy rozhovoru, pretože dokáže vyriešiť mnohé nevýhody neštrukturovaných aj plne štrukturovaných rozhovorov. *„Pološtrukturovaný rozhovor si vyžaduje náročnejšiu technickú prípravu ako neštrukturovaný. Vytvárame určitú schému, ktorá je pre výskumníka záväzná. Táto schéma zvyčajne špecifikuje oblasti otázok, ktoré budeme účastníkom klásť. Zvyčajne je možné zmeniť poradie, v ktorom sa okruhu venujeme a toto poradie upravujeme podľa potreby a možností, aby sme maximalizovali výťažnosť rozhovoru.“* (Miovský 2006)

Rozhovor ponúka možnosť získať vzhľad do sveta respondenta a hlbšie porozumenie významu alebo významu každodenných skúseností respondenta. Rozhovor sa môže použiť aj na testovanie hypotézy. Naproti tomu neštruktúrované rozhovory sú voľne plynúce diskusie, ktoré môžu anketára a opýtaného viesť k tomu, aby sa odklonili od zamýšľaného subjektu. Pološtrukturovaný rozhovor je zlúčením - otázky sú formátované, ale výskumník sa môže od plánovaných otázok odchýliť, ak sa ukáže nepredpokladaný bod diskusie, ktorý sa ukáže ako plodný. Údaje, ktoré je možné získať z neštrukturovaných a pološtrukturovaných rozhovorov, môžu vychádzať a poskytnúť viac -hlbkové ocenenie témy ako dotazník (Bell, 1999).

V štrukturovanom rozhovore je definované takzvané jadro rozhovoru, teda témy a otázky, ktoré je výskumník povinný prebrať. Je dôležité si byť istý, že všetky tieto témy budú naozaj pokryté.

4.1.3 Metóda spracovania dát

Nasleduje ďalšia časť výskumu, a to dáta management, kedy technicky spracovávame dáta a pripravujeme ich na analýzu. Dáta získané pomocou pološtrukturovaných rozhovorov sme zaznamenali (fixovali) použitím audiozáznamu. Ako digitálne zariadenie schopné kvalitne zaznamenávať zvuk nám plne vystačil bežný mobilný smart telefón. Výhody audiozáznamu popisuje Miovský (2006) takto: *„Ich nespornou výhodou je komplexnosť záznamu a jeho autentickosť. Zvukový záznam fázy získavania dát predstavuje pre výskumníka veľkú podporu a pomoc. Nemusia si robiť poznámky, aby zaznamenal obsah napr. interview pre analýzu, ale robí si poznámky výhradne pre svoje potreby, prípadne poznámky týkajúce sa zaujímavých pozorovaní, ktoré sa v zázname z technických dôvodov nemôžu objaviť alebo by ich bolo možné ľahko „prehliadnuť“ (hoci sa z nejakého dôvodu javí byť významné).“*

Dáta v ďalšom kroku upravujeme tak, aby s nimi bolo možné vykonávať analýzu. Prevedenie dát netextovej povahy do povahy textovej (ak je to možné) je prvým dôležitým krokom (prepis audiozáznamu interview atď.), ktorý nazývame transkripcia. Pre potreby analýzy sme použili iba niektoré pasáže, a to jednotlivé odpovede na hlavné otázky realizovaných rozhovorov. Tie som vybrali na základe zvolenej metódy analýzy dát.

4.1.4 Metóda analýzy dát

Ako metódu analýzy dát som sme zvolili metódu vytvárania trsov (klastrov). Náš design výskumu určuje jasné zameranie sa na kvalitatívny zber dát na úzkej skupine respondentov so špecifickými znakmi. To je dobrý predpoklad na spracovanie dát prostredníctvom ich kategorizovania, sledovania ich vzájomnej podobnosti a následného usporiadania do jednotlivých trsov. Umožnilo nám to získať lepší prehľad o získaných dátach a zjednodušilo objavenie jednotlivých súvislostí a podobností.

Metóda vytvárania trsov slúži obvykle na to, aby sme zoskupili a konceptualizovali určité výroky do skupín, napr. podľa rozlíšenia určitých javov, miesta, prípadov atď. Tieto skupiny (trsy) by mali vzniknúť na základe vzájomného prekrytia (podobnosti) medzi identifikovanými jednotkami. Týmto procesom vznikajú všeobecnejšie, indukčne sformované kategórie, ktorých zaradenie do danej skupiny (trsu) je

asociované s určitými opakujúcimi sa znakmi, určitým charakteristickým usporiadaním (Miovský 2006).

„Základný princíp metódy vytvárania trsov je postavený na porovnávaní a agregácii dát a má dimenziu určitej hierarchizácie, pretože v nej prostredníctvom kategorizácie zvolených základných jednotiek vytvárame jednotky všeobecnejšie.“ (Čermák & Stěpaníková, 1998)

4.1.5 Kontrola validity

Kontrola validity je vo výskume prítomná prostredníctvom triangulácie zdrojov dát. Zdrojom dát chápeme oblasť, ktorá tvorí určitú homogénnu jednotku prostredníctvom ktorej môžeme zvolenou metódou (v tomto prípade polo štruktúrovaný interview) získať požadované dáta (Miovský 2006). Triangulácia zdrojov dát je ďalšou základnou metódou používanou vo fáze získavania dát. Získavanie dát bolo v tomto výskume realizované prostredníctvom troch rozdielnych zdrojov: žiak, rodič a tútor. *„Všeobecne platí, že čím bohatšie sú zdroje dát, tým bohatšie možnosti máme na následnú analýzu a interpretáciu. Naopak čím užšie je spektrum zdrojov dát a ich dostupnosť, tým vyššie je riziko možného skreslenia. Veľmi dôležitým kritériom pritom je vzájomná väzba medzi jednotlivými zdrojmi dát.“* (Miovský 2006)

4.2 Cieľ výskumu

Hlavným cieľom výskumnej časti práce bolo analyzovať vplyv tutoriálneho systému na prevenciu rizikového správania žiakov základnej školy. K hlavnému výskumnému cieľu autor priradil tri jednotlivé ciele:

1. zistiť, ako vnímajú žiaci koncept tútoringu, či a v akom smere im to pomáha
2. zistiť, ako hodnotia učitelia vplyv tutoriálneho systému na prevenciu rizikového správania sa medzi žiakmi
3. zistiť, ako hodnotia rodičia rolu tutoriálneho systému v rámci prevencie a riešenia prípadného výskytu rizikového správania

Ďalej bola pre výskum stanovená hlavná otázka, či slúži tutoriálny systém na základnej škole ako nástroj primárnej prevencie. K nej boli priradené ďalšie tri vedľajšie výskumné otázky:

1. Ako hodnotia prínos stretnutí v rámci tutoriálneho systému žiaci?
2. Je téma prevencie rizikového správania obsahom stretnutí v rámci tutoriálneho systému, z pohľadu detí aj tútorov?
3. Je pre rodičov tutoriálny systém prínosný pri riešení konfliktov v kolektívu alebo prípadne rizikového správania ich dieťaťa?

4.3 Popis hodnoteného programu

Tútoring má za cieľ byť jeden z hlavných nástrojov na dosiahnutie celostného rastu detí a na nastavenie dobrej komunikácie s rodinou. Každdej rodine je v rámci školského zariadenia pridelený osobný tútor, ktorý sa pomocou častých a pravidelných stretnutí s dieťaťom aj jeho rodičmi snaží cielene podporovať všestranný rast žiaka. *„Toto osobné stretávanie dieťaťa a školského tútora, má za cieľ nastavenie vzájomnej dôvery a vytvorenie plánu rozvoja na úrovni akademickej, osobnostnej i duchovnej.“* (Vepřek 2015)

V praxi tútoring funguje tak, že je každej rodine pridelený tútor, ktorý sa stáva sprievodcom ich dieťaťa, ideálne počas celej jeho školskej dochádzky. Stretnutia tútor-dieťa by mali prebiehať minimálne dva-krát za mesiac a každé stretnutie by malo byť časovo vyvážené v závislosti od veku dieťaťa a jeho potrieb. Na záver každého stretnutia dieťaťa a tútora by sa malo najlepšie spoločne dospieť k nejakému krátkodobému cieľu, teda k niečomu, na čom bude dieťa pracovať, v čom sa bude snažiť zlepšiť. *„Také predsavzatie by malo byť len jedno a pokiaľ možno úplne konkrétne.“*

Pri ďalšom stretnutí sa treba k predsavzatiu vrátiť a dieťa samo by malo zhodnotiť, ako sa mu darilo. Môže sa stať, že predsavzatie na ďalšie obdobie bude úplne rovnaké. Dôležité je, aby s ním bol žiak uzrozmenný, aby chápal, prečo je pre neho dobré snažiť sa v danej veci zlepšiť. Dieťa sa tak učí na sebe pracovať, a to nielen na svojich školských a mimoškolských výkonoch, ale aj na svojej osobnosti, na svojom charaktere. Rozvíja svoju vôľu a dobré vlastnosti a snaží sa bojovať so svojimi slabosťami.“ (Kösslová 2016)

Východiskový bod tutoriálneho systému je sa detailnejšie zoznámiť s rodinným zázemím dieťaťa a spoznať prostredie, v ktorom vyrastá. Mal by plne rešpektovať výchovný štýl rodičov, avšak súčasťou jeho práce je aj reflektovať dané aspekty výchovy, citlivo vyjadriť svoj názor, a popri prípade po diskusii s rodičmi navrhnúť optimálnejšie riešenie. Stretnutia tutor-rodíčia by mali byť zrealizované minimálne tri-krát za školský rok za prítomnosti oboch rodičov (obidvaja sú rovnako zodpovedný za vzdelávanie a výchovu dieťaťa) a časovo ohraničené podľa individuálnych potrieb oboch zúčastnených strán.

4.4 Charakteristika miesta a výskumného vzorku

Výskum prebiehal na jednej súkromnej základnej škole neďaleko Prahy, na ktorej pôsobí i autor tejto práce a ktorá bola založená pred 10 rokmi. Škola je plne organizovaná základná škola s 9 ročníkmi. Škola ponúka moderné akademické vzdelanie v kresťanskom hodnotovom systéme. Deti sú vedené k všestrannému rozvoju osobnosti. Triedy majú maximálne 15-18 žiakov, čo umožňuje dôsledné dodržiavanie filozofie školy a individuálny prístup ku každému. Individuálny prístup je umocnený aj pravidelnými schôdzkami s osobným tutorom. Škola sa zameriava na celkový rozvoj osobnosti a hodnôt. Od prvej triedy sa vyučuje základom etiky a dbá sa na posilňovanie charakteru pomocou výučby k cnostiam. V školskom roku 2019/2020 ju navštevuje 150 žiakov. V každom ročníku je jedna trieda. Profil rodín školy je pestrý, školu navštevujú žiaci s rôznych socio-ekonomických pomerov.

Od úplného začiatku existencie školy je tu uplatňovaný tutoriálny systém, kedy je každému dieťaťu priradený jeden tutor z učiteľského zboru. Je pritom dodržiavaná zásada, že chlapci majú tútora muža, dievčatá ženu. Tutor je dieťaťu priradený po nástupe do prvého ročníka alebo po prestupe z inej školy v priebehu školského roka. Každý tutor má momentálne na starosti približne 6 až 12 detí. Viac žiakov býva pridelené mužom, keďže ich v škole pracuje menej ako žien, ale žiakov-chlapcov tvorí približne 50%. Stretnutie tútora s dieťaťom prebieha každých 14 dní, väčšinou si tutor dieťa vezme počas vyučovacej hodiny a rozhovor trvá 15 až 30 minút, podľa potreby sa môže aj predĺžiť. Stretnutie s rodičmi potom bývajú raz za 4 mesiace.

Škola organizuje aj tzv. Deň tutorov, ktorý sa koná raz za polrok a spočíva v tom, že každý tutor pre svojich žiakov vymyslí nejaký zábavný program a celý deň strávia

spoločne mimo školy. Medzi obľúbené aktivity patrí kino, laser game, únikové miestnosti, korčuľovanie, trampolínový park, výlety do prírody, geocaching a iné. Na účely výskumu boli pološtrukturované rozhovory vedené so žiakmi, učiteľmi i rodičmi, a to v tomto počte:

- počet opýtaných žiakov: 7. ročník - 1 chlapec a 1 dievča, 6. ročník - 1 chlapec a 1 dievča
- počet opýtaných tútorov: 2 muži, 2 ženy
- počet opýtaných rodičovských párov: 4 páry

Všetky rozhovory boli pološtrukturované, to znamená, že okruh tém, ktorým sa chcel autor počas rozhovoru venovať, bol vopred daný, no formulácia, poradie a prípadné rozšírenie či zúženie otázok boli prispôsobené každej situácii zvlášť. Súbor hlavných otázok a odpovedí rozhovorov s jednotlivými respondentmi je súčasťou príloh. Pre zachovanie anonymity respondentov boli deti označené len ako žiaci. Výskum sa najskôr uskutočnil medzi študentmi. Z 6. až 7. ročníka boli vybraní vždy 2 chlapci a 2 dievčatá.

Výskumných rozhovorov sa zúčastnili nasledovní žiaci:

- 6. r.: žiačka 1, žiak 1
- 7. r.: žiačka 2, žiak 2

Ďalšou opýtanou skupinou boli tútori. Z dôvodu anonymity sú označení iba písmenami abecedy. Každý z nich vedie v rámci tutoriálneho systému deti všetkých ročníkov. Tútori sú pravidelné raz do roka preškolení ohľadne systému tútoríngov. V škole je taktiež určený hlavný tútor, ktorý poskytuje podporu a spätnú väzbu ostatným tútorom.

- Tútorka A je asistent pedagóga v 8. triede. Študuje adiktológiu na lekárskej fakulte a v škole pracuje 4. rok. Je tútorkou 5 žiačok a 2 žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami.

- Tútorka B pracuje v škole druhý rok ako učiteľka španielskeho jazyka na prvom stupni, tento školský rok je triednou učiteľkou štvrtej triedy a vedie spolu 8 dievčat.
- Tútor A je učiteľom českého jazyka a dejepisu na prvom i druhom stupni. Na škole pôsobí päť rokov a momentálne je aj triednym učiteľom štvrtej triedy. Tento školský rok sa ako tútor venuje 10 chlapcom.
- Tútor B je vyštudovaný špeciálny pedagóg, vyučuje výtvarnú výchovu a anglický jazyk na prvom aj druhom stupni. V škole pracuje štvrtý rok, rovnako dlho sa venuje aj tútoringu, pri ktorom vedie 12 chlapcov.

4.5 Analýza dát

Ako metódu analýzy dát sme zvolili metódu vytvárania zhlukov (klastrov). Náš výskumný dizajn určuje zameranie sa na kvalitatívny zber dát na úzkej skupine respondentov so špecifickými charakteristikami. Je to dobrý predpoklad na spracovanie údajov ich kategorizáciou, sledovaním ich podobnosti a následným usporiadaním do jednotlivých zhlukov.

Základný princíp metódy vytvárania klastrov je postavený na porovnávaní a agregácii dát (Čermák & Stěpaníková, 1998) a má dimenziu určitej hierarchizácie, pretože v nej prostredníctvom kategorizácie zvolených základných jednotiek vytvárame jednotky všeobecnejšie.

Pre potreby analýzy autor použil iba niektoré pasáže z vedených polo štruktúrovaných rozhovorov. Vybrali sme jednotlivé odpovede, ktoré priamo reagovali na položené hlavné otázky realizovaných rozhovorov. Toto jadro rozhovoru potom slúžilo ako primárny zdroj dát, ktoré boli kategorizované a hľadali sme medzi nimi súvislosti. Pri analýze dát sme sa zamerali na 3 jednotlivé ciele, ktoré boli priradené k hlavnému cieľu tejto práce. Toto sú významové kategórie ku ktorým sme priradili jednotlivé dáta- citácie z rozhovorov.

Súhrn získaných dát

V rámci výskumu prebehli rozhovory so žiakmi, tútormi a rodičmi. Autor najprv zhrnie výpovede respondentov z každej skupiny na jednotlivé otázky.

a) Žiaci

Rozhovor s každým z žiakov mal 8 hlavných okruhov otázok. Ku každému z nich budú uvedené vybrané citácie odpovedí žiakov. Pasáže nesúvisiace priamo s témou boli vypustené.

1. Ako hodnotíš tútoring? Je pre teba prínosný?

„Tútorka sa zaujíma o to ako sa mi dari a ako veci prežívam, takže to je dobré.“ (Žiačka 1) „Hodnotím ho pozitívne. Určite my to pomáha sa venovať viac veciam, ktoré sú pre mňa dôležité.“ (Žiak 1) „Je fajn, že sa môžem s tútorkou porozprávať aj o iných veciach ako škole...Raz sme sa bavili o mojom vzťahu s mamou. Moja tútorka mala podobnú skúsenosť z detstva, takže myslím, že mi rozumela...V triede raz jedna partia otravovala novú žiačku, a nechápala som, čo majú proti nej, tak sme sa o tom s tútorkou rozprávali prečo sa to deje a ako by som jej mohla pomôcť.“ (Žiačka 2) „Tútoring mám rád, mal by som ho aj každý týždeň...Bavíme sa o rodičoch a ako im môžem byť nápomocný v domácnosti keď toho majú veľa...Dohodli sme sa, že budem hrať počítačové hry iba 1h denne, ale až keď si spravím úlohy do školy.“ (Žiak 2)

2. Aké témy najčastejšie riešiš s tútorom?

„Riešime vždy čnosti a tiež, ako sa mi dari v škole...“ (Žiačka 1) „Ako mi ide škola, voľný čas, duchovno.“ (Žiak 1) „Či ma baví škola, či sa teším do školy, kamošov v triede, čnosti, ktoré trénujeme v škole, občas aj rodinu a čo robím po škole...“ (Žiačka 2) „Ako sa mám, čo som robil cez vikend, aké mám záľuby a tak.“ (Žiak 2)

3. Môžeš sa tútorovi zveriť aj s dôvernými informáciami?

„Áno, asi áno. Ale nie tak, že jej hovorím všetko.“ (Žiačka 1) „Myslím že áno, ale nerobím to...“ (Žiak 1) „Skôr nie. Teda nepoviem jej to isté čo by som povedal svojej najlepšej kamoške, je to iné.“ (Žiačka 2) „Myslím že áno, ale záleží aká je to informácia. Neriešime nejaké tajnosti.“ (Žiak 2)

4. Rozprávate sa niekedy s tútorom o твоjich hodnotách?

„Áno, rozprávame sa o predmetoch v škole...“ (Žiačka 1) „Áno, rozprávame sa veľa o mojich záľubách, ktoré ma bavia, a čo ma teší...“ (Žiak 1) „Asi áno, ale nie takto na priamo. Občas na to asi natrafíme, keď sa bavíme o veciach čo mam rada, alebo čo rada robím.“ (Žiačka 2) „Ako kedy, niekedy na to príde reč, hlavne riešime tie školské čnosti.“ (Žiak 2)

5. Rozprávate sa niekedy s tútorom o твоjich vzťahoch v triede a medzi kamarátmi?

„Vždy sa ma tútorka spýta, ako sa cítim v triede a s kým sa bavím. (Žiačka 1) „Väčšinou áno. (Žiak 1) „Hej, pýta sa ma na to, ale ja nemám problém v triede ani s kamošmi, so všetkým sa snažím byť za dobre“ (Žiačka 2) „Tútor sa pýta aké máme vzťahy v triede a s kým sa kamarátim. Minule sme riešili tretiakov, lebo nás furt provokujú. Že vraj preto lebo nás majú za vzor a chcú sa s nami hrať, ale je to otravné.“ (Žiak 2)

6. Rozprávate sa niekedy s tútorom o tvojom vzťahu s rodičmi?

„Skôr hovoríme celkovo o rodine...“ (Žiačka 1) „Tak niekedy áno...“ (Žiak 1) „Nie nejak často, ale raz sme sa bavili o mojom vzťahu s mamou. Moja tútorka mala podobnú skúsenosť z detstva, takže myslím, že mi rozumela a to mi pomohlo.“ (Žiačka 2) „Bavíme sa ako im môžem byť nápomocný v domácnosti keď toho majú veľa. Alebo minule sme sa bavili o úcte k rodičom, to sme mali takúto čnosť na jeden mesiac v škole a bavili sme sa o rodičoch a starých rodičoch.“ (Žiak 2)

7. Rozprávate sa niekedy s tútorom o návykových látkach alebo iných závislostiach?

„Nie.“ (Žiačka 1) „Nie nespomínam si, že by sme sa bavili o drogách.“ (Žiak 1) „Nie, to ja neriešim.“ (Žiačka 2) „Tak áno, dohodli sme sa spoločne, že budem hrať počítačové hry iba 1h denne, ale až keď si spravím úlohy do školy.“ (Žiak 2)

8. Rozprávate sa niekedy s tútorom o šikane alebo kyberšikane?

„O kyberšikane ako takej skôr nie.“ (Žiačka 2) „Trochu áno, ale ja s tým problém nemám...“ (Žiak 1) „V triede raz jedna partia otravovala novú žiačku, a nechápala som čo majú proti nej, tak sme sa o tom s tútorkou rozprávali prečo sa to deje a ako by som jej mohla pomôcť.“ (Žiačka 2) „Raz sme riešili naše team chaty v počítačových hrách, že sa tam píšú rôzne nadávky a smejú sa ostatným keď ich zabijú (v hre). Ja to už nerobím, ale neviem rozkázať druhým aby to nerobili.“ (Žiak 2)

b) Tútori

Druhú skupinu respondentov tvorili tútori. Každému boli postupne kladené otázky týkajúce sa siedmich tematických okruhov. Pretože každý rozhovor trval priemerne okolo 30 minút, rozhodol sa autor neprepisovať ich celé, ale uviesť iba priame citácie ako odpovede na hlavné otázky. Pasáže nesúvisiace priamo s témou boli vypustené.

1. Aké témy najčastejšie riešiš v rozhovoroch so žiakmi?

„Momentálne študijné výsledky a prípravu na strednú školu. Ďalej tiež vzťahy v triede, v rodine a ich trávenie voľného času.“ (Tútor A) „Škola, rodina, záujmy vo voľnom čase, vzťahy so spolužiakmi v triede, cnosti...“ (Tútor A) „Vzťahy medzi spolužiakmi, náročnosť učiva, množstvo úloh a povinností...“ (Tútor B) „Ich krátkodobé ciele, prácu na čnostiach, akademické výsledky, vzťahy so súrodencami a v triede...“ (Tútor B)

2. Zverujú sa ti žiaci so svojimi ťažkosťami? Máš pocit, že ti dôverujú?

„Zverujú, ale snažím sa neprekračovať hranicu osobného kontaktu...Áno, dôverujú mi... Pár krát sa mi stalo, že ma žiak požiadal aby som nikomu nehovorila niektoré veci s ktorými sa mi zdieľal.“ (Tútor A) „Do úplných podrobností väčšinou nejdi. Dokážu sa priznať, že si napr. momentálne nerozumejú s rodičmi, alebo s kamarátom, alebo majú problém s učením.“ (Tútor A) „Myslím, že sme si dôveru vybudovali. Zverujú sa mi občas aj s vecami, ktoré sa boja povedať rodičom, zatiaľ ale nešlo o nič závažné.“ (Tútor B) „Záleží aj na osobnosti dieťaťa, niekto sa ti zverí oveľa

jednoduchšie ako niekto iný...Niektorí žiaci potrebujú viac času, ale mal som aj takých čo sa s dôvernými vecami nezverovali vôbec.“ (Tútor B)

3. Riešil si niekedy so žiakom nejaký konkrétny problém? Pomohol si mu ho vyriešiť?

„Myslím, že sa nám to celkovo spoločne dari riešiť. Ide o to aby daný žiak prichádzal s vlastným riešením...Ja som tu skôr na to aby som ho podporila a správne nasmerovala. Hlavne tí starší potrebujú viac koučing ako mentoring.“ (Tútor A)
„Áno, ale doteraz neviem, či rozhovor so mnou bol pre neho nejaký zásadný a pomohol mu.“ (Tútor A)
„Riešili sme s jednou žiačkou psychické problémy, ktoré ale boli potrebné odovzdať povolaným osobám – psychológom/špeciálnym pedagógom.“ (Tútor A)
„Áno, to sa stalo aj viac krát...pamätám si, že s jedným žiakom sme riešili problém pri socializácii...Nastavovali sme systém ako môže iniciovať kontakt a celkovo som sa snažil mu byť psychickou podporou.“ (Tútor B)

4. Rozprávaš sa s deťmi o prejavoch rizikového správania?

„Často...Ich to prirodzene zaujíma, hlavne návykové látky ako alkohol a tabak...Taktiež žijú svetom na internete, takže závislosti typu facebook, youtube, instagram, ale aj kyberšikana...“ (Tútor A)
„Áno, ale bolo to v súvislosti s informáciou od rodiča, ktorý mi oznámil svoje obavy...“ (Tútor A)
„Zatiaľ na to nedošlo.“ (Tútor B)
„Ono to s tými staršími tak prirodzene vystane. Vidia to všade okolo seba tak ich to nejakým spôsobom priťahuje...Nie, že by sme na škole riešili priamu konzumáciu, ale hlavne teda ten tabak, alkohol a marihuana...A potom trávia veľa času za mobilom, počítačom, tak tam sa rozprávame o hranici, kedy je to ok a kedy už to je rizikové.“ (Tútor B)

5. Myslíš si, že ako tútor disponuješ dostačujúcimi nástrojmi, aby si mohol riešiť prejavy rizikového chovania už v zárodku?

Myslím, že áno...“ (Tútor A)
„Neviem, možno áno...teda tie začiatky keď to začína byť rizikové asi áno, ale ďalej by som sa do toho nepúšťal. Ak to je závažnejšieho charakteru, tak to by som konzultoval s kolegami a odporučili odborníka.“ (Tútor A)
„Obávam sa, že nie.“ (Tútor B)
„Myslím si, že áno. Už len tým, že máme vytvorený

vzťah, je tam dôvera, bezpečné prostredie, žiak sa vie zdieľať aj s ťažkosťami a to je dôležité....V zárodkoch áno, dá sa to podľa mňa podchytiť...“ (Tútor B)

6. Myslíš si, že ma tútoring dopad na prevenciu rizikového správania v škole?

„Áno. Keďže dobre poznáme tých žiakov, vieme predísť mnohým veciam už v zárodku...Záleží na vzťahu a dôvere medzi žiakom a tútorom, ale všeobecne si myslím, že aj keď to žiak niekedy nepovie priamo, tútor vie vycítiť, že niečo nie je v poriadku.“ (Tútor A) „Určite áno, rozhodne pomáha deťom s vedomím, že o nich má niekto záujem, a že im na nich záleží.“ (Tútor A) „Myslím, že čiastočne áno, ale lepšie preškolenie v rámci prevencie by určite bolo na mieste.“ (Tútor B) „Podľa mňa čiastočne áno...Tých rizikových prejavov veľa na škole neriešime, ale to asi nebude len vďaka tútoringu...Určite to je dané tým, z akého rodinného prostredia naši žiaci pochádzajú.“ (Tútor B)

7. Viete spomenúť príklad konkrétnej kazuistiky pozitívneho príkladu prevencie?

„Vyhli sme sa veľkému množstvu agresívnych záchvatov tým, že sme nastavili systém spánku a ranného vstávania.“ (Tútor A) „Občas sa stane, že hovoríme o nejakom prípade, ktorý momentálne prebieha médiami a dá sa považovať za napr. odstrašujúci prípad, či poučenie pre ostatných.“ (Tútor A) „Bohužiaľ tútoring zatiaľ robím iba chvíľku, takže na túto otázku zatiaľ nemám odpoveď.“ (Tútor B) „Ako som ti spomínal, ten príklad s tou socializáciou. To bol žiak s poruchou autistického spektra a snažili sme sa nastaviť zrozumiteľný systém prestávok a podpory v rámci nich....Spolupracoval som s matkou žiaka a so školským špeciálnym pedagógom.“ (Tútor B)

c) Rodičia

Rozhovory s rodičmi prebiehali v škole za účasti matky aj otca. Boli to vždy rodičia dieťaťa 6. a 7. ročníka. Keďže názory otca a matky boli v každom z opýtaných párov v podstate rovnaké, nepovažovali sme za potrebné oddeľovať výpovede otca od výpovedí matky. Opäť sme jednotlivé dvojice označili číslami len kvôli zachovaniu anonymity. Jeden pár bol rodičmi opýtaných detí, deti ostatných párov sa výskumu

nezúčastnili. Rozhovor s každým z párov mal 5 hlavných okruhov otázok. Ku každému z nich boli uvedené vybrané citácie odpovedí. Pasáže nesúvisiace priamo s témou boli vypustené.

1. Ako hodnotíte tútoring? Je podľa vás prínosný?

„Hodnotím ho veľmi pozitívne...náš syn vždy rád s nami zdieľa čo aktuálne riešili s tútorom na ich stretnutí...Tútoring vnímam ako dobrý nástroj pre akademický, ale aj osobnostný rast môjho syna...Je to fungujúca motivácia ako za zlepšovať.“ (Pár 1)
„Myslím, že to je dobrá vec...Je fajn sa dozvedieť viac od školy ako len o prospechu...Áno, je to pre nás prínosné. Vieme, čo sa deje v škole a podľa toho nastavovať veci doma a opačne...Takto by to malo fungovať bežne na školách.“ (Pár 2)
„Tútoring je jedná z vecí prečo sme prihlásili svoju dcéru na túto školu. Záležalo nám na osobnom vedení žiakov a nielen sústredenie sa na výkon....Predstavoval som si, že to bude viac systematické, ale aj v tejto rovine je to fajn...Dcéra sa rada stretáva s tútorkou a vždy sa veľmi teší na Deň tútorov, kedy idú spoločne na nejaký výlet.“ (Pár 3)
„Je to dobrý nápad, takto sa individuálne venovať študentom...Získajú si dôveru a vzťah k učiteľom a môže to byť prínosné pre rodinu aj dieťa.“ (Pár 4)

2. Pomáha podľa vás tútoring k osobnostnému rastu vášho dieťaťa?

„Čiastočne áno, občas príde za mnou, či nepotrebujem s niečím pomôcť. Aj vzťah k jeho sestre sa myslím, že zlepšil.“ (Pár 1)
„Určite...Naša dcéra vždy príde za nami po tútoringu a hovorí nám aké ciele si stanovila na ďalšie stretnutie...Celkom ju to chytilo a je radosť vidieť ju chcieť sa v niečom zlepšovať.“ (Pár 2)
„Rozhodne...Ten koncept vnímam tak, že ten osobnostný rast je hlavný cieľ.“ (Pár 3)
„Myslím si, že pomáha...Syn chodí s novými návykmi, na ktorých by mal pracovať, veľmi sa mu nechce, ale je to aspoň ďalší nástroj ako ho motivovať.“ (Pár 4)

3. Pomáha vám tútoring vo výchove? Ak áno, ako konkrétne?

„V škole sa vezmú každý mesiac inej čnosti, ktorú rozvíjajú a snažia si osvojiť konkrétne návyky...Bavia sa o tom aj na tútorskom stretnutí a stanovujú si ciele ako sa v danej čnosti zlepšovať.“ (Pár 1)
„Áno pomáha. Dcéra sama iniciatívne prichádza s vecami, ktoré by mohla zlepšovať. Je fajn, že ten prvotný impulz príde aj občas zo školy. Napríklad minulý týždeň pracovala na zlepšení vzťahu so svojim

mladším bratom. Dohodla sa s tútorom, že sa mu bude každý deň čítať rozprávku 20 min. Takže celkovo tá komunikácia a spolupráca je určite prospešná.“ (Pár 2)
„Čiastočne áno...Dcéra je už staršia, tak to už nie je veľmi o výchove, ale skôr o harmonickom spolužití.“ (Pár 3) „To je dobrá otázka...Asi aj áno. Vďaka tútorovi môžeme z viacerých strán pomáhať môjmu synovi s lenivosťou.“ (Pár 4)

4. Je téma vzťahov medzi deťmi vašich rozhovorov s tútorom?

„Áno, tútor nám zhrnie celkové fungovanie nášho syna v škole, aj v rovine vzťahov v kolektíve...Viem, že to pravidelne riešia a záleží im na dobrých vzťahoch medzi deťmi.“ (Pár 1) „Na našich stretnutiach s tútorkou nám reprodukuje dianie v škole a aké vzťahy majú deti vytvorené v triede...Ak niečo nefunguje, požiada nás o spoluprácu, aby sme to s dcérou keď tak prebrali doma. „ (Pár 3) „On je jedináčik, takže skôr riešime vzťah k nám rodičom, alebo vzťahy v triede.“ (Pár 4)

5. Riešili ste niekedy s tútorom tému šikany, závislostí, záškoláctva, alebo iných prejavov rizikového chovania?

„Nie v súvislosti s našim synom. Raz sa otvorila téma šikany v ich triede, ale čisto informatívne keďže náš syn v tom nebol vôbec zainteresovaný.“ (Pár 1) „Nie, zatiaľ to nebolo treba.“ (Pár 2) „Nie v tej súvislosti, že by sa také niečo dialo v škole. Iba informatívne, a ako postupovať keby sme zbadali nejaké znaky takého správania.“ (Pár 3) „Áno...Naposledy nám tútor poradil v nastavovaní pravidiel bezpečného pohybu na internete....Teraz tie decká sú stále na youtube a instagrame, a je ťažké ustriehnuť s čím sa tam stretnú, alebo čo tam robia.“ (Pár 4)

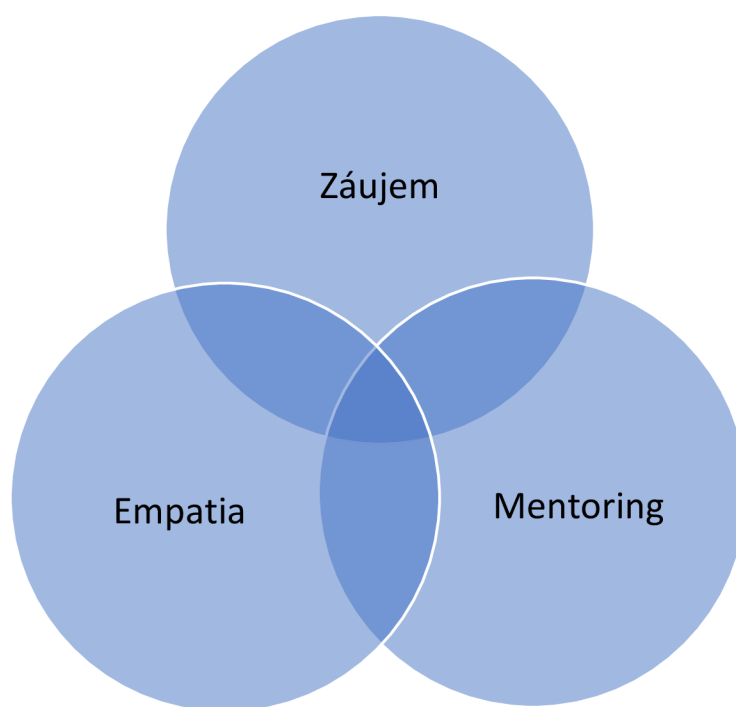
Evaluácia získaných dát

V tejto časti analýzy dát bude autor vyhodnocovať získané dáta. Vychádza zo súhrnu získaných dát v predchádzajúcej časti. Toto jadro rozhovoru slúži ako primárny zdroj dát, ktoré bude kategorizovať a hľadať medzi nimi súvislosti. Pri analýze dát sa zameriame na 3 jednotlivé ciele, ktoré boli priradené k hlavnému cieľu tejto práce. To budú kategórie ku ktorým budeme priradovať jednotlivé významy vyplývajúce z odpovedí respondentov.

1. Vnímanie tútoringu z pohľadu žiaka a jeho efektivita

Prvou významovou kategóriou je vnímanie žiakov konceptu tútoringu a v akom smere im to pomáha. Nasledujú doslovné citácie, ktoré sme vyseletovali z jednotlivých rozhovorov a popisujú ich vzťah k tútoringu. „*Tútorka sa zaujíma o to, ako sa mi darí a ako veci prežívam, takže to je dobré.*“ (Žiačka 1) „*Hodnotím ho pozitívne. Určite my to pomáha sa venovať viac veciam, ktoré sú pre mňa dôležité.*“ (Žiak 1) „*Je fajn, že sa môžem s tútorkou porozprávať aj o iných veciach ako škole...Raz sme sa bavili o mojom vzťahu s mamou. Moja tútorka mala podobnú skúsenosť z detstva, takže myslím, že mi rozumela... V triede raz jedna partia otravovala novú žiačku, a nechápala som čo majú proti nej, tak sme sa o tom s tútorkou rozprávali prečo sa to deje a ako by som jej mohla pomôcť.*“ (Žiačka 2) „*Tútoring mám rád, mal by som ho aj každý týždeň...Bavíme sa o rodičoch a ako im môžem byť nápomocný v domácnosti keď toho majú veľa... Dohodli sme sa spoločne, že budem hrať počítačové hry iba 1hodinu denne, ale až keď si spravím úlohy do školy.*“ (Žiak 2) Na základe týchto odpovedí môžeme tútoringu pripísať istú významovosť hlavne vďaka schopnostiam osoby tútora a to hlavne v rovine záujmu, empatie a mentoringu.

Graf č.1: Prečo tútoring funguje z pohľadu žiakov?



2. Vplyv tutoriálneho systému na prevenciu rizikového správania sa žiakov podľa tútora

Druhou významovou kategóriou je pohľad tútora na efektivitu tutoriálneho systému. Hladali sme konkrétne kauzistiky v súvislosti s prevenciou rizikového správania. Taktiež sme analyzovali jednotlivé nástroje, ktoré pozitívne vplyvajú na efektivitu prevencie rizikového správania sa.

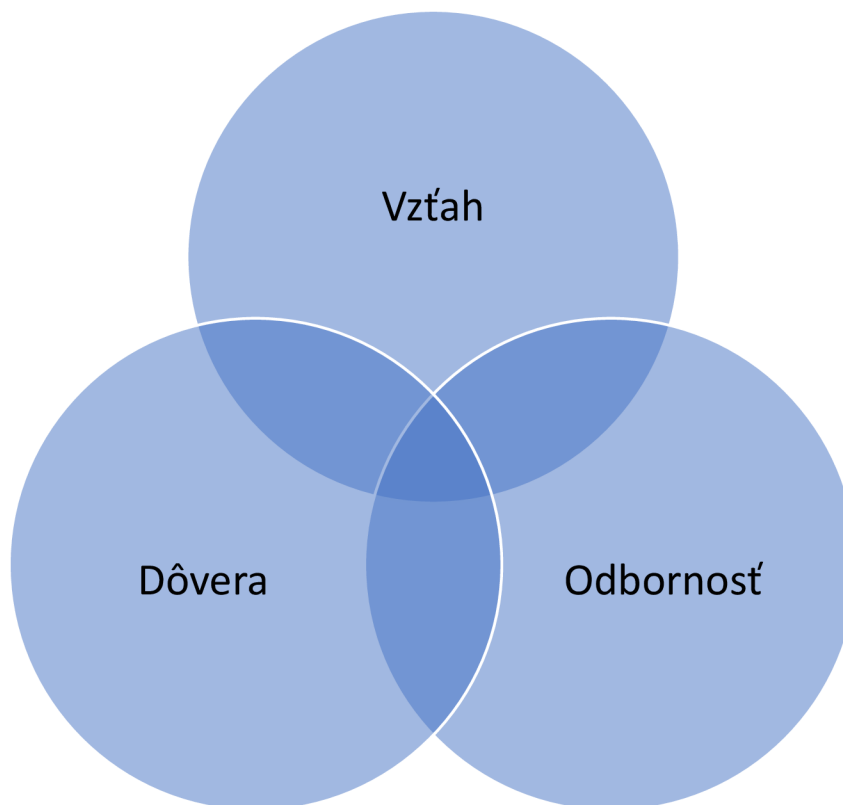
Jeden tútor tvrdí, že efektivita tútoringu vychádza z blízkeho vzťahu medzi tútorom a žiakom: „*Keďže dobre poznáme tých žiakov, vieme predísť mnohým veciam už v zárodku. Záleží na vzťahu a dôvere medzi žiakom a tútorom, ale všeobecne si myslím, že aj keď to žiak niekedy nepovie priamo, tútor vie vycítiť, že niečo nie je v poriadku.*

Vyhli sme sa veľkému množstvu agresívnych záchvatov tým, že sme nastavili systém spánku a ranného vstávania.“ Ďalší tútor považuje tútoring ako dobrý nástroj primárnej prevencie. „*Už len tým, že máme vytvorený vzťah, je tam dôvera, bezpečné prostredie, žiak sa vie zdieľať aj s ťažkosťami a to je dôležité...V zárodkoch áno, dá sa to podľa mňa podchytiť.*“ Tútori sa zhodujú v názore na účinnosť prevencie, ale upozorňujú, že by vyhľadali odbornú pomoc, ak by sa stretli s rozvinutejšou formou rizikového správania sa. „*Tie začiatky keď to začína byť rizikové asi áno, ale ďalej by som sa do toho nepúšťal....Ak to je závažnejšieho charakteru, tak to by som to konzultoval s kolegami a odporučili odborníka.*“ Rovnaký názor má aj ďalší tútor, ktorý má osobnú skúsenosť s prípadom, keď riešenie už nebolo možné prostredníctvom prevencie, ale rovno sa pristúpilo k intervencii u odborníka. „*Riešili sme s jednou žiačkou psychické problémy, ktoré ale boli potrebné odovzdať povolanej osobám – psychológom/špeciálnym pedagógom.*“ Iný tútor zas spomína na prípad žiaka s poruchami autistického spektra, kde tvoril podporný tím s matkou žiaka a so školským špeciálnym pedagógom. Pomáhali žiakovi so socializáciou v rámci, čo mu nastavili zrozumiteľný systém prestávok, kedy mal možnosť relaxovať, alebo sa vhodným spôsobom zapojiť do kolektívu.

Zo získaných dát a po ich následnom zatriedení nám vychádza istá miera účinnosti vo vzťahu tútoringu a prevencie rizikového správania. Na základe konkrétnych príkladov z praxe respondentov sa ako efektívny nástroj prevencie javí hlavne kvalita vzťahu

medzi tátorom a žiakom, vzájomná dôvera a možnosť spolupráce s odborníkom (Graf č.2).

Graf č.2: Kľúčové atribúty pre efektivitu tútoringu ako nástroja primárnej prevencie z pohľadu tátorov



3. Rola tutoriálneho systému v rámci prevencie a riešenia prípadného výskytu rizikového správania podľa rodiča

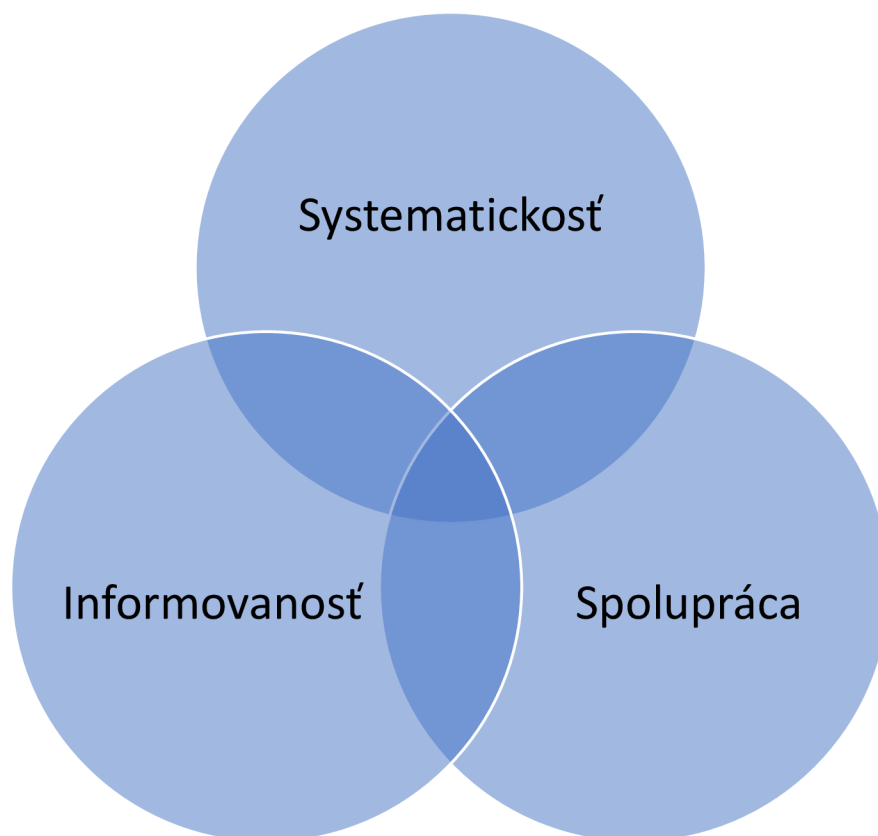
Tretia kategória v rámci vyhodnocovania získaných dát je pohľad rodiča na systém tútoringu a jeho rola v prevencii rizikového správania. Autor opäť vychádza zo súhrnu získaných dát v predchádzajúcej kapitole, tentokrát z odpovedí rodičov. Bude hľadať konkrétne nástroje tútoringu, ktoré rodičom pomáhajú vo výchove a v predchádzaní rizikových prejavov správania sa u ich detí. Analýza vychádza z konkrétnych skúseností rodičov, ktorý sú zapojený do tohto systému.

Jeden rodičovský pár popisuje svoju skúsenosť s tútoringom takto: „*V škole sa venujú každý mesiac inej čnosti, ktorú rozvíjajú a snažia si osvojiť konkrétne návyky. Bavia sa o tom aj na tútorskom stretnutí a stanovujú si ciele ako sa v danej čnosti zlepšovať...Tútor nám zhrnie celkové fungovanie nášho syna v škole, aj v rovine*

vzťahov v kolektíve. Viem, že to pravidelne riešia a záleží im na dobrých vzťahoch medzi deťmi.“ Druhý rodičovský pár vidí taktiež pridanú hodnotu tútoringu v tom, že sa tútor zaujíma o dobro ich dieťaťa a snaží sa nastaviť dobré vzťahy v školskom kolektíve. Ďalší rodičia oceňujú iniciatívu školy, aby žiaci pracovali aj na svojom osobnostnom raste, avšak osobnú skúsenosť s prejavmi rizikového správania ešte nemali. *„Áno pomáha...Je fajn, že ten prvotný impulz pride aj občas zo školy. Napríklad minulý týždeň pracovala na zlepšení vzťahu so svojim mladším bratom. Dohodla sa s tútorom, že sa mu bude každý deň čítať rozprávku 20 min. Takže celkovo tá komunikácia a spolupráca je určite prospešná.*“ Iný pár na otázku či riešili s tútorom niekedy otázku rizikového správania odpovedal, že nie v priamej súvislosti s dianím v škole, ale iba informatívne. Taktiež im tútor poradil ako postupovať, keby zbadali nejaké znaky takého správania. Celkovo sa tri páry zhodujú, že tútori ich včas informujú keď sa začne prejavovať rizikové správanie u ich detí alebo v triednom kolektíve. Zhodujú sa, že to je efektívny nástroj ako tomu predchádzať a v tom vidia veľký význam tohto systému. *„Raz sa otvorila téma šikany v ich triede, ale čisto informatívne keďže náš syn v tom nebol vôbec zainteresovaný...Je pre nás dôležité vedieť čo sa deje v škole a byť včas informovaní.*“ Ďalší pár popisuje svoje skúsenosť s primárnou prevenciou prostredníctvom tútoringu takto: *„Naposledy nám tútor poradil v nastavovaní pravidiel bezpečného pohybu na internete...Teraz tie decká sú stále na YouTube a Instagrame, a je ťažké ustriechnuť s čím sa tam stretnú, alebo čo tam robia.*“

Na základe utriedenia získaných dát (odpovedí respondentov výskumu) môžeme rozpoznať hodnotenie a očakávania rodičov od tutoriálneho systému. Najčastejšie sa v odpovediach vyskytoval faktor informovanosti. Rodičia pozitívne hodnotili tútoring, pretože sú pravidelne informovaní o tom ako sa darí ich dieťaťu v škole. Oceňujú snahu školy o aby žiaci rástli osobnostne a nie len akademicky. Ďalší atribút efektívnosť spočíval v spolupráci tútora, žiaka a rodičov. Tretí prvok, ktorí podľa rodičov robí tútoring dobrým nástrojom je pravidelnosť stretnutí. I keď jeden rodič sa zmienil, že by prijal ešte väčšiu systematickosť celého systému (Graf č.3).

Graf č.3: Kľúčové atribúty pre efektivitu tútoringu ako nástroja primárnej prevencie z pohľadu rodičov



4.6 Diskusia

V záverečnej časti práce budeme hodnotiť výsledky výskumu, zameriame sa na vyhodnotenie vytýčených cieľov a zodpovedanie výskumných otázok. Hodnotenie výskumu v tomto prípade nám umožní získať spätnú väzbu o fungovaní skúmaného tutoriálneho systému a overiť jeho správnosť, vhodnosť či účinnosť. K tomuto účelu použijeme formatívny spôsob evaluácie: *„úloha formatívnej evaluácie je totiž v prípade nových intervencií úplne špecifická a zásadná. Prinášajú všetkým zapojeným zainteresovaným stranám významné výhody a značnú pridanú hodnotu, pretože včasné odhalenie prípadných nedostatkov umožňuje ich včasnú nápravu a minimalizáciu negatívnych dopadov.“* (Remr 2017).

HLAVNÝ CIEĽ: Analyzovať vplyv tutoriálneho systému na prevenciu rizikového správania žiakov základnej školy.

Hlavný cieľ výskumu sa podarilo naplniť sériou rozhovorov so žiakmi, tútormi a rodičmi detí základnej školy pri Prahe, ktorá si tutoriálny systém zvolila za jeden z hlavných pilierov svojho vzdelávacieho konceptu.

HLAVNÁ OTÁZKA: Služi tutoriálny systém na základnej škole ako nástroj primárnej prevencie?

Tutoriálny systém sa javí ako účinný nástroj primárnej prevencie proti rizikovým prejavom správania sa, pretože vďaka dlhodobému vzťahu medzi tútorom a žiakom má žiak priestor zdôveriť sa v bezpečnom prostredí so svojimi problémami a tútor dokáže odhaliť nezdravé trendy v detskom kolektíve a následne zvoliť vhodný spôsob riešenia.

Avšak efektivita takéhoto nástroja závisí od kvalít osoby, ktorá vedie tútoring. Toto sa prejavilo aj v dátach od žiakov, ktorý oceňovali prístup tútora pretože prejavoval o nich záujem, bol empatický a zároveň vedel odborne poradiť. Ak škole ide o efektivitu a udržateľnosť daného systému, mala by začať realizovať odborné výcviky učiteľov, ktorí majú záujem sa stať tútormi. Školenia by mali byť zamerané hlavne na rozvoj osobnosti, keďže na základe praxe tútorov sa ako efektívny nástroj prevencie javí hlavne kvalita vzťahu medzi tútorom a žiakom, a vzájomná dôvera. Vzťah a dôvera sú veľmi citlivé premenné, ktoré potencionálne získaná odbornosť nemusí zaručiť. V aktuálnom nastavení systému tútoringov, účinnosť prevencie rizikového správania závisí na osobnostných kvalitách tútora a na vzájomnom porozumení žiaka s tútorom.

VEDLAJŠÍ CIEĽ 1: Zistiť, ako vnímajú žiaci koncept tútoringu, či a v akom smere im to pomáha.

Žiaci sa väčšinou zhodli, že sa im tútoring páči a radi sa s tútorom rozprávajú. Jeden žiak odpovedal, že dôvod obľúbenosti tútoring je, že prebieha počas vyučovania, ale

z ďalších rozhovorov vyplynulo, že záujem detí o tútoring má u mnohých detí hlbšie korene ako len túžbu nebyť na matematike.

Žiaci často spomínali, že tútoring je dobrý, pretože sa môžu s učiteľmi rozprávať nielen o škole. Ocenili hlavne záujem lektorov o nich. Dôvera v tútora však nie je samozrejmá, niektorým učiteľom sa ju od dieťaťa nepodarilo získať z dôvodu nedostatku času. Z rozhovorov tiež vyplýva, že spolu s učením a prístupom k práci sú najčastejšou témou rozhovoru vzťahy dieťaťa s ostatnými žiakmi a celkovo vzťahy v triednom kolektíve, čo vedie k riešeniu problémov. Deti to vnímajú ako pozitívum celého systému, pretože majú pocit, že ich problémy sú pre učiteľov dôležité.

VEDLAJŠIA OTÁZKA 1: Ako hodnotia prínos stretnutí v rámci tutoriálneho systému žiaci?

V tomto prípade výskumná otázka priamo korešponduje s výskumným cieľom. Z danej skutočnosti vyplýva, že odpoveď je identická. Žiaci často spomínali, že tútoring je dobrý, pretože sa môžu s učiteľmi rozprávať nielen o škole. Ocenili hlavne záujem lektorov o nich. Dôvera v tútora však nie je samozrejmá, niektorým učiteľom sa ju od dieťaťa nepodarilo získať z dôvodu nedostatku času. Z rozhovorov tiež vyplýva, že spolu s učením a prístupom k práci sú najčastejšou témou rozhovoru vzťahy dieťaťa s ostatnými žiakmi a celkovo vzťahy v triednom kolektíve, čo vedie k riešeniu problémov. Deti to vnímajú ako pozitívum celého systému, pretože majú pocit, že ich problémy sú pre učiteľov dôležité.

VEDLAJŠÍ CIEĽ 2: Zistiť, ako hodnotia učitelia vplyv tutoriálneho systému na prevenciu rizikového správania sa medzi žiakmi.

Tútori hodnotia tento systém v rámci prevencie nežiaduceho správania u detí prínosne. Najväčšie pozitívum videli v budovaní priateľských vzťahov s deťmi prostredníctvom častých rozhovorov s nimi. Prínos tútoringu spomínali aj v súvislosti s častým zdieľaním informácií o deťoch s ďalšími pracovníkmi školy a rodičmi. Tu ale vyvstáva otázka, nakoľko je tento systém v danej škole ideálom a nakoľko aj realitou. Nie jeden tútor spomenul, že realizovanie takýchto stretnutí je časovo

náročné. Úloha tútora, keď je vykonávaná zároveň s pozíciou učiteľa, podľa všetkého kladie na pracovníka nemalé nároky, žiada si čas a energiu. V obdobiach väčšej pracovnej vyťaženia (napr. koniec polroka alebo školského roka) by tak tútor mohol poľaviť v intenzite stretnutí a záujmu o dieťa, čo by teoreticky mohlo viesť k rozšíreniu nežiaducich prejavov správania.

Riešením by mohlo byť napríklad zníženie úväzku učiteľa, aby ako tútor mal dostatok priestoru na pravidelný a kvalitný tútoring.

VEDLAJŠIA OTÁZKA 2: Je téma prevencie rizikového správania obsahom stretnutí v rámci tutoriálneho systému, z pohľadu detí aj tútorov?

Tútori vnímajú tutoriálny systém ako jeden z nástrojov prevencie rizikového správania na ich škole. Na základe konkrétnych príkladov z praxe sa ako efektívny nástroj prevencie javí hlavne kvalita vzťahu medzi tútorom a žiakom, vzájomná dôvera a možnosť spolupráce s odborníkom. Často vypovedali v tom zmysle, že s deťmi okrem učenia najviac rozoberajú vzťahy dieťaťa v triede aj situáciu v celom kolektíve. Ich rozhovory so žiakmi sa odvíja predovšetkým podľa aktuálnych potrieb detí, ale svoje témy vnášajú aj tútori napr. pravidelné čnosti, ktorým sa venujú v celej škole, alebo stanovovaním si krátkodobých cieľov. V odpovediach tútorov sa opakoval názor, že deti potrebujú cítiť záujem tútorov a vybudovať si v nich dôveru, aby sa dokázali vyjadriť k veciam, ktoré ich trápia, alebo aby vôbec pristúpili k spoločnému riešeniu daného problému. Tútori, ktorí sa v škole stretli s náznakmi rizikového správania, boli toho názoru, že o nej s dotýčnými deťmi na tútoringu hovorili a pre úspešné riešenie spolupracovali s rodičmi a v prípade potreby aj odborníkom (psychológ, špeciálny pedagóg).

Z odpovedí žiakov možno konštatovať, že celkové hodnotenie tútoringu a jeho efektivita závisí na osobe tútora. Viacerí žiaci ohodnotili tútoring pozitívne na základe prejaveneho záujmu zo strany tútora. Žiaci vnímajú tútoring ako efektívny pri riešení rôznych problémov, pretože mu pomáha, ak ho tútor vypočuje a vie sa vcítiť do jeho situácie. Zároveň žiaci vnímajú tútora ako človeka, ktorý vie aj poradiť alebo naviesť správnym smerom. Z rozhovorov s deťmi vyplynulo, že mimo učenia sú najčastejšou témou rozhovorov voľnočasové aktivity dieťaťa, rodinné vzťahy dieťaťa, školské čnosti a vzťahy v triednom kolektíve. Často sa táto problematika nerieši len v rámci

tútoringu, ale tiež s triednym učiteľom, s rodičmi alebo so školským špeciálnym pedagógom.

VEDLAJŠÍ CIEĽ 3: Zistiť, ako hodnotia rodičia rolu tutoriálneho systému v rámci prevencie a riešenia prípadného výskytu rizikového správania.

Zistilo sa, že rodičia väčšinou vnímajú tutoriálny systém ako prínosný pre výchovu ich detí i pre zlepšovanie vzťahov v kolektíve, čím plnia funkciu nástroja prevencie rizikového správania. Rodičia pozitívne hodnotili tútoring, pretože sú pravidelne informovaní o tom ako sa darí ich dieťaťu v škole. Oceňujú snahu školy o aby žiaci rástli osobnostne a nie len akademicky. Ďalší atribút efektívnosť spočíval v spolupráci tútora, žiaka a rodičov. Tretí prvok, ktorí podľa rodičov robí tútoring dobrým nástrojom je pravidelnosť stretnutí. I keď jeden rodič sa zmienil, že by prijal ešte väčšiu systematickosť celého systému. Udržateľnosť pravidelných stretnutí bol aj jeden z kľúčových faktorov na základe odpovedí tútorov. Riešením by mohlo byť napríklad zavedenie tútoringu priamo do rozvrhu pedagógov. Tak by si mohli plánovať stretnutia so žiakmi a rodičmi na pravidelnej báze v rovnakých časoch. To by mohlo zabezpečiť systematickosť a pravidelnosť takýchto stretnutí. Niektorí však oceňovali aj komunikáciu s ďalšími učiteľmi alebo vedením školy, takže nebolo úplne jasné, do akej miery je spokojnosť s vedením ich detí daná priamo tutoriálnym systémom a za čo by patrila vďaka skôr ďalším pracovníkom školy. Rodičia sú teda prevažne toho názoru, že tútori, učitelia i vedenie školy sú veľmi aktívni pri budovaní pozitívnych vzťahov medzi deťmi a pri prevencii nežiadúceho správania.

VEDLAJŠIA OTÁZKA 3: Je pre rodičov tutoriálny systém prínosný pri riešení konfliktov v kolektíve alebo prípadne rizikového správania ich dieťaťa?

V otázke prevencie rizikového správania a riešenia konfliktov medzi deťmi prevládal medzi rodičmi názor, že tútor s nimi rieši mnoho drobných záležitostí, ktoré tak neprerastú do rizikového správania, alebo do väčších konfliktov. Rodičia pozitívne hodnotili tútoring, pretože sú pravidelne informovaní o tom ako sa darí ich dieťaťu v škole. Rodičia sú vo svojich odpovediach zajedno, že tútori ich včas informujú keď

sa začne prejavovať nežiadúce správanie u ich detí alebo v triednom kolektíve. Zhodujú sa, že to je efektívny nástroj ako tomu predchádzať a v tom vidia veľký význam tohto systému. Oceňujú snahu školy o aby žiaci rástli osobnostne a nie len akademicky. Rodičia sú preto vo veľkej miere toho názoru, že tútori, učitelia a vedenie školy sú veľmi aktívni pri budovaní pozitívnych vzťahov medzi deťmi a pri predchádzaní nežiaducemu správaniu.

V prípade potreby sú volaní do školy aj mimo plánovanej schôdzky s tútorom a všeobecne tvrdili, že má škola veľký záujem a snahu riešiť vzniknuté napätie a strety medzi deťmi. V niektorých prípadoch sú o problémoch informovaní triednym učiteľom, takže efektívne riešenie konfliktov v kolektíve pripočítajú ako prácu tútora, tak ďalších zamestnancov školy. I keď rodičia, hodnotia úlohu tútora ako veľmi prínosnú, domnievame sa, že keby neboli do celého procesu zapojení aj ďalší učitelia, odborní pracovníci a vedenie školy, tútoring sám o sebe by na úspešné riešenie problému nestačil.

Záver

Diplomová práca sa venovala analýze tutoriálneho systému ako nástroja primárnej prevencie rizikového správania. Jej prínos spočíva hlavne v spracovaní témy, ktorá nie je v českom školskom prostredí príliš známa. Prináša ďalší možný nástroj predchádzania nežiadúceho správania u žiakov na základnej škole, ktorý pri správnom zavedení majú v rukách samotný pedagógovia. V teoretických kapitolách bol popísaný systém primárnej prevencie, jej ciele, druhy a programy primárnej prevencie realizované na školách. Ďalej bol objasnený fenomén rizikového správania, boli určené jeho jednotlivé typy a taktiež boli popísané rizikové a ochranné faktory. V poslednej teoretickej kapitole bol predstavený koncept tutoriálneho systému. Boli vysvetlené oblasti rozvoja a aktuálne využitie tútoringu na školách v ČR a zahraničí. Vo výskumnej časti bola hľadaná odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, či môže tutoriálny systém slúžiť ako nástroj primárnej prevencie rizikového správania na základnej škole. Výskum prebiehal na jednej súkromnej základnej škole pri Prahe, ktorá od už deviaty rok využíva tútoring ako nástroj celostného rozvoja žiaka a úzkej spolupráce s rodinou. Za účelom hľadania odpovedí na výskumné otázky boli v škole vedené rozhovory so 4 žiakmi, 4 tútorami a 4 manželskými párami, ktorých deti túto školu navštevujú. Z kvalitatívnej analýzy rozhovorov vyplynulo, že tutoriálny systém sa javí ako účinný nástroj primárnej prevencie proti rizikovým prejavom správania sa, pretože vďaka dlhodobému vzťahu medzi tútorom a žiakom má žiak priestor zdôveriť sa v bezpečnom prostredí so svojimi problémami a tútor dokáže odhaliť nezdravé trendy v detskom kolektíve a následne zvoliť vhodný spôsob riešenia. V priebehu analýzy dát sa vynorili ďalšie témy, ktoré by si zaslúžili vlastný výskum, pretože už presahujú rámec tejto práce. Jeden výskum by mohol byť vedený napr. pre zistenie, akú veľkú rolu hrajú osobnostné kvality tútora v efektívite tutoriálneho systému na predchádzanie rizikového správania. Za podrobnejšiu analýzu by stála aj domnienka vychádzajúca z výpovedí viacerých respondentov, že odborné školenia a zaradenie tútoringu do rozvrhu učiteľov by pomohlo predísť rizikám spojených s nedostatkom času a odbornosti. Takáto systematickosť by umožnila vytvoriť z tútoringu prenositeľný systém pre ďalšie vzdelávacie inštitúcie, kde by z neho mohli ťažiť žiaci, rodičia aj učitelia.

Zhrnutie

Témou diplomovej práce je kvalitatívna evaluácia tutoriálneho systému ako nástroja primárnej prevencie rizikového správania sa u detí základných škôl. Teoretické kapitoly sú venované popisu fenoménu menom tútoring, ktorý nie je na slovenských základných školách bežným javom, ako aj celkovému rozboru rizikového správania sa a zhrnutiu možností primárnej prevencie proti nemu. Pre účely výskumného prieskumu, ktorý je predmetom empirickej časti práce, boli uskutočnené a analyzované rozhovory s rodičmi, tútorami a žiakmi súkromnej základnej školy pri Prahe, kde je tutoriálny systém pevne zavedený. Tútoring sa javí ako účinný nástroj primárnej prevencie proti rizikovému správaniu vďaka dlhodobému vzťahu medzi tútorom a študentom. Študent má priestor zdôveriť sa so svojim prežívaním v bezpečnom prostredí a lektor môže skôr odhaliť zárodky rizikového správania sa.

Summary

The topic of the diploma thesis is a qualitative evaluation of the tutorial system as a tool for primary prevention of risky behavior in primary school children. Theoretical chapters are devoted to the description of the phenomenon called tutoring, which is not common in Slovak primary schools, as well as to the overall analysis of risky behavior and a summary of the possibilities of primary prevention against it. For the purposes of the research survey, which is the subject of the empirical part of the work, interviews were conducted and analyzed with parents, tutors and students of a private primary school near Prague, where the tutorial system is firmly established. Tutoring appears to be an effective tool for primary prevention against risky behavior due to the long-term relationship between tutor and student. The student has the space to share his or her experiences in a safe environment, and the lecturer may rather reveal the germs of risky behavior.

Použité zdroje

Knihy

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta (2013). *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 137 s. ISBN 978-80-244-3795-8.

BENDL, Stanislav (2003). *Prevence a řešení šikany ve škole*. Vyd. 1. Praha: ISV. 197 s. Pedagogika. ISBN 80-86642-08-9.

CERVERA, J.M., ALCÁZAR, J.A. (2006). *Hijos, tutores y padres*. Madrid: Ediciones Palabra. 282 s. ISBN 84-8239-770-2.

ČERNÝ, M. (2010). *Základní úrovně provádění primární prevence*. In M. Miovský et al. (Eds.) (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství* (s. 42-43). Tišnov: Sdružení SCAN.

ČERNÝ, M., & LEJČKOVÁ, P. (2007). *Zaostřeno na drogy 2. Systémový přístup v prevenci užívání návykových látek: Co funguje a nefunguje v primární prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR. ISSN 1214- 1089.

FELCMANOVÁ, Alena a kol. (2013). *Rodiče - nečekaní spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Vyd. 1. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-45-3.

GABRHELÍK Roman (2010). *Teoretické modely v primární prevenci a základní typy preventivních programů*. (str.43-52) In: MIOVSKÝ, Michal a kol. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

GALLÁ, M., AERTSEN, P., DAATLAND, Ch., DESWERT, J., FENK, R., FISCHER, U. (2005). *Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci*. Praha: Úřad vlády ČR.

GIBSON, Marie-Therese (2011) *Mutual support for school and parents*. In: SKIBIŃSKA, Maria (2011). *Sukces w edukacji - Personalizacja nauczanie, III Miedzynarodowy Kongres Edukacji Zróznicowanej*. Warszawa: EASSE. ISBN 9788393374519.

HELUS, Zdeněk (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

JESSOR, R., DONOVAN, J.E., COSTA, F.M. (1991). *Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development*. Cambridge University Press. ISBN 052-14-6758-6

KÖSSLOVÁ, Barbora (2016). *Tutoriální systém na základní škole - příručka pro učitele*. Praha: Základní škola Parentes Praha.

- KREJČOVÁ, Věra a KARGEROVÁ, Jana (2011). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. 228 s. ISBN 978-80-7367-906-4.
- KULIFAJ, Peter (2017). *Preventívne aktivity*. Bratislava: Implementačná agentúra Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny SR. 16 s. ISBN 978-80-89837-19-9.
- MASTERMAN, P.W., & KELLY, A.B. (2003). *Reaching adolescents who drink harmfully: fitting intervention to developmental reality*. *Journal of Substance Abuse Treatment* 24(4), 347–355.
- MIOVSKÝ, M., ČERMÁK, I., CHRZ, V. (2005). *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku: vybrané aspekty teorie a praxe. Editorovaná monografie*. Olomouc: UP. ISBN: 80-244-1159-8.
- MIOVSKÝ, Michal (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-247-1362-4
- MIOVSKÝ, M. & ZAPLETALOVÁ, J. (2006). *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace. Sborník abstrakt a program III.ročníku celostátní konference „Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace“ Praha, 27.-28. listopadu*. Tišnov: Združení SCAN.
- MIOVSKÝ, Michal a kol. (2010). *Primární prevence rizikového chování ve školství: monografie*. Praha: Sdružení SCAN. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- MIOVSKÝ, Michal. (2015) *Historie a současné pojetí školské prevence rizikového chování v ČR. Část I.* (str. 17-34) In: MIOVSKÝ, M. *Prevence rizikového chování ve školství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. 2015 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.
- MRAZEK, P. J., HAGGERTY R. J. (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for prevention intervention research*. Washington DC: National Academy Press.
- OFFORD, D. R., & BENNETT K. J. (2002). *Prevention. Child and Adolescent Psychiatry*. Oxford: Blackwell Science.
- PATTON, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- ROMERO, Cludio Castilla (2012). *Guía del Tutor del Secundaria*. Region de Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. ISBN 978-84-695-3708-4.
- TONES, K., & TILFORD, S. (2001). *Health promotion: effectiveness, efficiency, and equity*. Cheltenham: Nelson Thornes. ISBN 978-0-7487-4527-2

Články

ADIKTOLOGIE (2012): *Preventivní program na školách*. Tišnov: Scan, 2012. ISSN 1213- 2841.

BEJAR, C. L. H., (2018). *Tutoring as an essential instrument for personal, community, social development and intellectual learning of higher level students, in an integrated and integrating way to life*. University and Society vol.10 no.1. ISSN 2218-3620.

BELL J., (1999). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science 3rd Ed.*, Oxford University Press, U.K.

BORG, W. R., GALL, M. D. (1989). *Educational research. An introduction (5th ed.)*. White Plains, NY: Longman.

ČERMÁK, I., ŠTĚPANÍKOVÁ, I. (1998). *Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu*. Československá psychologie, 1, 50-62.

FERGUS S., ZIMMERMAN M.A. (2005). *Adolescent resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk*. Annual Review of Public Health. 26:1, 399-419

JESSOR, R., TURBIN, M.S., COSTA, F.M. (1998). *Protective Factors in Adolescent Health Behavior*. Journal of Personality and Social Psychology, 3 (75), 788-800.

SCHONBERG, T., FOX C. R., POLDRACK, R. A. (2011). *Mind the gap: Bridging economic and naturalistic risk-taking with cognitive neuroscience*. Trends in Cognitive Sciences, 15(1), 11–19.

TRIMPOP, R. (1994). *The psychology of risk-taking behavior*. Amsterdam: Elsevier Science.

TURNER, C., McCLURE, R., & PIROZZO, S. (2004). *Injury and risk-taking behavior-a systematic review*. Accident Analysis and Prevention, 36, 93–101.

VEPŘEK, Jan (2018) *Manuál dobrého učitele*. Dobřejovice: Základní škola Navis.

Závěrečné práce

LAUDÁTOVÁ, Jana (2015). *Partnerství a klientský přístup ve spolupráci rodiny a školy*. Praha. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/149081>. Diplomová práce. Karlova univerzita. Vedoucí práce Jana Kargerová.

SLUKA, Jakub. *Tutoriální systém jako nástroj prevence šikany na základní škole* [online]. Brno, 2018 [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/au8ng/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Jarmila Pipeková.

Právne dokumenty

MŠMT (2005). *Standarty odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. Praha: MŠMT.

MŠMT (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT.

MŠMT (2013). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013-2018*. Praha: MŠMT.

MŠMT (2014). *Strategie vzdělávací politiky 2020*. Praha: MŠMT.

MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT.

MŠMT (2019). *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019- 2027*. Praha: MŠMT.

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

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

Zákon č.245/2008 Z.z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.

Internetové zdroje

Colegio Arenales Carabanchel. *Programa IAM (Innovación, Autonomía, Mentoring)* [online]. Madrid, [cit. 2020-07-10]. Dostupné z: <https://carabanchel.colegioarenales.es/programa-iam/>.

Křesťanská pedagogicko-psychologická poradna. *Všeobecná prevence* [online]. 2018 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://www.kppp.cz/prevence/nase-sluzby/vseobecna-prevence>

Tangara school. *Personal tutor*. 2019 [online] [cit.2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.tangara.nsw.edu.au/about/>

Fomento de Centros de Enseñanza. *Carácter propio* [online]. 2018 [cit. 2020-07-04]. Dostupné z: <https://www.fomento.edu/que-es-fomento/#caracter-propio>

Základní škola NAVIS. *Tutoring* [online]. 2020 [cit.2020-07-14]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/cs/tutoring>

Základní škola Parentes. *Pilíře projektu: tutoriální systém* [online]. 2020 [cit.2020-07-14]. Dostupné z: <http://www.parentes.cz/obcanske-sdruzeni-parentes/pilire-projektu/tutorialni-system.html>

Zoznam grafov

Graf č.1: Prečo tútoring funguje z pohľadu žiakov?

Graf č.2: Kľúčové atribúty pre efektivitu tútoringu ako nástroja primárnej prevencie z pohľadu tútorov

Graf č.3: Kľúčové atribúty pre efektivitu tútoringu ako nástroja primárnej prevencie z pohľadu rodičov

Zoznam príloh

Príloha č.1 Tematické okruhy rozhovorov

Príloha č.1

Tematické okruhy rozhovorov:

1. Žiak

- a) Ako hodnotíš tútoring? Je pre teba prínosný?
- b) Aké témy najčastejšie riešiš s tútorom?
- c) Môžeš sa tútorovi zveriť aj s dôvernými informáciami?
- d) Rozprávate sa niekedy s tútorom o твоjich hodnotách?
- e) Rozprávate sa niekedy s tútorom o твоjich vzťahoch v triede a medzi kamarátmi?
- f) Rozprávate sa niekedy s tútorom o tvojom vzťahu s rodičmi?
- g) Rozprávate sa niekedy s tútorom o návykových látkach alebo iných závislostiach?
- h) Rozprávate sa niekedy s tútorom o šikane alebo kyberšikane?

2. Rodič

- a) Ako hodnotíte tútoring? Je podľa vás prínosný?
- b) Pomáha podľa vás tútoring k osobnostnému rastu vášho dieťaťa?
- c) Pomáha vám tútoring vo výchove? Ak áno, ako konkrétne?
- d) Je téma vzťahov medzi deťmi vašich rozhovorov s tútorom?
- e) Riešili ste niekedy s tútorom tému šikany, závislostí, záškoláctva, alebo iných prejavov rizikového chovania?

3. Tútor

- a) Aké témy najčastejšie riešiš v rozhovoroch so žiakmi?
- b) Zverujú sa ti žiaci so svojimi ťažkosťami? Máš pocit, že ti dôverujú?
- c) Riešil si niekedy so žiakom nejaký konkrétny problém? Pomohol si mu ho vyriešiť?
- d) Rozprávaš sa s deťmi o prejavoch rizikového chovania?
- e) Myslíš si, že ako tútor máš dostačujúce nástroje, aby s mohol riešiť prejavy rizikového chovania už v zárodku?
- f) Myslíš si, že má tútoring dopad na prevenciu rizikového chovania v škole?
- g) Konkrétna kazuistika pozitívneho príkladu prevencie.