

Role sociálního pedagoga jako nezbytná součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku

Bc. Eva Šenková, DiS.

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Eva Šenková, DiS.
Osobní číslo:	H190503
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Role sociálního pedagoga jako nezbytná součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluze, role sociálního pedagoga a rizik spojených se zavedením této pracovní pozice.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

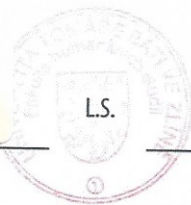
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MATOUŠEK, O., P. KODYMOVÁ a J. KOLÁČKOVÁ, 2005. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 8.4.2021

1) Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevyjádřila zveřejnění disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posouzení oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Dizertační, diplomová, bakalářská a rigorózní práce odměnitelná jakožto dílo obhajobě musí být při nejmenším pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určení vydání předpisu společně slyb nebo musí-li tak učinit, v místě zveřejnění společně slyb, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce požadovat na své náklady výpis, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odměnitelná práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na vylučující obhajobu.

2) zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o ochraně náležitých náhod (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 35 odst. 3:

(1) Do práva autorského také vstupuje šloar nebo šloarčí či vydávající zařízení, utýje-li náhod za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výrobě nebo k výstavě počítačové vývořové šloar nebo zmatenosti ke zpřístupnění šloar nebo sněžných poskytnutí výpovědních z jeho právního vztahu ke šloar nebo šloarčímu či vydávajícímu zařízení (šloarčí dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o ochraně náležitých náhod (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů, § 60 Šloarčí dílo:

(1) Šloar nebo šloarčí či vydávající zařízení mají za oběžných poměrů právo na vstupní licenční smlouvy o užití šloarčího díla (3) 35 odst.

3). Člým-li autor šloarčího díla udělit svolení bez výhradu účelu, mohou se tato smlouvy uzavřít s výhradou výhradního práva, jeho výše u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 nemá náležitosti.

(2) Mnozí-li šloarčího díla, může autor šloarčího díla své dílo užit či poskytnout jinému šloarčí, není-li to v rozporu s oprávněnými výhradami šloar nebo šloarčího či vydávajícího zařízení.

(3) Šloar nebo šloarčí či vydávající zařízení jsou oprávněny požadovat, aby šloar autor šloarčího díla z výhradu šloarčího díla v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licenční podle odstavce 2 přičítal příjmy na úhradu výhrad, které na vývořování díla vznikly, a to podle okolností až do jejich skutečné výše přičten se přičítá k výši výhradu šloarčího díla nebo šloarčího či vydávajícího zařízení z výši šloarčího díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je role sociálního pedagoga jako nezbytná součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku. Teoretická část se zabývá pojmy souvisejícími se sociální pedagogikou. Další část se zaměřuje na vlastní profesi sociálního pedagoga a jeho kompetence. V závěru teoretické části jsou uvedeny možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci školních pedagogických pracovišť na Tišnovsku. V praktické části je formou dotazníkového šetření zjišťováno, které z činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga v současné době vykonávají pedagogičtí pracovníci a jakou dobu těmito činnostmi stráví. Také je zjišťován názor pracovníků škol na možnost zavedení pozice sociálního pedagoga a jaké jsou překážky pro zavedení této pozice. Výzkum je ještě doplněn o polostrukturované dotazníky s vedoucími pracovníky škol. V závěru práce jsou prezentovány výsledky tohoto šetření a jsou zde uvedena doporučení pro praxi.

Klíčová slova: kompetence, poradenství, socializace, sociální pedagog, sociální pedagogika, školní poradenské pracoviště

ABSTRACT

The topic of the diploma thesis is the role of a social pedagogue as a necessary part of school counseling centers in the Tišnov region. The theoretical part deals with concepts related to social pedagogy. The next part focuses on the social pedagogue's own profession and his competencies. At the end of the theoretical part, the possibilities of employment of a social pedagogue within school pedagogical workplaces in then Tišnov region are presented. In the practical part, in the form of a questionnaire survey, it is ascertained which of the activities within the competences of a social pedagogue are currently performed by pedagogical staff and how much time they spend with these activities. The opinion of school staff on the position of social pedagogue is also ascertained and also what are the obstacles for the introduction of this position. The research is complemented by semi-structured questionnaires with school leaders. At the end of the work, the results of this survey are presented and recommendations for practice are given.

Keywords: competence, counseling, socialization, social pedagogue, social pedagogy, school counseling workplace

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, vstřícný přístup, ochotu a trpělivost při zpracování této diplomové práce.

Současně bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace k dokončení mé práce a pracovníkům MAP Tišnovsko za pomoc při organizaci dotazníkového šetření.

V neposlední řadě patří obrovské poděkování mému manželovi, dětem, rodině a přátelům, kteří mě během celého studia podporovali.

Motto

Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.

Jan Amos Komenský

Naděje v život věčný je základem naší víry životní. Víry říkám proto, že na víře je založený život a práce.

Tomáš Garrigue Masaryk

...Existují věci, pro které stojí za to trpět...

Jan Patočka

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	13
1.1 ZKOUMANÉ TÉMA V ODBORNÉ LITERATUŘE	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	24
1.3 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ V LITERATUŘE	25
2 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	32
2.1 PROFESE A KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	32
2.2 SOCIÁLNÍ PORADENSTVÍ I VE ŠKOLÁCH	34
2.3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ A KRIZOVÁ INTERVENCE.....	37
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V SOUVISLOSTI SE ŠKOLNÍMI PORADENSKÝMI PRACOVÍŠTI NA TIŠNOVSKU, JEJÍ HISTORIE A AKTUÁLNÍ LEGISLATIVA	43
3.1 ŠKOLNÍ PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ	43
3.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO PRINCIPY, ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	52
3.3 HISTORIE A SOUČASNOST Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY NA TIŠNOVSKU, AKTUÁLNÍ LEGISLATIVA.....	54
II PRAKTICKÁ ČÁST	60
4 METODOTOLOGIE VÝZKUMU	61
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	61
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	62
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	62
4.4 POPIS VÝZKUMU.....	62
4.5 VÝZKUMNÁ METODA	63
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	65
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	65
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	102
6.1 DISKUZE K VÝSLEDKŮM.....	104
6.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	107
ZÁVĚR	109
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	111
INTERNETOVÉ ZDROJE	114
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	116
SEZNAM GRAFŮ	118

SEZNAM TABULEK.....	119
SEZNAM PŘÍLOH.....	120
PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	124
PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO VŠECHNY PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY	127
PŘÍLOHA P IV: POLOSTRUKTUROVANÉ DOTAZNÍKY S VEDOUCÍMI PRACOVNÍKY ŠKOL	139
PŘÍLOHA P V: AKTUÁLNÍ PŘÍPADY BĚŽNÉ PRAXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL TIŠNOVSKA	160
PŘÍLOHA P VI: SEZNAM ZŠ NA TIŠNOVSKU	167

ÚVOD

Diplomová práce s názvem Role sociálního pedagoga jako nezbytná součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku se zabývá potřebností zavedení sociálního pedagoga do škol nejen na Tišnovsku, ale i v dalších regionech naší země. Práce navazuje na bakalářskou práci s názvem Možnosti uplatnitelnosti sociálního pedagoga na Tišnovsku.

V naší společnosti narůstá potřeba zavedení odborníků v sociální oblasti do škol. Důvodem je prohlubování sociálních a ekonomických rozdílů ve společnosti, nedořešené otázky spojené s inkluzí, řešení sociálně patologických jevů a také problematika multikulturní společnosti. V současné době na většině škol působí asistenti pedagogů, kteří mají v těchto otázkách pomáhat. Ti jsou na rozdíl od sociálního pedagoga uvedeni v zákoně o pedagogických pracovnících. Většinou se však asistenti pedagogů věnují pouze dětem s postižením nebo dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ukazuje se, že právě pro práci s dětmi, kde nefunguje rodina, nebo jsou oslabené její výchovné role, je potřeba pracovníka, který se hlouběji zabývá nejen výchovou a vzděláním, ale i socializačními aspekty, a to je právě sociální pedagog. Důležitou roli zde hraje i osobnost samotného člověka, ať už se jedná o asistenta pedagoga, sociálního pedagoga nebo učitele, který tuto práci ve školním prostředí vykonává. Zejména pak jeho osobní zkušenosti, dovednosti, znalosti a empatický přístup. Bylo by tedy dobré, kdyby pracoval ve školských poradenských pracovištích člověk, který by pomáhal řešit problémy dětí a dospělých pomocí specifických metod a postupů.

Cílem teoretické části je seznámení se s pojmy vztahujícími se k sociální pedagogice, sociálnímu pedagogovi a školním poradenským pracovištím. Tato část se zabývá i historií sociální pedagogiky a jejími teoretickými východisky, jsou zde vymezeny některé pojmy vztahující se k danému tématu z pohledu domácích i zahraničních autorů.

Praktická část diplomové práce se zabývá zavedením pozice sociálního pedagoga jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť. Tato část obsahuje výzkumné otázky zaměřené na názory pedagogických pracovníků a vedoucích pracovníků škol vztahující se k otázce doplnění školních poradenských pracovišť na Tišnovsku o tuto pozici. Byly zjišťovány konkrétní pracovní činnosti pedagogických pracovníků, které by mohly spadat do kompetencí sociálního pedagoga, a zda by bylo zavedení této pozice pro školská zařízení přínosem. Důležitou částí výzkumu bylo také zjistit názor pedagogických i vedoucích

pracovníků na zavedení této pozice a zároveň objasnit, co v současné době brání zavedení této pozice na Tišnovsku.

Výzkum byl proveden ve školských zařízeních regionu Tišnovska formou metody dotazování. Byly vytvořeny otázky pro všechny pedagogické pracovníky a elektronickou formou zaslány ředitelům jednotlivých škol daného regionu. Na základě zjištění dotazníků byl výzkum doplněn o polostrukturované dotazníky s vedoucími pracovníky škol.

Cílem diplomové práce je poskytnout pracovníkům škol bližší informace o pozici sociálního pedagoga a možnostech jeho využití na školách v rámci školních poradenských pracovišť. V oblasti školního prostředí je řada témat spadajících do sociální oblasti, které by měl řešit člověk, jehož kompetence a odbornost pomohou propojovat školní prostředí s rodinou a dalšími institucemi. Zavedení této pozice by mohlo přispět ke zlepšení klimatu tříd a škol, zlepšení vztahu žák-učitel-rodič, zefektivnit komunikaci s externími organizacemi a ulehčit práci učitelům.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Hlavním cílem této práce je zjistit jaký pohled mají pedagogičtí pracovníci na Tišnovsku na možnost doplnění školních poradenských pracovišť v této oblasti o pozici sociálního pedagoga. Na školách v Dánsku, Polsku, Německu, Slovensku, USA, Rusku, Slovinsku je běžné, že na školách působí sociální pracovník nebo sociální pedagog. V ČR v současné době probíhají jednání v Parlamentu České republika o zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky.

V této kapitole se seznámíme s pojmy, které se vztahují k danému tématu.

1.1 Zkoumané téma v odborné literatuře

Domácí literatura

Problematikou sociální pedagogiky se v české odborné literatuře zabývá Stanislav Bendl ve své knize **Sociální pedagogika**. Autor zde sociální pedagogiku představuje jako „nafukovací disciplínu“. Jsou zde vyjádřeny odlišné názory autorů zabývajících se sociální pedagogikou k terminologii, obsahu, předmětu, směrům a vztahu k sociální práci a ostatním vědním disciplínám.

Autor uvádí, že vymezení pojmu sociální pedagogiky se liší u teoretiků tohoto oboru, jakými byli např. Natorp nebo Lindner oproti praktikům mezi které patřil Makarenko nebo Don Bosco. Ti pracovali s jedinci, kteří se nacházeli na okraji společnosti, byli chudí, opuštění. Společnosti musí řešit různé problémy a můžeme říci s nadsázkou, že „sociální pedagogika funguje jako hasič sociálních požárů“. Reaguje na aktuální sociální problémy.

V knize je shrnuta historie sociální pedagogiky. Autor nejprve uvádí její předchůdce, které můžeme najít u řeckých a římských myslitelů (Aristotelés, Platón, Seneca), jsou obsaženy v myšlenkách o výchově a společnosti. Například Platón v „Ústavě“ poukazuje na význam výchovy pro člověka, v „Zákonech“ se zabývá tím, že výchova provází člověka a ten se stává dobrým občanem. Aristotelés v díle „Politika“ formuluje myšlenku, podle které je výchova směřována k dosažení společenských cílů. Římský politik Seneca se zabývá řešením sociálních problémů.

Středověké myšlení vychází z učení Ježíše Krista (pomoc bližnímu). Tento středověký křesťanský filantropismus se soustředil na sousedskou výpomoc. Zpočátku se o chudé, nemocné a sirotky starali v kláštorech, nebo při farnostech. K významným osobnostem patřili Anežka Česká, Jan Milíč z Kroměříže atd.

Z období raného středověku je známé dílo „Utopie“ od T. Mora. Ten zde poukazuje na potřebu společenské rovnosti, rozdělování přístupu ke statkům. Otázkami chudoby se zabýval J. L. Viveze (španělský pedagog). Prosazoval názor, že stát má pečovat o chudé všech věkových kategorií. Má zajistit, aby všichni měli povinnost pracovat. Chtěl ukázat svým dílem, aby se řešili otázky nezaměstnaných již v jeho počátcích a snažil se poukázat na plánování převýchovy jedinců.

Jean Baptista de la Salle založil ve Francii v roce 1684 Bratrstvo školských bratrů, které se snažilo poskytovat vzdělání i dětem z chudých rodin (sirotkům, opuštěným nebo propuštěným z vězení). Zakládalo školy, které se orientovaly na praktickou výuku (ruční práce, řemesla), byl zde zákaz tělesných trestů a vyučovalo se tam v mateřském jazyce.

Z osvícenských filozofů a pedagogů se autor zaměřuje na Helvétia, který si všímal vlivu výchovy na člověka a viděl, jak stát určuje způsob výchovy. Podobné myšlenky nachází i u J. Locka (tabula rasa). Přínosem pro sociální pedagogiky jsou i myšlenky Rousseaua, který odmítal „represivní a vnucované výchovy“. Snažil se o nepřímou výchovu, a to úpravou prostředí a vytvářením situací, které dítě naučí vychovávat (Bendl, 2016, s. 26-38).

J. A. Komenský je známý svým uceleným konceptem nápravy společnosti cestou výchovy. Jeho projekt „Potocké školy“ je příkladem sociálního zaměření. Komenský si uvědomoval, že ke změně společnosti je třeba mít dobrý sociální a politický systém. Ve svém díle Obecná porada o nápravě věcí lidských se snažil o změnu světa za pomoci výchovy. „Procházka (2012) zdůrazňuje v Komenského díle následující čtyři oblasti, které podle jeho názoru přinášejí výraznou inspiraci pro sociální pedagogiku:

- myšlenka o moci výchovy přeměnit společnost;
- idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání;
- důraz na sociální roli školního prostředí;
- ucelený koncept nápravy společnosti prostřednictvím výchovy“ (Bendl, 2016, s. 30).

Do praktického proudu sociální pedagogiky patří J. H. Pestalozzi (pečoval o chudé a opuštěné děti), dále italský katolický kněz Giovanni Bosco (staral se o dělnickou mládež) a ukrajinský pedagog A. S. Makarenko (organizoval pracovní kolonie pro tzv. bezprizorné). Prosazoval jednotný výchovný systém, ale při tom respektoval individuální zvláštnosti chovanců. Věřil také, že v každém je něco dobrého, jen je zapotřebí to najít. Z Makarenkovi činnosti se dodnes využívají tzv. terapeutické komunity.

Mezi německé teoretiky sociální pedagogiky patří autoři (H. Nohl, K. Mollenhauer, P. Natorp), kteří se snažili o její teoretické rozpracování. Například P. Natorp, německý filozof a pedagog (praotec sociální pedagogiky), pedagogiku vždy označoval za sociální, byl také přesvědčen o důležitosti výchovy.

Druhým nejvýznamnějším český pedagogem po Komenském je považován G. A. Lindner, který se snažil do pedagogiky vnést sociologické a sociálně psychologické myšlenky. Mezi jeho nejvýznamnější dílo patří *Paedagogika na základě nauky o vývoji přirozeném, kulturním a mravním* (1888). Toto dílo je považováno za základ teoretické koncepce naší sociální pedagogiky. „Výchova podle Lindnerova názoru nikdy nepůsobí na člověka, který existuje v nějakém prázdném prostoru, nýbrž na jedince, který je vždy zakotven v přírodě a kultuře. Lindner si byl dobře vědom faktu, že člověk je utvářen podmínkami, ve kterých žije, které jej obklopují a které mohou být navíc organizovány v souladu s cíli výchovy“ (Bendl, 2016, s. 48-49).

Představitelem mezi teoretickým a praktickým proudem sociální pedagogiky je považován J. H. Pestalozzi, který se snažil vychovávat chudé a opuštěné děti v Neu Hofu a v Útulku pro osiřelé děti ve Stanzu. Snažil se o propojení edukační a sociální práce a tím položil základy praktické sociální pedagogiky. Vydával také hodně publikací, mezi nejznámější patří *Linhart* a *Gertruda*, formuloval zde teze, které později rozpracovávala sociální pedagogika (Bendl, 2016, s. 49-50).

V knize **Pedagogická encyklopedie** Průcha uvádí, že se jedná o relativně mladý obor, k jehož rozvoji přispívá široká základna vysokoškolských pracovišť, konference a semináře zaměřené na tuto problematiku. Podle autora obor vyjadřuje spojení výchovy a problematiky fungování společnosti. Cílem je hledat způsoby, jak pracovat se všemi věkovými kategoriemi, tak aby tito lidé dokázali rozumět životním situacím, případně aby dokázali řešit možné problémy, které se během života ve společnosti objeví.

K současnému stavu sociální pedagogiky Průcha uvádí, že se mnoho autorů snažilo o vymezení pojmu sociální pedagogika a vyjasnění předmětu tohoto vědního oboru. Mezi autory, kteří usilovali o změnu patřilo mnoho pedagogů, například Z. Moucha (šlo mu o spojení tohoto pojetí s ústavní a náhradní výchovou), L. Pecha, S. Klapilová (vidí tento obor zaměřený na pomoc ohrožené mládeži), J. Haškovec (zabýval se rozbořením výchovných společenských vlivů), J. Špičák (řešil vztahy prostředí-člověka-výchovy) atd. (Průcha, 2009, s. 733-734).

Autor dále uvádí, že pro sociální pedagogiku je přínosná kniha „*Člověk a svět*“ s podtitulem *Úvod do sociální pedagogiky a sociální práce* J. Dočkala (1999). Autor v ní věnuje pozornost nejen sociální pedagogice jako oboru, ale obsáhle se zabývá podstatou člověka ve čtyřech dimenzích: biologické, psychické, sociální a spirituální“ (Průcha, ed., 2009, s. 735).

„Sociální pedagogika zahrnuje **dvě dimenze – sociální a pedagogickou**. Sociální je dána sociálním rámcem, společenskými podmínkami a situací často komplikující proces socializace. Obor s těmito objektivně danými podmínkami a rozpory počítá akceptuje je a snaží se hledat východiska a řešení pro optimální rozvoj osobnosti“ (Průcha, ed., 2009, s. 735).

Pedagogická dimenze prosazuje a realizuje společenské nároky a cíle. Spojením obou dimenzí můžeme hledat specifika sociální pedagogiky (s objektem výchovy, s cíli výchovy a s metodami a prostředky), (Průcha, ed., 2009, s. 735).

Kraus se snažil ve své publikaci **Základy sociální pedagogiky** shrnout ty nejzákladnější informace vztahující se k historii sociální pedagogiky u nás, na Slovensku, ale i v Polsku, Rakousku, Švýcarsku nebo USA. Říká, že středem pozornosti je člověk nebo lidé. Při zkoumání by se měl používat humanistický přístup (etika, citlivost), Kraus preferuje kvalitativní analýzu. Při zkoumání nějakého jevu je třeba vidět všechny faktory (rodinné, školní, celospolečenské), aby se mohla vypracovat taková doporučení, která přinesou jedinci nebo skupině kvalitní pomoc při edukaci a socializaci (Kraus, 2008, 15-29).

Na základě historického přehledu autor uvádí různá pojetí sociální pedagogiky. Někteří chápali sociální pedagogiku jako potřebu pomoci lidem v těžké životní situaci, další se dívali na tento pojem jako na sociální (výchovu pro život). Existují tedy různá pojetí sociální pedagogiky, která můžeme aplikovat nejen na děti, mládež, ohrožené nebo znevýhodněné skupiny, ale na všechny bez rozdílu. V posledních letech se mluvilo hlavně o aplikování sociální pedagogiky mimo školní prostředí, ale nyní se naopak hodně hovoří o sociálně pedagogické práci ve škole.

„Obecně lze tedy říci, že **předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti**“ (Kraus, 2008, s. 49). Orientuje se na výchovu. „Rodině a škole pomáhá řešit krizové situace a předcházet vzniku dysfunkčních procesů“ (Hroncová, Hudecová, 2001 cit. podle Kraus, 2008, s. 39-49).

Mezi aktuální úkoly sociální pedagogiky patří popis a analýza prostředí, které mají na člověka zásadní vliv, zjišťování, jak pomáhat lidem s projevy rizikového chování, dále

reflektování globálních problémů společnosti, přispívání k utváření zdravého životního stylu, práce s formami a metodami sociálně výchovné činnosti a vyvíjení snahy o uplatnění poznatků v praxi. Kraus upozorňuje, že nejtěžším úkolem sociální pedagogiky je „**hledání identity a vnitřního zakotvení** v této rychle se měnící době, pomoci těm, kteří tomuto tempu nestačí, nejsou vybaveni dostatečnou flexibilitou, nezvládají koly před ně stavěné, a proto selhávají“ (Kraus, 2008, s. 50).

„Sociální pedagogika má charakter transdisciplinární a výrazně integrující“. Rozvíjí tedy poznatky několika vědních oborů, z nichž nejbližší má k sociologii. Ze speciálně sociologických disciplín má sociální pedagogika nejbližší k sociologii výchovy. Mezi další blízké disciplíny patří například psychologie, psychiatrie, neurologie, antropologie, filozofie, ekonomie, politologie atd. (Kraus, 2008, s. 52-55).

K dalším velmi významným činitelům ovlivňující člověka je prostředí (přírodní, společenské a kulturní). Dnešní doba se vyznačuje přesyceností nejrůznějšími podněty. „**Vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu. Tento prostor vytváří podmínky pro život** – pak hovoříme o životním prostředí“ (Kraus, 2008, s. 66). Problém nastává, pokud prostředí je závadové, deviační, neumožňuje rozvoj jedince, ale naopak jej ohrožuje. Velký význam v dnešní době má celosvětové (globální) prostředí. Došlo k obrovskému rozvoji informačních a komunikačních technologií, což má za následek vzájemné obohacování. Na druhé straně jsou však i na lidi kladeny mnohem větší nároky, což sebou přináší i závažné negativní znaky, jak uvádí Tokárová (2003), například jednotvárnost výrobků a spotřeby (na celosvětovém trhu), amerikanizace, mravní úpadek vlivem multimediálních komunikačních prostředků, únik mozků, vysoké nároky a tlak na výkon, velká diferenciacie populace, populační nerovnováha, ekologické havárie (mají mnohdy nedožité následky pro celou planetu), je oslaben význam rodiny, rozmohl se celosvětově organizovaný zločin (terorismus) a preferování ekonomických zájmů před sociálními (Tokárová, 2003 cit. podle Kraus, 2008, s. 71).

Zahraniční literatura

Významným přínosem pro sociální pedagogiku je kniha **K dějinám sociální pedagogiky v Evropě** od kolektivu autorů v čele s významnou slovenskou autorkou Jolanou Hroncovou. Autoři se zde zabývají historií sociální pedagogiky v Evropě (Německu, Polsku, ČR a SR). Na Slovensku položili základy této vědní disciplíny S. Tešedík (snažil se o spojení školy a výchovy s potřebami života lidí), J. Čečetka (zabýval se vztahem výchovy a společnosti) a

O. Baláž (položil základy sociální pedagogiky na Slovensku). Autoři této publikace dále poukazují na postupný vývoj této vědní disciplíny v jednotlivých zemích od starověku až po současnost. Dále se zaměřují na vztah výchovy a sociálního prostředí, které se podílí na formování člověka a společnosti. S rozdílnými pohledy se můžeme setkat v zemích Evropy. Jsou zde rozpracované myšlenky vybraných autorů a jejich přínos sociální pedagogice. Přičemž velká část této publikace je zaměřena na vývoj sociální pedagogiky v Čechách a na Slovensku. Autoři také zmiňují i jednoho z největších pedagogů a myslitelů, jehož odkaz je i dnes stále velmi aktuální – Jana Ámose Komenského. Jeho myšlenky vzájemně propojují výchovu, vzdělání a nápravu člověka. Komenský se snažil o povznesení společnosti. Publikace se zaměřuje i na vztah sociální pedagogiky k jiným vědám, zejména sociální práci opět pohledem různých autorů a zemí, z nichž tito autoři pocházejí. Dříve těmto vědním disciplínám nebyla věnována větší pozornost. V současné době se o tuto problematiku zajímá více autorů. Kolektiv autorů této knihy ukazuje na stále nedořešené pojmové vymezení sociální pedagogiky a sociální práce. Jsou zde objasňovány informace vzájemného vztahu, někteří autoři je vidí jako propojení, které vyžaduje současná společnost a jako odpověď na potřeby jedinců. Musíme, ale brát v potaz, že obě dvě mají svá určitá specifika, která se nedají jen tak spojit. Sociální pedagogika v pojetí autorů této knihy poukazuje na tvořivost, humanistický přístup k člověku, na pomoc jedincům nebo skupinám v různých životních situacích a v různém prostředí. Autoři vyzdvihují význam výchovy, ať už ve volném čase jako prevenci sociálně patologických jevů, nebo také podporují celoživotní učení jedinců v různých prostředích (Hroncová, Emmerová, Kraus, kol., 2008).

Další významná publikace pro sociální pedagogiku je od slovenské autorky docentky Bakošové. Tato publikace má název **Sociální pedagogika jako životná pomoc** a navazuje na autorčina skripta Sociálna pedagogika (Vybrané problémy). Tato práce poukazuje na pomáhající charakter sociální pedagogiky, obsahuje průřez dějin sociální pedagogiky a pojednává o vztahu sociální pedagogiky k ostatní vědním disciplínám. Hlavním tématem je sociální pedagogika jako životní pomoc, jako šance pro nové tisíciletí. Dnešní mladí lidé si neumí vážít životních hodnot. Autorka v knize poukazuje na to, kam spěje naše civilizace! Zamýšlí se nad výchovou a jejím významem pro 21. století, protože výchova je to, co nás provází celý život. Cílem je, aby člověk dokázal žít plnohodnotný život nejen sám pro sebe, ale pro celou společnost, aby mohl i ostatním pomáhat a předávat to, co v něm je. Každý jsme jedinečnou osobností, kterou dále ovlivňuje dědičnost a prostředí. Je třeba, aby se nejen naše generace, ale i ty další snažily o vzájemnou pospolitost. Neméně významnou částí

této publikace je zaměřením na sociální pedagogiku ve školách. Právě zde je skryté pracovní uplatnění sociálního pedagoga, protože zde se utvářejí sociální vazby. Dítě zde přijímá jednu ze sociálních rolí, a to roli žáka. Vznikají zde vzájemné interakce mezi různými sociálními skupinami nebo jedinci. Do škol přicházejí děti z různého prostředí, jsou různě zaměřené a potřebují ukázat cestu nejen ke správným hodnotám ve společnosti, ale občas i poradit, nasměrovat, podat pomocnou ruku. Autorka v publikaci uvádí možnosti práce ve školním prostředí nejen s různými typy dětí, učiteli, ale i s rodinou. A v závěru se zaměřuje na profesní uplatnění sociálního pedagoga v různých oborech a na jeho kompetence (Bakošová, 2005).

Tématem sociální pedagogiky se zabývá také kniha **Sociální pedagog a prevence sociálněpatologických jevů** od Miriam Niklové a Lucie Kamarášové. Publikace je zaměřena na vnímání sociální pedagogiky jako vědy, která pomáhá v současné společnosti pomocí výchovy a vzdělání řešit sociálně výchovné problémy. Mezi další její úlohy patří výchova ke svépomoci, prevence, eliminace nežádoucích jevů atd.

V současném globálním světě vidíme velký nárůst sociálně patologických jevů. Lidé se odklánějí od společností prosazovaných norem chování, nedodržují sociální hodnoty, zákon. Dnes už velmi mladí lidé porušují práva, chovají se nezodpovědně. Problém je však s jejich postihnutím, protože mnohdy ještě nejsou trestně zodpovědní. Přitom se někteří z nich dopouštějí trestné činnosti opakovaně. Dalším velkým problémem současné společnosti, kterou autorky ve své knize rozebírají je toxikománie. Už mezi žáky základních škol se objevují první kontakty s drogami. Děti si neuvědomují, jaký to může mít škodlivý vliv na jejich organismus. I když ve školách probíhají různé preventivní programy, je potřeba sledovat pozorně okolí svých dětí a chránit je před nebezpečím závislosti na drogách.

Stát se také snaží zabezpečovat podmínky pro řádný vývoj a rozvoj dětí. Organizuje různé programy proti negativním jevům například drogové programy atd. Spoluutváří etické postoje a hodnoty lidí, vzájemně propojuje procesy sociální politiky se společností.

Autorky zde charakterizují sociálního pedagoga jako odborníka, který se snaží aktivně pomáhat při socializaci jedinců do společnosti a při řešení sociálně patologických jevů. Citují zde významné autory, kteří se zabývají sociální pedagogikou, např. Wroczyňského, Krause, Bakošovou, Emmerovou atd. Zdůrazňují, co vše má vliv na formování osobnosti, aby jedinec dokázal být prospěšný sám sobě, rodině, ale i společnosti. Cílem je směřovat člověka k prožití plnohodnotného života. Sociální pedagog by měl mít vědomosti širšího společensko-vědního charakteru, všeobecný rozhled a měl by být vnímavý a empatický. Jsou

dané všeobecné a speciální podmínky profilu absolventa sociální pedagogiky. Kniha nás také provází jednotlivými resorty (sociálních věcí a rodiny, školství, zdravotnictví, vnitra, spravedlnosti, kultury), kde je možné uplatnění sociálního pedagoga. Především jde o samotnou osobnost sociálního pedagoga a to, jak dokáže efektivně pracovat s různými lidmi v nestandardních situacích (Niklová, 2007).

Cizojazyčná literatura

Mezi další zajímavé informace vztahující se k této diplomové práci patří článek Matse Anderberga s názvem **In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration.**¹ Článek byl uveřejněný v časopisu *International journal of social pedagogy*. Autor zde za pomoci dostupné literatury, z které čerpá aktuální informace popisuje práci sociálních pedagogů ve školách.

Uvádí, že v posledních letech stoupá ve světě zájem o sociální pedagogiku, a to i tam, kde o ni dříve nebyl takový zájem a nemá tam dlouholetou tradici. Předpokládá se, že v nejbližších letech budou sociální pedagogové i na školách v zemích, kde to ještě nedávno bylo nepředstavitelné. Sociální pedagogika je určena pro všechny žáky bez rozdílu. Běžná praxe však ukazuje její větší zaměření na jednotlivce. V rámci této praxe rozlišuje autor několik rizikových skupin (postížení žáci, žáci s poruchami učení, přistěhovalci, vystresovaní žáci atd.). Více autorů uvedených v tomto článku poukazuje na skutečnost, že ve světě stále dochází k sociálnímu vyloučení určitých skupin i přestože se vzdělávací politika těchto zemí snaží o začlenění všech jedinců a podporu aktivního občanství.

V norských školách pomáhají sociální pedagogové stále častěji v běžných každodenních situacích. Švédští učitelé by rádi viděli na svých školách větší počet těchto pracovníků z toho důvodu, aby se mohli více věnovat své učitelské profesi, a ne řešit neustále nějaké sociální problémy. V Dánsku působí sociální pedagogové jako mentoři. Snaží se u dětí posilovat sebeúctu a zvládat různé životní výzvy.

Autor také uvádí, že stále chybí konkrétnější rozpracování činností sociálních pedagogů ve školách. Sociální pedagogové ve školách by měli vytvářet podmínky pro učení dětí, pro jejich participaci na společnosti a měli by se podílet na intervenci sociálně znevýhodněných jedinců. Cílem má být celková sociální změna. Předpokládá se, že sociální pedagogové budou umět pracovat s žáky, kteří například chtějí předčasně opustit školu. Budou je umět správně motivovat a vrátit do školních lavic. Nebo budou moci pomáhat se zlepšením

¹ *Při hledání sociálně pedagogické profese ve školách. Mise a role přehodnoceny.*

klimatu třídy, vytvářením prosociálního chování u dětí, dále budou spolupracovat s rodiči, učiteli, komunitou, opatrovníky a dalšími odborníky v podpoře žáků. Můžeme zde zahrnout i spolupráci se zdravotnickými zařízeními, sociálními službami atd. Sociální pedagog by měl proaktivně pracovat se všemi, odstraňovat bariéry a napomáhat širšímu propojení školy, rodiny a komunity. Žáci by na něho mohli nahlížet jako na tzv. neutrálního, důvěryhodného člověka, na kterého se budou moci obracet se svými problémy.

V rámci některých uskutečněných projektů, byly zjištěny pozitivní změny při působení sociálních pedagogů na žáky.

Jako problém zavedení těchto pracovníků do škol může být neznalost jejich dovedností a může být na ně pohlíženo ostatními zaměstnanci školy jako na méně kvalifikované pracovníky. Učitelé jim mohou dávat úkoly, které sami nechtějí vykonávat nebo na které nemají čas. Případně na ně mohou pohlížet jako na asistenty, kteří jim odvedou ze třídy „zlobivé dítě“. Záleží tedy na vedení školy, aby správně vymezilo roli a úkoly těchto pracovníků.

Autor zde uvádí ústřední úkoly, které by měl mít sociální pedagog ve škole dle Kyriacou (2009), která „ukazuje potenciální šíři role a tvrdí, že sociálně pedagogická práce ve školách by mohla zahrnovat pět obecných směrů, které se mohou překrývat, jsou to péče a sociální péče, začleňování, socializace, akademická podpora a sociální vzdělávání se specifickými úkoly spojenými s každým směrem“² (Anderberg, 2020).

Budoucí studie by se měly zaměřit na zjišťování informací, proč jsou některé skupiny vyloučeny, stejně tak osvětleními, jaké faktory toto ovlivňují a jakým způsobem by bylo vhodné tyto žáky začlenit do procesu vzdělávání. Další oblastí, kterou by se bylo vhodné zabývat, je oblast etnografická a také jakým způsobem fungují vztahy mezi sociální pedagogy, učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky v rámci školství.

Významným tématem pro teorii i praxi sociální pedagogiky je článek uveřejněný v *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* s názvem **Social pedagogy as a necessary basis for teachers training in Greece**³ od autorů Pantazis, V. a Styla, D. Článek pojednává o významnosti sociální pedagogiky jako další přípravy pro vzdělávání učitelů v Řecku. Autoři se snažili seznámit učitele s obsahem sociální

² „shows the role's potential breadth and argues that social pedagogical work in schools could involve five general missions that may overlap: these are care and welfare, inclusion, socialisation, academic support and social education, with specific tasks linked to each mission“

³ *Sociální pedagogika jako nezbytný základ pro přípravu učitelů v Řecku.*

pedagogiky za pomoci teorie, praxe a různých vědeckých studií. Sociální pedagogika by měla pomoci všem učitelům, i když zvláštní důraz je zde kladen především na třídní učitele. Ti nejvíce pracují se třídou, řeší různé problémy a situace ve třídě. Pomocí různých přístupů (holistický, didaktický) se snaží děti vést k celkovému rozvoji jejich osobnosti. Učitelé se mají tedy neustále zdokonalovat, aby si zlepšili své znalosti, sociální dovednosti a dokázali aplikovat sociální pedagogiku ve svých třídách.

Tento výzkum je důležitý už z hlediska současné celosvětové ekonomické krize, která má špatný vliv na celou společnost. Děti se velmi často potýkají se sociálními problémy (chudoba, rasismus atd.).

V Německu došlo v minulosti v důsledku průmyslové revoluce k určitým sociálním změnám, které měly vliv na sociální fungování vzdělávání. Vztah mezi sociální pedagogikou a vzděláváním je velice úzký. Je zapotřebí, aby se učitelé zaměřili na tento vzájemný vztah. V Řecku v nedávné době vznikly studijní programy (na vysokých školách) zabývající se sociální pedagogikou. Cílem těchto programů je podpořit pomocí sociálně pedagogických metod vzájemné propojení mezi studenty, učiteli, rodiči, komunitou a společností. Jde o to, aby se společnost za pomoci integrace snažila zajistit úplný rozvoj všem bez rozdílu, protože každý má určité schopnosti, nadání a měl by dostat příležitost žít plnohodnotným životem. Zajímavé je v tomto článku přirovnání sociální pedagogiky ke stromu, který má „kořeny“ v dílech různých vědců. Rozkvetlé stromy jsou zde dávány do souvislosti s prací sociálních pedagogů, kteří jako zahradníci používají ke své práci různé nástroje. A v podobném duchu zde autoři pracují i s diamantem, který má symbolizovat to, že každý z nás je jedinečný, vzácný, má určité dovednosti, znalosti a schopnosti.

Dále jsou zde zpracovány příklady návrhů sociální pedagogiky ve škole. Mezi ně patří například boj proti násilí, rasismu, humanitární činnost, semináře pro rodiče zaměřené na sociální otázky, různé vzdělávací programy, návštěvy různých institucí atd.

Podle Anderberga (2020) je zapotřebí bojovat proti vyloučení jednotlivců nebo skupin, kteří mají nejrůznější problémy. Dále pak preventivně působit na všechny jedince.

Studie ukazuje na důležitost vzdělávání ve školním prostředí, seznámení učitelů s principy sociální pedagogiky, rozšiřování programů zaměřených na sociální pedagogiku atd. Učitelé by měli být flexibilnější a více přizpůsobiví, protože to vyžaduje současný dynamický vývoj ve světě. Všechny tyto aspekty by měly přinést pozitivní prvky nejen pro řecký vzdělávací

system, ale i pro ostatní země, kde sociální pedagogika není tak rozvinutá (Pantazis, Styla 2020).

Poslední článek s názvem *The Effect of School Psychologists and Social Workers on School Achievement and Failure: A National Multilevel Study in Chile*⁴, se vztahuje k výše uvedenému tématu. Článek se zaměřuje na dopady neúspěchu jednotlivců ve škole a význam tohoto jevu pro společnost. Případné špatné výsledky ve škole nebo dřívější odchody před ukončením předepsané školní docházky mohou znamenat rostoucí sociální a politické obavy ve společnosti.

Každé dítě má právo na vzdělání a mělo by se s ním zacházet důstojně. Mezinárodní organizace se snaží nabádat jednotlivé země k tomu, aby se na základě svých politických plánů snažily snižovat chudobu a vytvořily mechanismy, které budou sloužit ke zlepšování vzdělávání a celkové ekonomické situace své země. Ukázalo se, že výsledky ve škole jsou jedním z nejdůležitějších prediktorů kvality života žáků a studentů. V rámci dalších studií bylo zjištěno, že mezi další významné faktory, které ovlivňují výkon a výsledky studentů, patří podpora učitele, vedení školy, klima školy, programy zaměřené na intervenci, účast rodičů na životě školy atd. Za největší neúspěch je považováno ukončení školní docházky. Bylo zjištěno, že na předčasné ukončení docházky má vliv sociální a pedagogická podpora učitelů, institucionální podpora, rodinné problémy, život ve čtvrtích, kde jsou velice časté kriminální problémy, malá socioemoční podpora atd.

Je zapotřebí, aby politici jednotlivých států pracovali se skupinami, které mají nízkou socioekonomickou úroveň, etnickými skupinami nebo přistěhovalci.

Chile patří mezi země, které mají jeden z nejsegregovanějších vzdělávacích systémů. V posledních letech se teprve více snaží vytvářet různé kompenzační programy, které by měly zmírnit mezery ve vzdělávání: například zaměstnávání tzv. psychosociálních párů (psycholog a sociální pracovník), které jsou financované z veřejných zdrojů. Jejich počet narostl od roku 2010 o více než 800 %. Důvodem bylo i zlepšení podmínek pro tyto pracovníky. Ti by měli pracovat individuálně s žáky, kteří mají největší potřeby. Na školách byl zaveden patologizující přístup s těmito žáky se mnohem intenzivněji pracuje, jako by byli v lékařském systému. Výzkum ukázal, že nepedagogičtí odborníci se mohli více

⁴ *Vliv školních psychologů a sociálních pracovníků na výsledky a neúspěchy ve škole: národní víceúrovňová studie v Chile*

věnovat potřebám žáků, jejich problémům spojeným se zranitelností. Pomáhali jim s přístupem k státním dávkám atd.

Inkluzivní vzdělávací hnutí se snaží, aby žáci na celém světě měli rovný přístup ke vzdělání. Některé země se v rámci veřejné politiky snaží poskytovat nemalé finanční prostředky na přijetí nepedagogických odborníků do škol. Tato národní víceúrovňová studie zkoumala vliv sociálních pracovníků a psychologů na studijní výsledky žáků. Sledovala i důvody proč studenti předčasně ukončí své studium. Bylo zjištěno, že na školách, kde působili tito nepedagogičtí odborníci, byly zjištěny lepší výsledky např. v matematice a byla zde nižší pravděpodobnost předčasného ukončení studia. Sociální pracovníci pomáhali především v oblasti spojené s modelem řízení sítí, podpory rodin, dávek a dobrých životních podmínek. Psychologové řešili individuální problémy na emoční a sociální úrovni. Celkově tedy strategie volené těmito pracovníky (propagační, intervenční) vedou k podpoře sociálního a emočního učení. Podporují duševní zdraví, mezilidské vztahy, zlepšují klima školy, vztah žáků ke škole apod. Je potřeba maximální podpory začleňování těchto nepedagogických odborníků do škol a je důležité nastavení národní a státní politiky pro rozvoj a podporu těchto pracovníků do škol. Je však třeba i nadále sledovat a zkoumat mechanismy, které se rozvíjí s podporou nepedagogických pracovníků na školách. Je potřeba usměrňovat typy intervenčních a preventivních strategií. Dále je třeba pracovat s psychosociálními moduly jako součástí profesionálních výcvikových programů pro pracovníky, kteří budou ve školství (López, Cádenas, Gonzáles 2021).

1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Diplomová práce se zabývá názorem pedagogických pracovníků na Tišnovsku na zařazení sociálního pedagoga do školských poradenských pracovišť. Důležitým cílem je zjistit informovanost škol a jejich školských poradenských pracovišť o možnosti využití spolupráce dalšího pracovníka v rámci interdisciplinárních týmů v sociální oblasti, při řešení výchovných a nestandardních situací, které mohou vznikat ve školním prostředí. Významným přínosem by mohla být i pomoc sociálního pedagoga při vytváření vhodného sociálního klimatu třídy a zlepšování vztahů mezi jednotlivými stupni na školách. Netransparentní komunikace mezi jednotlivými aktéry ve školním prostředí negativně působí na všechny zainteresované, a to se může odrazit i v celkovém pojetí školy v dané oblasti. Nemůžeme očekávat, že vše půjde jednoduše, protože je zde mnoho faktorů, které mohou tuto snahu ovlivnit.

Velkým přínosem by byl i sociální pedagog jako pomocník při přechodu z mateřské školy do základní školy.

1.3 Vymezení základních pojmů v literatuře

Vzhledem k zadanému tématu je zapotřebí blíže rozebrat některé pojmy spojené s problematikou celospolečenské edukace. Tyto pojmy uvádíme z pohledu vybraných autorů.

Kompetence

Na základě výzkumných šetření, která proběhly v letech 2012 a 2013 a byly spojené s odborností a kvalitou výkonu sociální práce, patřily mezi nejčastěji požadované kompetence zaměstnavatelů na své pracovníky tyto: vzdělání, práce s PC a komunikační dovednosti (Elichová, 2017, s. 72-73).

Kompetencemi se u nás zabývala Havrdová, která vypracovala soustavu praktických kompetencí. „Havrdová (1999: 42) kompetence v praxi chápe jako **funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka**, jejíž součástí jsou **odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese**“. Kompetence se vzájemně doplňují a prolínají, každou lze podrobněji charakterizovat. (Elichová, 2017, s. 99).

Kompetence jako pojem obsahuje celou škálu předpokladů a podmínek pro jejich naplnění. Člověk je potřebuje mít, aby mohl danou práci vykonávat kvalitně. Velmi důležitá je osobnost sociálního pedagoga. Jestliže se jedná o člověka, kterého ostatní respektují a důvěřují mu, stává se ten odborníkem, autoritou pro efektivní řešení daných situací a problémů souvisejících s jeho činností ve společnosti. Vašutová (2002, s. 25) uvádí mezi nejčastější **osobnostní kompetence** vytrvalost, osobní zájem, angažovanost, dále „tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce a schopnost iniciování změn“ (Vašutová, 2002, cit. podle Procházka, 2012, s. 77).

Nejrůznější profese můžeme spojovat také s pojmem **profesní kompetence**. Mezi ně nejčastěji patří dovednosti, znalosti, zkušenosti a postoje. Pokud člověk má tyto profesní kompetence, můžeme říci, že je profesionálem ve svém oboru. Člověk získává jako odborník na danou profesi určitý sociální status. Stoupá jeho společenské postavení a prestiž. Předpokládá se, že se jedná o člověka, který vystudoval vysokou školu v daném oboru a jako

konzultant a partner se snaží o rozvoj jedinců a skupin. Implementuje pozitivní změny a podílí se o naplnění stanovených cílů (Procházka, 2012. s. 75-76).

Mikuláščík pod pojmem sociální kompetence míní „oprávnění a připravenost manažera pracovat s lidmi, rozumět jim a podmínkám, ve kterých na lidi působí a komunikovat s nimi, ovlivňovat je, podporovat je“. Každý máme jiné problémy, které musíme řešit. Někteří z nás se s nimi dovedou sami vyrovnat, ale najdou se lidé, kteří potřebují pomoc a podporu, která je pro ně nezbytností“ (Mikuláščík, 2008, s. 7)

Poradenství

Poradenství ve školách je většinou zajišťováno pracovníky ŠPP a vybraných pracovníků školy. Společně vytváří preventivní programy a poskytují služby po dohodě se školským poradenským zařízením. Aby bylo možné dostatečně vykonávat poradenskou činnost je třeba zkvalitňovat vzdělávání pracovníků školních poradenských pracovišť. Dále musí fungovat komunikace ve škole a musí být vytvořena spolupráce s PPP a SPC. V rámci poradenství by měly být poskytované služby i žákům mimořádně nadaným, žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí, žákům z různých etnik a minorit, které zde žijí. Poradenské služby poskytují ve škole i asistenti pedagogů, kteří spolupracují s ostatními pedagogickými pracovníky např. při zprostředkování učiva, při integraci žáků se zdravotním postižením atd. Některé školy využívají i služby logopedů nebo dyslektických asistentů. „Poradenské služby ve školách se orientují zejména na práci se třídou, na prevenci rizikového chování, na kariérové poradenství“ (Průcha, 2009, s. 618-619).

Některé problémy závažnějšího charakteru je třeba řešit s dalšími odborníky, proto mohou učitelé ve školách využít různé poradenské instituce, mezi které patří pracovníci ŠPP, dále je možné využít pedagogicko-psychologické poradny na kterou se mohou obracet nejen učitelé, ale i rodiče žáků. Pracují zde psychologové, kteří se věnují diagnostice, speciální pedagogové, ti se zaměřují na poruchy učení a chování nebo na jiné potíže, a sociální pracovníci. Speciálně pedagogická centra slouží jako pomoc postiženým dětem, rodičům a učitelům. Zde pracují také psychologové (vedou své klienty dlouhodobě), speciální pedagogové, kteří provádí speciální diagnostiku, zpracovávají individuální vzdělávací programy) a sociální pracovníci. Jestliže to situace vyžaduje, navštěvují školu nebo rodinu a snaží se o poskytnutí pomoci všem zainteresovaným. Na poradenství, prevenci a terapii sociálně patologických jevů se zaměřují střediska výchovné péče. Náplní jejich práce je péče o děti se závažnými poruchami chování. Práce v těchto střediscích je zaměřena na psychoterapeutickou intervenci, sociálně psychologický výcvik a psychoterapii

(individuální, skupinovou, rodinnou). Pracovníci poraden jsou jako profesionálové nezaujatými pozorovateli a snaží se o vyřešení dané situace ve spolupráci s rodiči, žákem a učiteli. Někdy však mají rodiče velmi nereálné představy ve vztahu k poradenským pracovníkům a službám. Předpokládají, že se stejně nic nevyřeší. Je potřeba ale vynaložit úsilí všech zúčastněných a vše určitě povede ke zdárnému konci (Vágnerová, 2005, s. 31-32).

Poradenskými službami ve škole se zabývá na nejnižší úrovni třídní učitel, který mezi prvními získává od žáků nebo jejich rodičů citlivé informace, se kterými musí dále pracovat. Hlavním jeho úkolem je řádné zajišťování výuky a rozvoj žáků. Od třídního učitele se očekává individuální podpora žáků, která však je nad rámec výuky. Učitel by neměl žákův problém podceňovat nebo zesměšňovat. Očekává se od něho profesionální přístup jak k dětem, tak i k rodičům, kteří mu důvěřují. Měl by vždy pouze předávat informace, které jsou nezbytně nutné, aby nedošlo ke zkreslení nebo špatnému pochopení daného problému.

Třídní učitel pracuje jak se žáky, kteří nemají žádné problémy, tak i se žáky, kteří vyžadují zvláštní pozornost z různých důvodů (problémy s chováním, s morálkou, s přístupem k práci atd.), nebo se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi důležité je, aby třídní učitel dokázal zjistit, jaké potíže má daný žák, a na základě toho vypracoval speciálně pedagogická opatření, která pomohou dítěti v jeho dalším vzdělávání. Rodiče s ním konzultují prospěch, chování a případné další otázky vztahující se k osobnosti dítěte. Je zapotřebí najít vždy nějakou shodu. Učitel dále spolupracuje především s výchovným poradcem nebo ostatními členy ŠPP. Cílem všech poradenských služeb, které škola zajišťuje, je podpora žáka v jeho osobním rozvoji. Snahou všech je vytvořit k práci žáka optimální podmínky a v rámci poradenských služeb se k tomu využívají různé postupy a metody. Je třeba přistupovat k této práci velmi individuálně, empaticky, protože děti jsou velmi citlivé a zranitelné.

„Poradenství uvnitř školy nabývá na významu především ze dvou důvodů. Jeden vidíme ve zvyšujících se nárocích na znalosti a kompetence žáků, druhý v nárocích na individualizaci a diferenciaci ve výuce. Poradenská práce je ve školním prostředí uplatňovaná na úrovni třídy třídním učitelem, na úrovni školy výchovným poradcem a školním psychologem, popř. speciálním pedagogem. Vztahuje se k žákům, popř. k jejich rodičům anebo učitelům. Na každé úrovni má poradenská práce určité odlišnosti spočívající v rozdílných úkolech a do určité míry i formách. Cílem je však vždy orientace žáka v jeho vzdělávacích možnostech a

perspektivách. Zásady pro poradenskou práci ve školách vychází z obecných zásad pro poradenskou práci (Vítková, ed., 2004, s. 176-181).

Socializace

Škola je jedním ze základních socializačních prostředí, ve kterém probíhají socializační a edukační procesy.

„Socializace je proces, který trvá celý život a v jehož průběhu si jedinec osvojuje formy jednání a chování, poznatky, jazyk, hodnoty a kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Proces socializace vzniká na základě **sociálního učení** (tj. takového učení, které se uskutečňuje v sociálních podmínkách, situacích), sociální komunikace a interakce“ (Procházka, 2012, s. 90).

Tento pojem přinesl do kontextu společenských věd Émilie Durkheim. Podle tohoto francouzského sociologa (ozn. jako otce moderní sociologie) můžeme díky socializaci vést morální život. Snažíme se respektovat pravidla, být disciplinovaní, jsme schopni zapojit se do fungování společnosti. Tento proces probíhá po celý náš život. Socializace probíhá vždy v nějaké konkrétním prostředí, které dělíme na primární-rodina, sekundární-škola, vrstevníci a terciární-dospělost (Procházka, 2012, s. 91-93).

Člověk přichází na svět jako biologické individuum, které se díky procesu přeměn mění na sociální osobnost. Na svět přicházíme jako „nepopsaná deska“, procesem socializace a učením se měníme. Neexistuje jednotné pojetí socializace, je to složitý proces, který začíná v rodinném prostředí. Zde se dítě učí orientovat v prostředí plném určitých symbolů a standardů. Rodiče působí na dítě i jako mediátoři tím, že ho seznamují se zvyklostmi a kulturou dané společnosti. Velký vliv na socializaci jedince má škola a v dospělosti pracovní prostředí a rodinný život, kde člověk prochází různými rolemi. Jedinec se během života musí vyrovnat s požadavky, které jsou na něho kladeny.

V knize Sociální psychologie Nakonečný uvádí citaci pojmu socializace od W. D. Fröhlicha a S. Welleka (1972): „Socializace je široký pojem pro celkový proces, v jehož rámci individuum vyvíjí vlastní sociálně relevantní schémata chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi“. Autor této knihy uvádí i velmi pěkný pohled na problematiku socializace od A. Bandury, který „socializaci chápe jako proces, v němž jedinci vyvíjejí ony kvality, které jsou podstatné pro jejich účinné úspěšné ve společnosti. Již v tomto pojetí je naznačeno, že tu nejde o pasivní přebírání kognitivních, behaviorálních a jiných schémat, nýbrž o vyrovnání se s požadavky, před něž jsou jedinci společností a svým

sociálním okolím stavění“. Člověk je formován sociálními a kulturními vlivy a za nedodržování pravidel a norem může být trestán (Nakonečný, 1999, s. 57-58).

Ve Slovníku sociální práce uvádí Matoušek jako definici socializace: „Proces utváření osobnosti člověka. Spočívá v osvojování kultury a v začleňování jedince do systému společenských vztahů postupným vytvářením vazeb s jinými lidmi. Primární s. probíhá v rodině nebo v prostředí, které ji nahrazuje (např. v ústavu). Sekundární s. probíhá ve výchovných, vzdělávacích, případně dalších institucích a prostředích, do nichž se dítě dostává“ (Matoušek, 2008, s. 193).

Sociální pedagog

Analýzou pojmu sociální pedagog se zabývá P. Klíma (Klíma, 1998), který „představuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné, tedy výchovné, působení na osoby a sociální skupiny. Těžiště působení cítí především tam, kde se životní způsob klientů vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a problémy s utvářením vlastní identity“. Je obtížné jasně definovat profesi sociálního pedagoga, protože pole jeho působnosti je velmi široké. Mezi dvě hlavní funkce sociálního pedagoga patří funkce integrační (snaží se o zmírňování nebo zastavení sociálních problémů jedince tím, že mu zajistí podporu a pomoc) a funkce rozvojová (obsahuje prevenci, zajišťuje optimální podmínky pro optimální využití volného času (Procházka, 2012, s. 73-74).

Vzniklo již několik charakteristik profese sociálního pedagoga, ale stále jsou to pouze modelové návrhy. Asociace učitelů v sociální pedagogice v čele s doc. Mgr. Jakubem Hladíkem, Ph.D. se již několikrát snažila o zařazení tohoto oboru do katalogu prací.

Obecně je možné říci o sociálním pedagogovi, že „tento pracovník na profesionální úrovni řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách“. Jedná se o rovinu integrační a rozvojovou (Kraus, 2008, s. 198-199).

Sociální pedagog patří zaměřením svých činností (preventivní, vzdělávací, výchovná, převýchovná, poradenská, intervenční) mezi pomáhající profese, vychází z pojmu sociální a pedagog. Je schopný pracovat s různými skupinami lidí (ohrožení, znevýhodnění), ale i s lidmi na okraji společnosti.

Autoři v knize Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka I. uvádí: „Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálního, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického

poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“. Během své práce se sociální pedagog setkává s různými neočekávanými, neopakovatelnými situacemi, proto se od něho očekává, že bude velmi aktivní a tvořivý. V rámci různých oblastí, kde má možnost pracovat se očekávají jeho osobní kvality a vysoká odbornost (Laca a Laca, kol., 2014, s. 140-146).

Sociální pedagogika

Pojem sociální pedagogika se v průběhu vývoje neustále měnil, vyvíjel, záleželo na autorovi, který se problematikou sociální pedagogiky zabýval. Někteří viděli pojem sociální ve smyslu potřeby pomoci lidem ve složité životní situaci. Jednalo se o individualistické pojetí, smyslem byla výchova jedince. Tento přístup se opíral o psychologii, představitelem byl J. F. Herbart. Další skupina autorů se opírala o sociologii. Nebyla ani shoda, v jakém prostředí má sociální pedagogika probíhat a rozdíl byl i ve věkových kategoriích spojených s výchovou. Během jejího vývoje můžeme pozorovat zaměření sociální pedagogiky k objektu výchovy – působení na všechny skupiny, k formám a podmínkám výchovy – mimo školu, k cílům výchovy - zdůrazňuje altruismus, spolupráci, k metodám výchovy - nepřímé výchovné působení, ve smyslu sociální pomoci - solidarita s ostatními, kteří se dostali do nějakých sociálních problémů (Kraus, 2008, s. 39-40).

Průcha pojednává o sociální pedagogice jako mladé disciplíně, která řeší problémy spojené s ujasňováním předmětu, obsahu, terminologie a zpracováním profesního modelu. Existují různá vymezení pojmu sociální pedagogika nejen u nás, ale i v zahraničí. Průcha uvádí tuto definici Krause (2008): „Sociální pedagogika je vědní obor transdisciplinární povahy, který se zaměřuje na roli prostředí ve výchově, na zvládání životních situací bez ohledu na věk ve smyslu napomáhání souladu potřeb jedince a společnosti, na utváření optimálního životního způsobu“ (Průcha, ed., 2009, s. 733)

Sociální pedagogika jako vědní disciplína se stala nejen u nás, ale i v zemích střední a východní Evropy, předmět většího zájmu zejména po roce 1989. Mezi příčinami vzniku této situace jsou velmi rychlé společenské změny, na které bylo potřeba reagovat. S otevřením hranic se objevilo mnoho nových negativních jevů. Stali jsme se tranzitní zemí, pronikly sem různé extremistické ideologie, rozrostly se u nás gangy mafie a bylo zapotřebí řešit i dosud přehlížené problémy kriminality mládeže a otázky náhradní rodinné péče. V publikaci Procházky můžeme najít tuto definici od L. Hřebíčka (2000, s.16), který definuje sociální pedagogiku jako „soubor teoretických principů, teorií, obsahových úkolů, specifických metod, forem, prostředků, institucí, jejichž prostřednictvím se podporuje u jednotlivců i

celých vrstev lidí kompetentnost pro uspokojivou realizaci jejich životních trajektorií v kontextu individuálních předpokladů, zájmů i v souladu s objektivními společenskými možnostmi“ (Procházka, 2012, s. 9-10, 66).

Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště patří do oblasti poradenských služeb ve škole. Řídí se příslušnou vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve školách jsou zajišťovány poradenské služby výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně doplněny školním speciálním pedagogem a školním psychologem. Tato ŠPP spolupracují v rámci školy s pedagogickými pracovníky a mimo školu především se specializovanými poradenskými pracovišti jako je pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně pedagogické centrum (SPC) a středisko výchovné péče (Ciklová, 2016, s. 34).

Kyriacou ve své publikaci (která vychází z výzkumů v Anglii) uvádí: „Školy nejčastěji zprostředkovávaly pomoc následujících osob: školního psychologa, pracovníka odboru školství, pracovníka poradny pro mládež, sociálního pracovníka, psychologa, který se specializuje na prožitky zármutku“ (Kyriacou, 2005, s. 124). Jedná se tedy pouze z části o osoby, které bývají součástí školních poradenských pracovišť v ČR.

Autorka dále uvádí, že na přístupu ke zlepšení klimatu ve škole se „podílí poradenský tým školy“, který také provádí konzultace s rodiči a jinými organizacemi (Kyriacou, 2005, s. 17).

Učitelé musí ve škole řešit velké množství výchovných a výukových problémů, a proto potřebují mít při této činnosti k dispozici tým odborníků, který jim pomůže tuto situaci lépe zvládat. Tuto pomoc zajišťuje zejména výchovný poradce a školní metodik prevence. Postupně se ve školách zavádějí psychologické a speciálně pedagogické služby, které se zaměřují na řešení školního neúspěchu dětí, integraci dětí se zdravotním znevýhodněním nebo postižením a na poruchy chování žáků. Proto od roku 2005 využívají školy také služeb školních psychologů a školních speciálních pedagogů. Ve škole tedy působí tým, který lépe vyhledává a monitoruje žáky s různými potřebami, které na základě dohody s rodiči a žákem řeší příslušnými metodami a postupy (Průcha, ed., 2009, s. 618-619).

2 ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Každé povolání je specifické a klade na člověka určité požadavky. Záleží na náročnosti a společenském významu dané pracovní pozice. Povolání sociální pedagog patří mezi pomáhající profese. Model této profese u nás zatím není úplně jasně vymezen. Všeobecně můžeme říci, že se jedná o profesionálního pracovníka, který pracuje s dětmi, mládeží a dospělými, snaží se o jejich optimální rozvoj. V dnešní době roste potřebnost tohoto pracovníka, dochází velmi rychle k různým změnám a společnost se s nimi musí rychle vypořádat.

Potřeba tohoto pracovníka se výrazně projevila v současné době ve spojitosti s pandemií COVID-19, kdy školy musely v krátké době přejít na distanční formu výuky. Tato forma výuky s sebou přinesla řadu problémů týkající se nedostupnosti počítačového vybavení, neochoty spolupráce některých dětí a rodičů, zvýšených nároků na přípravu pro učitele atd. S řadou problémů týkajících se této situace by mohl na školách pomoci právě sociální pedagog, který by působil jako mediátor mezi školou a rodinou.

2.1 Profese a kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagogika jako vědní disciplína je humanisticky orientovaná, klade si za cíl pomáhat druhým lidem, respektovat jejich individuální potřeby a zvláštnosti. Je těžké najít jasnou definici sociálního pedagoga, protože jeho pole působnosti je veliké (Procházka, 2012, s. 73).

„Každou profesi lze charakterizovat z několika hledisek“. Kraus uvádí, že pro pomáhající profese jsou nejdůležitější dvě hlediska: sociologické – zahrnuje společensko-ekonomické, politické a kulturní podmíněnosti významu profese a psychologické – sleduje osobnostní předpoklady a individuální charakteristiky sociálního pedagoga (Kraus, 2008, s. 197-198).

Uplatnění sociálního pedagoga je možné nacházet v těchto rovinách:

- a) **vlastní výchovná činnost**
- b) **sociálně výchovná práce**
- c) **činnost reedukační, resocializační**
- d) **činnosti poradenské, depistážní**
- e) **management a organizování volnočasových aktivit**
- f) **vědeckovýzkumná činnost** (Kraus, 2008, s. 51-52).

Sociální pedagog by měl spolupracovat s dalšími odborníky, pedagogickými pracovníky, rodiči atd. Měl by vyvíjet organizační a manažerské aktivity, podílet se na různých projektech, výzkumech a spoluvytvářet metodické materiály. Z toho všeho vyplývá, že musí mít příslušné kompetence „splňovat požadavky, které v sobě zahrnují určitou výbavu vědomostní, jisté spektrum praktických (sociálních) dovedností a určitou profesionálně-etickou identitu“. Sociální pedagog by měl mít:

- vědomosti širšího společensko-vědního základu, poznatky z oblasti sociální politiky, práva, personalistiky
- dovednosti v sociální komunikaci, diagnostice, asertivitě
- určité vlastnosti osobnostní, měl by být vnímavý, vyrovnaný, schopný sebekontroly
- morální vlastnosti – empatický, vlídný, trpělivý, kreativní (Kraus, 2008, s. 199-200).

Kopřiva (1995) in Kraus uvádí, že sociální pedagog by měl umět přijmout každého vychovávaného takového, jaký je. Je zapotřebí, aby se mezi nimi vytvářel partnerský vztah, na základě, kterého sociální pedagog dokáže komplexně posoudit potřeby jedince a společně s ním vypracovat cíle vzájemné spolupráce, které aktivizují jedince a povedou ho ke svépomoci (Kopřiva, 1995, cit. podle Kraus, 2008, s. 201).

Dle zákona č. 563/2004 Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů může sociální pracovník pracovat jako vychovatel nebo jako pedagog volného času. Jeho kompetence zasahují do výchovné péče i do prevence a jsou velmi široké. Sociální pedagog může pomáhat lidem vhodně trávit a organizovat volný čas. Přitom může na tyto lidi působit preventivně, výchovně, vzdělávat je a také vyhledávat jedince z rizikového prostředí. Je velice důležité, jaké aktivity nabízí sociální pedagog svým svěřencům a jakým způsobem je vede k samostatnosti a zodpovědnosti. Pomocí těchto činností může jedincům pomáhat se začleněním do společnosti (Potměšilová, kol., 2013, s. 16).

Sociální pedagog tedy v rámci své pracovní činnosti může působit na všechny věkové skupiny. Podle P. Klímy (1993) nejvíce pracuje sociální pedagog s dětmi a mladistvými, potom s rodinou, okrajovými skupinami a v posledních letech i s dospělými. Klíma vidí tohoto pracovníka jako „specializovaného odborníka, vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné, tedy výchovné působení na osoby a sociální skupiny“. Největší potřebnost sociálního pedagoga je u těch klientů, kteří se „vyznačují destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a problémy s utvářením vlastní identity (Procházka, 2012, s. 74).

Hlavními argumenty pro větší uplatnění sociálního pedagoga po roce 1989 jsou podle L. Gulové (2002) prázdnota a individualismus spojené s dnešní dobou. Trávení volného času lidmi nenaplňuje, je zřetelná krize rodiny a nestabilita hodnot ve společnosti. Proto je zapotřebí pro výchovu dětí kvalitní vzdělání zahrnující znalosti pedagogiky a dalších společenských věd. Sociální pedagog by měl mít dobré organizační schopnosti, dovednosti, měl by se orientovat v současném dění, mít přirozenou autoritu atd. (Gulová, et al., 2008, s. 15).

Mezi dvě hlavní funkce sociálního pedagoga patří funkce integrační a funkce rozvojová. Funkce integrační zde se sociální pedagog snaží zmírnit nebo zastavit sociální problém jedince a zprostředkovat mu pomoc. Funkce rozvojová, jejím cílem je působit preventivně na celou populaci a hodnotně využívat volný čas (Procházka, 2012, s. 73).

Působení sociálního pedagoga ve škole by se mělo vyznačovat empatií, uměním naslouchat, pochopením, navozováním vzájemné důvěry mezi žákem a sociálním pedagogem. Žáci by neměli mít strach se svěřit a mluvit o problému. Sociálního pedagoga by měli vnímat ne jako autoritativní osobu, ale někoho, kdo je pozitivně motivuje, dokáže jim poradit a podpořit je. Nesmí moralizovat, ale měl by najít u každého jedince to kladné, pozitivní a pomoci tak jedinci překonat obtížnou situaci (Kraus, 2008, s. 115-116).

Náročnost této pracovní pozice se může odrážet v psychické únavě a zhoršeném zdravotním stavu. U pracovníků pomáhajících profesí se může objevovat sociální únava. Vzniká z nadměrného počtu sociálních kontaktů a komunikace s nimi. Profese sociálního pedagoga postrádá jasná kritéria hodnocení, a to vede k pesimismu a důsledkem těchto negativních okolností vzniká syndrom vyhoření (Kraus, 2008, s. 202-203).

2.2 Sociální poradenství i ve školách

Poradenství je považováno za všestrannou činnost, kterou provozují aprobovaní i neaprobovaní poradci. Podílejí se na něm tedy různé osoby a organizace. Rady nám může dávat rodič, kamarád, můžeme je získat i prostřednictvím vzdělávacích, sociálních a politických institucí. Tím, že dostáváme informace, rozšiřujeme své znalosti, dovednosti, učíme se řešit problémy.

Sociální poradenství se dělí na dva typy:

- základní
- odborné.

V obou je poskytována pomoc jak státními, tak i nestátními institucemi. Můžeme se podívat blíže na oba typy.

Základní sociální poradenství nám předkládá informace o službách a možnostech, které nám pomohou při řešení obtížných situací klientů. Případně díky tomuto poradenství můžeme klientovi zprostředkovat odbornou pomoc. Většinou je toto poradenství dostupné každému člověku v blízkosti jeho bydliště, například na obecním úřadě. Pracovníci, kteří prošli odborným školením v této oblasti mají k dispozici různé manuály a doporučení, jak konkrétní situace řešit.

Odborné sociální poradenství poskytuje jedincům přímou odbornou pomoc v konkrétní sociální situaci. Řeší se otázky spojené s péčí o děti, pěstounskou péčí, týráním, zneužíváním, zanedbáváním péče, manželské soužití (rozvodové situace), péče o starší nebo zdravotně postižené občany, problematika trestné činnosti atd. Sociální poradenství vykonávají sociální pracovníci, psychiatři, psychologové, doktoři, právníci aj. Charakteristickým znakem tohoto poradenství je, že využívá speciálních odborných postupů. Cílem je pomoci člověku, který si nedokáže vyřešit obtížnou situaci sám, ani za pomoci přátel.

Odborníci se shodují na této větě: „Pomáhat znamená pomoci lidem, aby si dokázali pomoci sami“. Klientovi je zapotřebí určit a objasnit problém. Je už pouze na něm, jak se v danou chvíli zachová, co s tím problémem udělá. On si utváří svůj vlastní osud. Jde tedy o profesionální vedení klienta (lektorem, učitelem, koučem), při kterém se využívají psychologické poznatky. Nejčastěji se vedení uskutečňuje formou osobního rozhovoru. „Poradce vytváří vztah, který umožňuje klientovi hledat a nalézat vlastní odpovědi na problémy. Poradce nepodává řešení, což nijak nepopírá skutečnost, že má specifické dovednosti, také to však neznamená, že mít odborné znalosti samo o sobě dělá z člověka poradce“.

Existuje několik poradenských modelů, které slouží jako pomoc pro poradce, aby dokázali lépe pracovat s klienty. Profesionální poradce musí podstoupit speciální výcvik a na základě informací a zkušeností si z tohoto výcviku do praxe přinese nějaký model, který potom bude využívat. Nejdůležitější je, aby lidé přemýšleli o svém myšlení a dokázali zvládat obtížné situace, se kterými se v životě setkávají“ (Matoušek a kol., 2008, s. 83-87).

Poradenský proces se dělí na několik kroků, které na sebe navazují. Podstatou je vybudování důvěry klienta k poradci, intervence a ukončení práce. Například „McMahon (1990), který je zastáncem přístupu nazývaného **řešení problémů**, jej dělí následovně:

1. navázání vztahu;
2. shromažďování informací, popis problému a jeho hodnocení;
3. stanovení cílů, plány jednání, intervencí, oslabení tíživosti situace;
4. vlastní průběh řešení, uskutečnění intervencí a smíření se s okolnostmi, které nelze ovlivnit;
5. zpětná vazba, zhodnocení průběhu práce a její závěr“ (Matoušek a kol., 2008, s. 89).

C. R. Rogers říká, že poradce má mít pozitivní vztah ke svým klientům, má je přijímat takové jací jsou. Jeho verbální i neverbální projev musí být pro klienty zcela čitelný. Mezi další vlastnosti, které by měl poradce mít, patří upřímnost, poctivost, srdečnost a empatie.

V. E. Frankl (1978) uvádí, že svými zkušenostmi v oblasti poradenství může poradce více poznat sám sebe a své životní poslání být poradcem. Poradce by měl mít široké psychosociální zaměření, aby mohl pomáhat lidem s různými problémy.

Odborníci se shodují na tom, že je potřeba poradců, kteří mají široké psychosociální zaměření, tzn. mají rozsáhlé vědomosti, dovednosti a používají různé metody. Proto umí pomáhat lidem v různých životních problémech (Matoušek a kol., 2008, s. 91-93).

„Poradenské služby jsou poskytovány na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“. Je to obecný právní předpis. Základním právním předpisem pro školy a školská zařízení je vyhláška č. 116/2011 Sb. (novela vyhlášky č. 72/2005 Sb.). Neblahý vliv na rozvoj poradenství u nás měla politická situace kolem roku 1948. Teprve v roce 1958 byla v Brně založena první poradna. Postupně docházelo k jejich rozšiřování, hlavním úkolem poraden byla práce s problémovou mládeží a výchova k volbě povolání. Kolem roku 1962 byla povinnost zřídit na školách funkci výchovného poradce, který měl za úkol právě práci s problémovou mládeží, výchovu k volbě povolání a také měl pracovat s nadanými dětmi. V roce 1967 se začaly zřizovat krajské sítě pedagogicko-psychologických poraden, které poskytovaly služby rodinám školám, a mimoškolním institucím (Kohoutek, 1999). Vývoj poradenství u nás ovlivnily především tyto osobnosti: M. Klímová J. Koščo, V. Hrabal a O. Blaškovič.

V devadesátých letech probíhaly různé koncepční a legislativní změny. Vznikala nová zařízení a instituce jako například speciálně pedagogická centra nebo střediska výchovné péče. Národní program rozvoje vzdělání v České republice v roce 2001 umožnil vstup do škol i pro školní psychology. Od roku 2005 platí nová podoba poradenských služeb ve školách, podpořily ji různé projekty podporované zejména Evropským sociálním fondem (Knotová, 2014, s. 11-13).

Poradci ve škole, ať už se jedná o psychologa, sociálního pracovníka nebo učitele, nestačí jen znalosti poradenských metod a teorií. Je zapotřebí, aby tento člověk byl tvořivý, měl zajímavé nápady, byl konstruktivní. Každý z nás je jedinečný a naše problémy jsou svým způsobem neopakovatelné, je důležité dobře naslouchat, neupadat do stereotypu, snažit se hledat pomoc.

„Poradenství ve smyslu udělování rad je tedy staré jako lidstvo samo“. Můžeme využívat různé modely, ale „Hranice mezi jednotlivými způsoby pomoci je mnohdy velmi nejasná, neboť klient nezřídka teprve postupně specifikuje svá přání a pomáhající pracovník flexibilně volí způsob pomoci s ohledem na ně, své vlastní schopnosti, možnosti a vůli“ (Lazarová, 2002. s. 4-9).

S řešením výchovně vzdělávacích problémů ve školách pomáhá školní poradenská psychologie, která je aplikovanou disciplínou a můžeme říci, že i mezioborovou disciplínou. Jejím posláním je porozumět dítěti, jeho problému a navrhnout řešení a opatření, která mu pomohou v dalším rozvoji. Využívá tyto postupy – diagnostiku („posouzení celkové úrovně schopností, znalostí a dovedností dítěte“), rozpoznání specifických poruch učení, šikany atd., nápravu a pomoc (konzultační, intervenční a terapeutické techniky), prevence problémů (preventivní programy, práce se třídou). Těchto znalostí z poradenské psychologie by měli využívat i učitelé v běžné praxi, stejně tak jako používají diagnostické metody například pozorování, zkoušení, rozhovor, analýza dětských výtvorů (Vágnerová, 2005, s. 11-16).

2.3 Prevence rizikového chování a krizová intervence

„Preventivní programy mohou teoreticky mířit na všechny hlavní faktory, o nichž soudobé teorie předpokládají, že determinují špatné zacházení s dětmi. Těmi jsou: osobnostní *výbava* rodičů, výchovné strategie rodičů, ekonomické a materiální podmínky života rodiny/domácnosti, podpůrné sítě rodiny, dostupnost zdravotnických a sociálních služeb“ (Matoušek, Kolářková a Kodymová eds., 2010, s. 37).

V České republice funguje systémové řízení prevence. MŠMT koordinuje různé aktivity v oblasti primární prevence, spolupracuje při tom s krajskými školskými koordinátory prevence. Ti dále s metodiky prevence na úrovni okresů, v PPP a v jednotlivých školách. MŠMT vytváří na dané období akční plán, zajišťuje podmínky pro jeho realizaci, vyčleňuje na to finanční prostředky a dále spolupracuje s různými orgány zainteresovanými v této problematice.

Všechna školní zařízení se snaží pomocí svých aktivit vytvářet podmínky pro příznivý vývoj dětí. Mezi jejich hlavní aktivitu můžeme zařadit prevenci, která je nedílnou součástí školského zákona. Jedná se zejména o vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Ve školství můžeme hovořit „o čtyřech typech prevence, a to:

- nespecifická prevence jako souhrn veškerých volnočasových aktivit
- všeobecná specifická primární prevence (aktivity omezující rizikové projevy)
- selektivní prevence (zaměřené na děti, u kterých je předpoklad rizikového chování)
- indikovaná prevence (u jednotlivců nebo skupiny)“.

Prevenčí může být i výchova ke zdravému životnímu stylu, efektivní řešení konfliktů, podpora zdravého sebevědomí nebo zvládání krizových situací. Cílem je především předcházet rizikovému chování, prevence školní neúspěšnosti a primární prevence sociálně patologických jevů.

Zároveň škola vytváří i jednotlivé programy zaměřené na sociální kompetence a dovednosti ve škole, ty slouží k efektivní práci dané školy. Ředitel dané školy má na starosti zabezpečit poskytování poradenských služeb prostřednictvím výchovného poradce a školního metodika prevence (Ciklová, 2016, s. 7-19).

Nielsen Sobotková definuje „**rizikové chování** jako takové, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí“. Společně se svým výzkumným týmem dále chápe tento termín „jako nadřazený k pojmům delikventní, antisociální a disociální chování“ (Jedlička a kol., 2015. s. 65).

Jedná se tedy o jakýsi předstupeň vzniku deviací a sociálních patologií. Je třeba sledovat jedince, zda si sám dokáže uvědomit a usměrnit hrozící nebezpečí, které by ho mohlo přivést na špatnou cestu. Pokud vidíme, že na to jedinec není připravený je zapotřebí včas zvolit

vhodnou formu pomoci, která bude směřovat ke zvládnutí krizové situace, například pomocí účinné prevence.

Jako sociálně patologické chování označujeme „takové formy chování, které mají relativně hromadný charakter a svými negativními důsledky zasahují jak svého nositele, tak společnost“. Patří sem například závislosti (alkohol, drogy, automaty), delikvence (krádeže, vandalismus, šikana atd.), skupiny (násilnické, extremistické, sekty aj.).

Do rizikového chování můžeme zahrnout adrenalinové aktivity, vyhledávání silných zážitků, poruchy sebepojetí, poruchy příjmu potravy, ty se objevují hlavně u dospívající mládeže. Zajímavostí je, že zákonodárci v dokumentech určených pro školy o rizikovém chování nehovoří, ale zmiňují pouze sociálně patologické jevy (Jedlička a kol, 2015, s. 65-67).

V další části se budeme zabývat krizí a **krizovou intervencí** v životě člověka. Krize je zákonitý jev, běžný v lidské populaci. Krizi „můžeme chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem a potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání“. Vede ke změně regulačního vzorce, způsobů chování, je tedy nebezpečím i příležitostí (Vodáčková a kol., 2012, s. 27-31).

„Slovo krize – *krisis* – pochází z řečtiny a značilo soudní proces, v němž vrcholí spor a dochází k rozsudku, k rozhodnutí“. Dříve bylo toto slovo používáno v medicíně, v posledních letech je především uváděno v souvislosti s jevy sociálními, psychologickými a ekologickými. Vymětal (1995) uvádí: „Aby mohla vzniknout určitá reakce organismu, musí se propojit „vyladěnost organismu“ s „vnějším spouštěčem“. Mezi vnější spouštěče René Thom (1992) označuje ztrátu objektu (ztráta osoby úmrtím apod.), volba (mezi dvěma stejnými hodnotami), změna (vytoužené otěhotnění). A mezi vnitřní spouštěče řadí:

- „nutnost adaptace subjektu na vlastní vývoj a změny
- jev, který nazýváme pojmem hybris“.

Mezi nejzávažnější události v životě člověka patří tyto: „úmrtí partnera/partnerky, rozvod, rozvrat manželství, uvěznění, úmrtí blízkého člena rodiny, úraz, onemocnění, sňatek, ztráta zaměstnání, usmíření, přebudování manželství, odchod do důchodu, změna zdrav. stavu člena rodiny, těhotenství, sexuální obtíže, přírůstek do rodiny, změna zaměstnání, změna finančního stavu, úmrtí blízkého přítele atd.) Pro některé lidi je velice těžké překonat některou z těchto krizí. Jsou to zejména lidé, jejichž rodiče za ně v minulosti vše řešili. Velmi

také záleží na věku, v kterém se krize objeví (mladší lépe zvládají některá životní krize oproti starším lidem, kteří jsou tak více zranitelní).

Krizi můžeme dělit podle různých pohledů:

- podle způsobu manifestace
- podle průběhu
- podle závažnosti.

Záleží na každém jedinci, jaký průběh u něho krize má. Jsou dané určité fáze průběhu krize, ale přece se však jejich průběh může u každého lišit. Důležitý je časový rámeček. U někoho zpracování krize trvá 6-8 týdnů, někdo na to potřebuje měsíce, nebo několik let. Člověk je vystaven velikému psychickému tlaku, projevují se u něho nejrůznější somatické problémy (únava, nespavost, vznětlivost apod.). Když tělo vysílá tyto signály, u člověka dochází ke krizovému stavu. Můžeme pozorovat úzkost, smutek a bezradnost. Jestliže člověk sám nedokáže tento stav zvládnout, může dojít k syndromu psychického ohrožení.

Krize většinou řešíme svépomocí, například přeorientováním se na jinou aktivitu, nebo snahou změnit něco, co změnit mohu, Někteří to řeší nadměrným užíváním alkoholu nebo léků. Dále je můžeme řešit vzájemnou pomocí (rodinní příslušníci, spolubydlíci), vyslechneme dotyčného, snažíme se ho pochopit, zkusíme se vcítit do jeho situace. Někdy však tato pomoc není dostačující a musíme vyhledat pomoc odbornou – krizovou intervenci.

„Krizová intervence je specializovaná pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Nejedná se o individuální psychotherapeutický zásah, ale o zásah na úrovni rodiny, o sociální intervenci a v nutných případech také o intervenci psychofarmakologickou, příp. spojenou s krátkodobou hospitalizací“. Postupy krizové intervence vycházejí ze studií v oblasti traumatické neurózy, z psychoanalýzy a psychotherapeutických směrů.

Principem krizové intervence je okamžitá pomoc, snadno dosažitelná, kontinuální v co nejméně omezujícím prostředí. Lidé v krizi mají možnost obrátit se na krizová centra nebo linky důvěry. Musíme si uvědomit, že ani tyto služby však nedokáží vyřešit všechny problémy ihned. Je zapotřebí definovat minimální cíle a podpořit klienta, aby dokázal znovu racionálně uvažovat a hledat řešení. Někdy pomůže i direktivnější přístup intervenujícího.

Pokud pracujeme s klientem v rámci krizové intervence, měli bychom soustředit pozornost na tyto oblasti:

- okamžitá redukce ohrožení (sledovat signály, jako jsou např. somatické potíže, počínající psychotický stav, zda nejsou krizí ohroženy další osoby atd.) Také neadekvátní hospitalizace může mít velice negativní vliv na další vývoj jedince.
- první odhad situace a její posouzení (hledáme typické stresové projevy, spouštěče krize)
- formulace hypotézy (patří sem odhad schopností klienta, odhad situace)
- intervence (dávat podporu, nabízet možnosti, vytvářet bezpečný prostor, čas).

„Proces vyrovnávání se s krizí navozují např. tyto otázky:

- *Jak jste zatím řešil krizi?*
- *Co se zdařilo a co ne?*
- *Byl jste v minulosti vystaven nějaké těžkosti? Co se tehdy osvědčilo? Co víte, že vaši bilanci zhoršilo?*
- *Na koho se ve svém okolí můžete spolehnout a v čem?*
- *Čeho se nejvíc obáváte?*
- *Co můžete změnit ihned, co později?“*

V krizové intervenci bychom neměli klienta moralizovat, poučovat, radit mu nebo ho nějakým způsobem posuzovat. Je důležité pomalu a klidně klientovi vysvětlovat, komentovat, co má dělat, aby nepřeskakoval nesmyslně z jedné činnosti do druhé. Když klient zvládá sám vyjadřovat své emoce, orientuje se v realitě a uvažuje o budoucnosti, znamená to, že cesta krizové intervence je u cíle. Vše je třeba zrekapitulovat pro případ, kdyby se problém vrátil, případně se domluvit na nějaké návštěvě, až bude situace vyřešena a klientem zpracována (Matoušek a kol., 2008, s. 119-134).

Jak bude probíhat krizová intervence u dětí a jejich rodin?

Pokud se setkáme s tím, že na tísňovou linku zavolá dítě je třeba znát:

- vývojové fáze dítěte (specifika jednotlivých vývojových etap)
- vývojové etapy rodiny
- vývojové krize v manželství, jejich projevy a zákonitosti.

Hovor s dítětem má mnoho podob. Dítě se může obrátit na tísňovou linku s prosbou o radu, nebo se chce jen tak svěřit. Hovor může komplikovat nedorozumění, nepochopení

pracovníkem, protože děti používají svůj jazyk. Je potřeba vždy dodržovat zásady pro telefonování a správné techniky hovoru.

Často se stává, že na linku volají také dospělí, protože řeší nějaký problém se svým dítětem. Je důležité rodiče vyslechnout, zklidnit a vyjádřit porozumění. Klienta poté motivovat k návštěvě pracovníka zaměřeného na práci s rodinou.

Mezi nejčastější krize, které se objevují v rodinách, patří: „krize související s vývojem dítěte, krize související s vývojovými etapami v rodině, tranzitorní krize v rodině, krize vyvolané poruchami osobnosti a poruchami chování jednoho či více členů rodiny, krize související s náhlými životními událostmi v životě dítěte a rodiny, krize související s krizí manželskou“ (Vodáčková a kol., 2012, s. 262-272).

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA V SOUVISLOSTI SE ŠKOLNÍMI PORADENSKÝMI PRACOVÍŠTI NA TIŠNOVSKU, JEJÍ HISTORIE A AKTUÁLNÍ LEGISLATIVA

Škola je významným socializačním prostředím, které se snaží uchovávat a předávat prvky duchovní a hmotné kultury dalším generacím. Předávání těchto hodnot probíhá při výchově a vzdělávání dětí, kdy jsou jim nabízeny rozmanité aktivity, pomocí kterých se učí hodnotové a postoje orientaci. Na základě těchto skutečností děti umí lépe reagovat na změny současného světa. Děti se ve školním prostředí setkávají se dvěma základními systémy, a to se světem dospělých a se světem vrstevníků.

„Škola zároveň svými specifickými socializačními a enkulturačními aktivitami pečuje o kontinuitu kolektivní identity a vedle toho také o rozvoj individuálních osobnostních dispozic žáků“ (Procházka, 2012, s. 126-127).

3.1 Školní poradenská pracoviště

Ve školách jsou děti vystavené velkému množství nejrůznějších informací, situací, zážitků a problémů. Každé z dětí má jiný potenciál na to, aby se s těmito skutečnostmi vyrovnal. Proto ve školách pracují poradenské týmy, které se společně s ostatními pedagogickými pracovníky snaží vytvářet pro své žáky takové podmínky, aby se zde cítily co nejlépe. Společně se všichni pracovníci snaží o co nejlepší klima školy. U některých žáků se i přes velké úsilí všech objevují stresové symptomy a psychické potíže (Kyriacou, 2003, s. 13-14).

Školní poradenské pracoviště patří do poradenských služeb, které jsou uvedeny ve vyhlášce 72/2005 Sb. Součástí školních poradenských pracovišť bývá zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence. Někdy je doplňují školní speciální pedagog, školní psycholog, případně kariérový poradce nebo vybraní učitelé. Tato pracoviště slouží jako podpora nejen pro děti, jejich rodiče, ale i pro všechny pedagogické pracovníky. Poskytují pomoc okamžitě a přímo na místě. Pracovníci ŠPP dobře znají prostředí a klima školy, vytvářejí různé preventivní a poradenské programy a spolupracují s ŠPZ. Mezi pracovníky ŠPP je třeba mít jasně vymezené role a kompetence proto, aby mohlo být všem poskytováno kvalitní poradenství.

„Pro fungování poradenského týmu je velmi důležité, aby:

- Členové týmu měli **jasnou představu o odbornosti a zaměření dalších členů**, společně pak plánují vzájemnou spolupráci i náplň svých služeb.
- Role jednotlivých členů týmu jsou **srozumitelně definované**, každý má svoji vlastní náplň práce – každý si je jasně vědom svých kompetencí.
- Členové týmu se **vzájemně informují o východiscích své práce**, odlišnostech ve své odborné terminologii i ve vzdělání, které absolvovali. Je samozřejmé, že učitel v roli výchovného poradce nebo metodika prevence má odlišnou zkušenost (někdy i odlišný pohled na problém) než speciální pedagog nebo psycholog.
- Role školy, resp. Vedení školy, je vůči fungování školního poradenského pracoviště jasně vymezena.
- Ve skupině je jasně **definován její vedoucí**, resp. nadřízeným může být člen vedení školy, nikoli člen ŠPP, ale členové týmu musejí jednoznačně vědět, komu se zodpovídají“ (Ciklová, 2016, s. 34-35).

Poradenské služby ve školách jsou poskytovány v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků. Vymezuje je paragraf 7 vyhlášky č. 116/2011 Sb. (novela vyhlášky č. 72/2005), o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

Jsou „zaměřené na:

- a) prevenci školní neúspěšnosti,
- b) primární prevenci sociálně patologických jevů,
- c) kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
- d) odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- e) péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných dětí,
- f) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a

- g) metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy“ (Knotová, 2014, s. 25).

Ve školách, kde není zřízeno poradenské pracoviště zajišťují poradenské služby výchovní poradci a školní metodici prevence. Je to však časově velice náročné, protože například výchovní poradce je ve škole jednak jako učitel, ale i jako poradenský pracovník. Na školách má snížený úvazek o tři až čtyři hodiny týdně a školní metodik prevence úvazek snížený vůbec nemá.

Problém mají především školy, které tyto pracovníky nemají. Je to velká škoda, protože by se tak dříve podařilo vyhledávat děti v počátcích jejich problému a do ŠPZ by byly odeslány pouze děti se závažnějšími problémy. Odeslat dítě na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny je dlouhotrvající proces, jsou velmi dlouhé čekací lhůty. Rodiče to mnohdy odradí od další spolupráce.

Školská poradenská pracoviště se dále velkou měrou podílejí na vytváření podmínek pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s postižením nebo znevýhodněním. Je velmi důležitá spolupráce ŠPP s ostatními vyučujícími daného žáka, aby se řádně domluvilo, kdo a kdy mu bude pomáhat. Aby byly poradenské služby ve škole efektivní je třeba mít sjednocené postupy pro řešení určitých situací ve škole. Nejlepší variantou je, pokud jsou tato opatření zpracována ve školním dokumentu, který se stane vnitřním předpisem dané školy. Nabídku poradenských služeb je také zapotřebí prezentovat rodičům žáků, a to na třídních schůzkách nebo webových stránkách školy.

Ve třídě může nastat situace, kdy má žák specifické poruchy učení, dostává se na okraj třídního kolektivu, žáci se mu posmívají, může to vést až k šikaně. Stejně tak se však do této situace může dostat mimořádně nadaný žák, který se může stát také obětí šikany a potom je zapotřebí včasná a komplexní práce školního poradenského pracoviště. Kde například s žákem, který má problémy s učením, pracuje školní speciální pedagog, se třídou jako prevence šikany pracuje školní metodik prevence a školní psycholog může dělat individuální pohovory s žáky, kteří své spolužáky šikanují, případně si může pozvat do školy i rodiče atd. (Knotová, 2014, s. 26-28).

VÝCHOVNÝ PORADCE

Výchovní poradce pracuje na základních i středních školách, je učitelem, ale zároveň i poskytovatelem poradenských služeb. Měl by mít respekt u žáků, rodičovské veřejnosti i u

svých kolegů. Týdenní rozsah jeho přímé vyučovací činnosti se řídí počtem žáků v příslušné škole. „Výchovným poradcem může být jmenován kterýkoli učitel školy. Předpokladem kvalifikací pro výkon funkce výchovného poradce je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (paragraf 8 vyhlášky). Studium se uskutečňuje na vysokých školách v rámci celoživotního vzdělávání v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin“. Tento pracovník se setkává během své činnosti s různými citlivými a důvěrnými údaji, musí tedy dodržovat Etický kodex výchovných poradců schválený v roce 2008 (Knotová, 2014, s.29).

Činnosti výchovného poradce rozdělujeme:

- a) poradenské – sem patří např. kariérové poradenství, diagnosticko-poradenská činnost zaměřená k volbě budoucího povolání, skupinová a individuální šetření, zpracování zájmových dotazníků, poradenství zákonným zástupcům, spolupracuje např. se SVP, zajišťuje návštěvy žáků ve střediscích úřadu práce, vyhledává žáky, kteří potřebují další péči, zprostředkovává diagnostiku, zajišťuje intervenční činnost, vypracovává podmínky pro integraci žáků se zdravotním postižením, pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- b) metodické a informační – zprostředkování pedagogické diagnostiky a intervence, metodická pomoc pedagogickým pracovníkům, poskytování informací zabývajících se kariérovým poradenstvím, předávání informací a zkušeností mezi poradenskými zařízeními v regionu, shromažďování odborných zpráv o žácích, vedení písemných záznamů a realizovaných opatření.

Výchovný poradce by měl být stále v kontaktu s vedením školy. To by mělo pro něho vytvořit dostatečné podmínky pro jeho práci. Měl by mít samostatnou pracovnu, kde mohou probíhat nejrůznější jednání a kde bude mít prostory na ukládání dokumentace z těchto jednání (Knotová, 2014, s. 29-32).

Na některých základních školách patří mezi hlavní oblasti činnosti výchovného poradce také kariérové poradenství. Ale v současné době můžeme najít školy (zejména ve větších městech), kde tuto činnost zastává kariérní poradce, který je ve škole zaměstnaný na částečný úvazek sdílený např. i s jinou školou. Tito pracovníci, kteří se zabývají kariérním poradenstvím zajišťují „administrativní činnosti spojené s podáváním přihlášek na střední školy“. Dále na školách učí předmět volba povolání „v rámci předmětu pracovních činností“.

Tento předmět by měl zahrnut do školních vzdělávacích programů jednotlivých škol. Je určený pro osmý a devátý ročník. Součástí kariérového poradenství je „předávání informací o možnosti vzdělávání po ukončení povinné školní docházky a o jednotlivých středních školách“ pro všechny žáky bez rozdílu. Záleží vždy pouze na možnostech a schopnostech jednotlivých žáků. Kariérní poradce také zajišťuje návštěvy žáků „v Informačním poradenském středisku“, poskytuje individuální konzultace zaměřené na výběr školy pro daného žáka, pomáhá žákům s podáním odvolání v případě nepřijetí na vybranou školu atd. (Knotová, 2014, 32-33).

ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE

Školní metodik prevence je na českých školách od druhé poloviny devadesátých let 20. století, může jím být jmenován kterýkoliv učitel školy. Tuto funkci často v minulosti souběžně se svojí prací vykonával výchovný poradce. Dříve tato pracovní pozice byla nazývána jinak, a to protidrogový preventista.

Během let došlo k velkým proměnám v činnosti školního metodika prevence. Ten se postupem času začal zabývat více prevencí sociálně patologických jevů. Dnes je orientována činnost tohoto pracovníka na primární prevenci rizikového chování. Společně s výchovným poradcem jsou základní součástí školních poradenských pracovišť.

Podle metodického doporučení MŠMT je primární prevence rizikového chování zaměřena především na „předcházení zejména těchto rizikových projevů v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie;
- záškoláctví;
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling;
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- spektrum poruch příjmu potravy;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování (Knotová, 2014, s. 51)

Kvalifikací pro výkon této funkce je studium, které je předeepsané vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisí a kariérním systémem pedagogických pracovníků.

V současné době na všech školách přibývá úkolů, které by měl školní metodik prevence plnit. Přesto však nemá sníženou vyučovací povinnost. Jeho hlavním úkolem je tvorba minimálního preventivního programu školy a koordinace jeho plnění. Vytváří se vždy na jeden rok. Mezi standardní činnosti školního metodika prevence patří:

1. Metodické a koordinační činnosti - (tvorba a kontrola preventivního programu, aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů, vyhledávání problémových projevů chování, vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti, aktivity zaměřené na multikulturní výchovu, spolupráce s orgány samosprávy, spolupráce s ostatními odbornými pracovišti atd.).
2. Informační činnosti – předávání odborných informací vztahujících se k primární prevenci.
3. Poradenské činnosti – vyhledávání a práce se žáky, u kterých se projevují znaky sociálně patologického chování, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, vytváření podmínek pro řešení problémů žáků s poruchami chování, spolupráce se školními poradenskými zařízeními (Knotová, 2014, s. 52-53).

Na větších školách, kde je školní poradenské pracoviště, pracují mimo výchovného poradce a školního metodika prevence ještě také školní psychologové, školní speciální pedagogové a kariéroví poradci. Na tyto odborníky se váže vyhláška 72/2005 Sb.

ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

Školní psycholog je v českých školách od konce roku 1989, ale velký rozvoj nastal až po roce 2005 na základě nové legislativy a projektů EU. Dříve psychologické služby pro školy zajišťovaly výchovné kliniky (dnešní pedagogicko-psychologické poradny). Ve světě se můžeme setkat také s pojmem školní psycholog, ale ne vždy tento člověk musí výhradně pracovat ve škole. „Jsou to také ti poradenští psychologové, kteří nejsou pracovníky škol, nicméně poskytují své služby především školám, zaměřují se na výukové a výchovné problémy žáků“.

V Bíle knize (strategický dokument českého školství) je uvedeno, že školní psycholog je odborník, „který by měl školám pomoci zvládat nároky vyvolané rychlými společenskými změnami“. Dnešní školy se postupně mění na inkluzivní. Je snaha vytvořit pro žáky takové prostředí, aby se společně mohly vzdělávat jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i děti nadané. Školní psycholog je většinou vnímán jako diagnostik a člověk, který pomáhá dětem řešit jejich problémy. Měl by se však také snažit spoluvytvářet školní

prostředí (systém školy), kde budou mít děti dostatek podnětů a budou zde v bezpečí. Jeho zaměření má být však nejen na děti, jejich rodiče, ale i na celý pedagogický sbor.

Hlavní náplní práce školních psychologů jsou činnosti diagnostické a depistáž, konzultační, intervenční, poradenské, metodické, informační a vzdělávací (Knotová, 2014, s. 54-55).

ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG

Školní speciální pedagog se řídí platnými legislativními předpisy. Jeho kvalifikační a osobnostní předpoklady stanovuje zákon. Dříve tento člověk pracoval ve speciálních školách, zdravotnických a speciálních zařízeních. V současné době bývá velice často součástí školních poradenských pracovišť. Je to spojeno s inkluzivními přístupy jednotlivých škol.

Tento odborník poskytuje poradenské služby „týkající se žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, v některých případech také nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním“.

Mezi standardní činnosti školního speciálního pedagoga patří:

- depistážní činnost (např. účast speciálního pedagoga při zápisu do školy, nebo sledování žáků, kteří měli odloženou školní docházku atd.)
- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (informace o žákovi, jeho anamnéza)
- vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního vzdělávacího plánu („na základě výsledků šetření (diagnózy) a doporučení poradenského zařízení v závislosti na rozhodnutí zákonných zástupců žáka (zletilého žáka) o poskytnutí výsledků vyšetření škole“)
- provádění intervenčních činností
- zajištění individuální práce se žákem nebo skupinové práce se žáky (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, stimulační a kompenzační)
- individuální práce se žákem se zdravotním postižením či znevýhodněním
- participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu
- metodické a koordinační činnosti školního speciálního pedagoga (Knotová, 2014, s. 62-71).

Vybraná ŠPP na Tišnovsku

Pro porovnání složení a činností školních poradenských pracovišť na Tišnovsku jsme vybrali tyto dvě základní školy:

Základní škola Tišnov, nám. 28. října, příspěvková organizace

Charakteristika školy

Základní škola Tišnov, náměstí 28. října je městská škola. Nachází se blízko centra pod horou Květnicí. Kapacita školy je 1030 žáků. V roce 2019/2020 ji navštěvovalo 879 dětí z Tišnova a jeho okolí. První stupeň měl 20 tříd a druhý stupeň 18 tříd. Ve výše uvedeném školním roce zde pracovalo „54 učitelů, 3 speciální pedagožky, 25 asistentů pedagoga a 8 vychovatelek školní družiny.

ŠPP se skládá z výchovného poradce (učitel 1. stupně), školního metodika prevence (uč. 1. stupně), školní psycholožka je zde pouze na poloviční úvazek, dále jsou zde 3 speciální pedagožky a kariérní poradce (na zkrácený úvazek).

ŠPP poskytovalo své služby žákům se SVP, vedlo reedukace a předmět speciálně pedagogické péče. Pracovnice ŠPP spolupracovaly se všemi pedagogickými pracovníky, vedením školy, PPP, SPC, rodiči žáků nebo jejich zákonnými zástupci. Snažily se vhodně nastavit podpůrná opatření u jednotlivých žáků. Školu několikrát navštívili pracovníci ŠPZ a dávali pracovníkům zpětnou vazbu o možnostech speciálně pedagogické péče.

Pracovnice ŠPP metodicky vedly asistentky pedagoga, pravidelně se scházely při konzultacích. Školní psycholožka poskytovala psychologické poradenství. ŠPP pracovalo s jednotlivci, třídním kolektivem, Dětským domovem v Tišnově, řešilo výchovné a výukové obtíže, zhoršené situace v rodině, závislosti atd.

Celkem na této škole bylo vyšetřeno 185 dětí, z toho pod PPP 164, pod SPC 21, počet žáků s plánem pedagogické podpory 3 a počet žáků s IVP byl 127.

Minimální preventivní program byl vypracovaný pro jednotlivé věkové skupiny. Na škole byl prokázán výskyt rizikového chování, a to především u žáků 2. stupně (šikana, kyberšikana a záškoláctví).

Aby došlo k úspěšné změně na straně žáka, je zapotřebí jeho maximální spolupráce, stejně tak rodiny, pedagogů a dalších odborníků. Tato škola se snaží neustále zkvalitňovat své

služby nejen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro žáky nadané a talentované (Základní škola Tišnov, nám 28. října, příspěvková organizace, © 2012).

Základní škola a Mateřská škola Nedvědice, příspěvková organizace

Charakteristika školy

Základní škola Nedvědice je venkovská škola. Nachází se u lesa v krásné krajině nedaleko hradu Pernštejn. Školu tvoří tři propojené budovy. Škola má devět ročníků. Maximální kapacita školy je 340 žáků, v současné době ji navštěvuje asi kolem 200 dětí. Polovina z tohoto počtu jsou dojíždějící z okolních obcí. Pedagogický sbor tvoří 15 učitelů, 3 vychovatelky školní družiny a 7 asistentů pedagoga.

Ve škole pracuje v rámci ŠPP výchovný poradce a metodik prevence. Cílem tohoto ŠPP je „zkvalitnění poradenských služeb ve škole, zlepšení sociálního klimatu školy, práce se všemi subjekty školy (i s dětmi, které nemají problémy), poskytování základních služeb kariérového poradenství a prohloubení spolupráce s ostatními poradenskými zařízeními“. ŠPP se zaměřilo především na oblast podpůrných opatření pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, na žáky, kteří nemají dobrý prospěch, na prevenci sociálně patologických jevů, kariérní poradenství atd. Ve školním roce 2019/2020 bylo evidováno 35 žáků, kteří byli vyšetřeni v PPP a SPC. Tito žáci spolupracovali s asistentkami pedagogů a měli možnost využít i speciální péče ŠPP po vyučování. Výchovný poradce zde zajišťuje především administrativní podklady, zprostředkování diagnostiky, plnění IVP, sleduje změny v právních předpisech a spolupracuje s ostatními pracovníky ŠPP, PPP a SPC.

Paní ředitelka této školy má na starosti kariérové poradenství. Zjišťovala a předávala žákům devátých ročníků informace týkající se přijímacího řízení na střední školy, spolupracovala s rodiči, třídním učitelem, shromažďovala přihlášky, vedla individuální konzultace k volbě povolání, kontrolovala přihlášky a vydávala zápisové listky.

Školní metodik prevence má zpracovaný Minimální preventivní program (MPP). Jsou v něm uvedené aktivity, které budou realizovány v daném školním roce. Cílem tohoto programu je předcházení sociálně patologických jevů a jejich případné řešení. Mezi další aktivity patří zlepšování klimatu třídy, práce se stresem u žáků, posilování sebedůvěry atd. Ve školním roce 2019/2020 byla uskutečněna pouze menší část těchto aktivit, protože školy byly uzavřeny kvůli pandemii COVID-19. V náplni práce školního metodika prevence na této

škole je také tvorba krizového plánu, konzultace s pedagogickými pracovníky, rodiči, žáky, sledování legislativy atd. (Základní škola a Mateřská škola Nedvědice, 2021).

3.2 Inkluzivní vzdělávání a jeho principy, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Inkluzivní pedagogika se v ČR zaměřuje na všechny žáky se speciálně pedagogickými potřebami, žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami a žáky se speciálními potřebami ve společné inkluzivní realitě. V odborné terminologii se u nás i v zahraničí můžeme setkat s různými termíny těchto pojmů. Naše legislativa užívá termín **speciální vzdělávací potřeby**. Nejčastěji se jedná o žáky s postižením, narušením nebo ohrožením, dále už jen PNO.

Pokud se podíváme stručně na jednotlivé pojmy ze symptomatologického hlediska tak:

- postižení chápeme jako trvalý stav
- narušení jako „opravitelný“
- ohrožení jako dlouhodobé nepříznivé působení-fyzikálních, chemických, sociálních a jiných faktorů (Lechta, 2016, s. 26-27).

„Pojem „inkluzie“ má původ v latinském jazyce“. Znamená přijetí, a to je zároveň i synonymem akceptace. Základním principem inkluzivního vzdělávání je akceptace různorodosti a rozmanitosti (Lechta, 2016, s. 34).

Obecně můžeme poradenství v inkluzivním vzdělávání chápat v těchto třech kontextech: jako systému podpory člověka v krizi, dále jako soubor opatření a služeb, která jsou zaměřena na překonání obtíží při edukaci, třetí souvisí s psychickými procesy a potřebami osob se zdravotním postižením, ale i ostatních osob.

V našem pojetí poradenství „není přesně definována hranice mezi speciálně pedagogickými službami, sociální pomocí a poradenstvím“. Poradenské cíle pro děti s PNO můžeme rozlišit takto na:

- poradenství pro klienta (poradit, překonat, naučit, zlepšit, provázet, být oporou)
- edukační a sociální prostředí klienta (rodiče, vrstevníci, pedagogové, komunita).

Speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství se snaží v inkluzivním prostředí škol o diagnostiku a intervenci, nabízí rady, návody a metodiku v prostředí škol i ambulantně (Lechta, 2016, s. 171-174).

Školství v České republice prochází velkými proměnami. Je snaha o vytvoření humánní a demokratické školy, která bude poskytovat všem stejné šance na vzdělání. Právo na vzdělání je ukazatelem všech současných vyspělých společností. V evropských zemích se hodně hovořilo zejména v 80. letech 20. století o integračním procesu. Řešilo se zde především vzdělávání a výchova osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Od 90. let 20. století se začala řešit podstata integrace, ale i pojmosloví, které se vztahovalo k tomuto tématu. Edukace zde byla koncipována jako „*Škola pro všechny*“. Především američtí autoři se zabývali rozdíly mezi těmito dvěma pojmy: integrací a inkluzí. V ČR se tyto pojmy užívají často shodně, polemizuje se o tom i celosvětově, zda mezi těmito pojmy existuje vůbec rozdíl. Pojem integrace zahrnuje spíše „způsob, kdy někdo nebo nějaká skupina byla vydělena a je integrována zpátky do běžného proudu, školy nebo komunitního života“ (Vítková, ed., 2004, s. 9).

Zahraniční odborníci jako jsou „například Mittler (2000) ve Velké Británii, Speck (2008), Leonhardt (2012) v Německu“ a u nás Lechta (2010 b), Horňáková (2006) atd. jasně vymezili rozdíl mezi těmito pojmy. „Hlavním rozdílem je, že do konceptu inkluzivní edukace musíme zařadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením a narušením (na které především cílí koncept integrace). Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, jazykové a jiné podmínky a předpoklady. Má tedy jít nejen od dětí s postižením a narušením, ale např. i o děti nadané, děti ulice, pracující děti, děti z odlehlých oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, etnických a kulturních minorit a děti ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin (The Salamanca Statement, 1994)“.

Dále integrace akceptuje vzdělávání žáků s postižením ve speciálních a běžných školách, kdežto při inkluzi by každá škola měla přijmout všechny děti. Ve směrnicích UNESCO byl pojem integrace asociován s výchovou a vzděláváním zaměřeným na speciální potřeby dětí s postižením, zatímco inkluze se sdružuje s myšlenkou „škola pro všechny děti“. A v neposlední řadě doporučení „rady Evropy zdůrazňuje tento rozdíl: „Při integraci se očekává, že žák se přizpůsobí edukačnímu systému, zatímco při inkluzi se očekává, že edukační systém se (za účelem respektování lidské rozmanitosti) přizpůsobí všem žákům“ (Recommendation, 2013)“. V současné době v ČR je situace taková, že se snažíme v této vývojové fázi o přechod z integrace k inkluzi (Lechta, ed., 2016, s. 37-38).

K zajištění rovných podmínek ve vzdělávání všem žákům se zavádí tzv. podpurná opatření a pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (viz novela školského zákona č. 82/2015

Sb., § 16-19). Oba tyto pojmy jsou provázané, neboť právě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou k naplnění jejich vzdělávacích možností nabídnuta potřebná podpůrná opatření. Ta se dělí do pěti stupňů, podle druhu, stavu a míry znevýhodnění, bere se však především ohled na celkovou edukaci příslušného žáka. Podpůrná opatření se zaměřují na pomoc ve škole nebo školním poradenském zařízení. Snaží se např. o úpravu organizace, forem a metod vzdělávání, speciálně pedagogickou péči, využití kompenzačních pomůcek a různých komunikačních systémů, speciálních učebnic, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu atd. Opatření navazují na národní normy a standardy. Většina běžných škol vytváří podmínky pro realizaci inkluzivního vzdělávání ve svých školách. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se tak mohou vzdělávat společně s ostatními intaktními spolužáky (Lechta, ed., 2016, s. 206-208).

Průcha v knize *Pedagogická encyklopedie* uvádí, že současné školství se snaží „vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo jim právo na rozvoj individuálních předpokladů“. „Zásady a cíle vzdělávání jsou:

- rovný přístup ke vzdělávání,
- zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- bezplatné základní nebo střední vzdělávání,
- možnost vzdělávání po dobu celého života“ (Průcha, et., 2009, s. 444).

3.3 Historie a současnost z pohledu sociální pedagogiky na Tišnovsku, aktuální legislativa

V minulosti na ORP Tišnovsko působila Základní škola a Dětský domov Předklášteří, jejímž zřizovatelem byl Krajský úřad Brno. Obrátila jsem se tedy na Krajský úřad Jihomoravského kraje, kde mi paní Ing. Simona Neubauerová poskytla následující informace:

Základní škola a dětský domov v Předklášteří zanikla sloučením s jinou příspěvkovou organizací – Dětským domovem ve Vranově, a to k 1. 7. 2011. Dětský domov přebíral kompletně děti z Předklášteří, které tam byly umístěny. Základní škola zůstala další školní rok ještě v Předklášteří a od 1. 7. 2012 byla převedena pod ZŠ a SŠ v Tišnově, kde je provozována dosud.

Základní škola a Dětský domov, Předklášteří Komenského 1200 poskytovala výchovu a vzdělávání žákům se zdravotním postižením, zejména s mentálním postižením a dále s těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a autismem. Současně poskytovala péči dětem a žákům s nařízenou ústavní výchovou s výše uvedeným postižením a rovněž ubytovací služby v rámci internátu školy. Dále vykonávala činnost školní jídelny.

Ve školním roce 2010/2011 měla škola kapacitu – nejvyšší povolený počet žáků 99. Vzdělávala celkem 60 žáků, 8 tříd dle ZV k 30. 9. 2010 z toho poskytovala vzdělávání podle RVP ZV, přílohy pro LMP (v aktuálním školním roce celkem 57 žáků dle ZV k 30.9. 2010) a podle RVP Základní školy speciální (v aktuálním školním roce celkem 3 žáci dle ZV k 30.9. 2010).

Internát měl kapacitu – nejvyšší povolený počet 8 lůžek (v aktuálním roce celkem 3 ubytování dle ZV k 31. 10. 2010), ubytované děti navštěvovaly školu při zařízení – celkem 18 dětí, 1 dítě navštěvovalo základní školu mimo zařízení a 4 děti střední školu mimo zařízení.

Další informace k této bývalé škole nám poskytl pan Milan Fiala (zástupce ředitele ZŠ v Tišnově), kam byla škola převedena. Dle jeho informací (z výroční zprávy 2011/2012) tato škola poskytovala vzdělání třem skupinám žáků (jednou skupinou byli žáci s nařízenou ústavní výchovou, druhou skupinou žáci umístění „na dohodu“ na internátě a třetí skupinu tvořili docházející a dojíždějící žáci ze širokého okolí Tišnovska). Tato škola byla poskytováním svých služeb v tišnovském regionu zcela ojedinělá.

Žáci této školy se aktivně zapojovali do akcí (sportovní, kulturní, společenské) v rámci ČR. Dětem byla věnována maximální péče ze strany všech zaměstnanců tohoto zařízení. A také zde výborně fungovala spolupráce s Policií Tišnov (předcházení sociálně patologických jevů), sociálními kurátory, odbornými lékaři, zástupci města Tišnova, PPP, SPC atd. Dětem byly zpracovány minimální preventivní programy, spolupracovali na projektu sdružení SCAN (Statečná srdce), ten připravuje děti na život po ukončení ústavní výchovy.

Hlavním úkolem byla resocializace dětí, jejich zařazení z ústavní výchovy zpět do společnosti. Cílem všech pracovníků školy bylo, aby žáci našli uplatnění v běžném životě a dokázali být samostatnými a prospěšnými členy dnešní společnosti.

K nejčastějším výchovným problémům zde patřilo např. ničení majetku zařízení, úteky, agresivita, kouření a záškoláctví. I přes tyto menší výchovné problémy zde dobře probíhala sociální integrace, která měla pozitivní vliv na děti.

V této škole probíhala v roce 2011/2012 inspekční činnost, nebyla shledána žádná pochybení, i přesto škola musela ukončit svoji činnost. Hlavním důvodem byla složitá ekonomická situace školy, kdy zřizovatel nebyl schopen zajistit finanční prostředky na její další provoz.

Uzavření této školy mělo negativní dopad na školy v nejbližším okolí, protože právě do těchto škol byly částečně převedeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které se musely přizpůsobit novým podmínkám a svým chováním a vystupováním často negativně ovlivnily ostatní žáky v rámci běžných škol. Proces inkluze byl v této době teprve v počátcích a řada škol se potýkala s nedostatkem kvalifikovaných pracovníků v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zdravotním postižením (Výroční zpráva, 2012).

Jak již bylo zjištěno pomocí průzkumu v bakalářské práci, na kterou navazujeme, sociální pedagogové působí na Tišnovsku například v Dětském domově, Inspiru (Středisko volného času), Klubu Čas Tišnov (nizkoprahové zařízení pro děti a mládež) a jako asistenti pedagoga na základních školách Tišnovska.

Stručná charakteristika práce sociálních pedagogů v těchto zařízeních

Dětský domov Tišnov, příspěvková organizace

Dětský domov Tišnov je druh školního zařízení pro výkon ústavní výchovy. V současné době je maximální kapacita tohoto zařízení 32 dětí. Jsou zde děti, u kterých byly diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby nebo lehká mentální retardace a psychiatrická diagnóza. Sociální pedagogové se snaží o reedukaci jejich postižení, pracují s individuálními plány dětí a pomáhají dětem s každodenní přípravou do školy. Pomáhá jim v tom aplikace různých forem a metod práce. Cílem je pomoci dětem při vstupu do samostatného života, eliminace citové deprivace a sociálního znevýhodnění (Dětský domov Tišnov, příspěvková organizace, 2021).

Součástí výchovně vzdělávacích činností sociálních pedagogů je prevence rizikového chování a výchova ke zdravému životnímu stylu. Děti dostávají od svých vychovatelů (sociálních pedagogů) týdenní plány, ve kterých jsou zpracovány jednotlivé činnosti tak, aby

se u dětí utvářely, rozvíjely a upevňovaly klíčové kompetence (Dětský domov Tišnov, příspěvková organizace, 2021)

Inspiro – středisko volného času Tišnov

Je to školské zařízení, které vytváří a realizuje preventivní a volnočasové aktivity pro školní děti (asi 500 dětí je přihlášeno k pravidelným aktivitám). Činnost tohoto zařízení je velmi rozmanitá pořádá různé kroužky a kurzy (Anglický jazyk, Animák, Šachy, Badatelský klub, Cukráři, Hravý vědec, Ježura aj.), tábory, akce (Se skřítky za velikonoční kachničkou, Tajemství Tišnova aj.), výukové programy. Hlavním cílem je využití volného času dětí, edukace, relaxace atd. Pracují zde také sociální pedagogové, kteří se snaží děti podporovat v dalším jejich osobnostním rozvoji, využívají při tom různé prvky zážitkové pedagogiky a projektového vyučování (Inspiro-středisko volného času Tišnov).

Klub Čas Tišnov

Jedná se o jednu ze služeb Oblastní charity Tišnov, která je určena pro děti a mládež od 9 do 26 let. Působí jako služba sociální prevence na Tišnovsku, pomáhá zejména mladým lidem, kteří se dostali do nepříznivé životní situace (rozpad rodiny, úmrtí v rodině aj.), nebo se ocitli v těžké společenské situaci (projevy šikany, návykové látky aj.), nebo mají omezené životní podmínky (izolovanost, častý pobyt v ústavním zařízení aj.). Působí zde především sociální pracovníci, nebo sociální pedagogové. Ti se snaží nabízet dětem a mládeži vhodné možnosti využití volného času, naslouchají jim, debatují s nimi o různých tématech, případně zprostředkovávají další odborné poradenství. Tato služba je poskytována ambulantní formou i terénní formou-streetwork (Oblastní charita Tišnov-Klub Čas, 2021).

Legislativní ukotvení sociálního pedagoga

V současné době legislativa neřeší financování odborníků pro vybudování kvalitního systému poradenských služeb (Knotová, 2014, s. 26).

„EU i ČR v současnosti spolupracují na národní soustavě kvalifikací. Pro sociální pedagogiku je tedy třeba:

- **stanovit vzdělávací standardy** – obdobně jako u sociální práce – a modulově uspořádat programy vzdělávání;
- **vymezit profesní standardy** ve spolupráci se zaměstnavateli absolventů tohoto oboru;
- **zabývat se mezinárodním uplatněním** a mobilitou studentů oboru v EU;

- **spolupracovat s tuzemskými i mezinárodními asociacemi** vzdělavatelů a zaměstnavatelů sociálních pedagogů (Kraus, 2008, s. 52).

Nedostatek financí, neochota učitelů spolupracovat se sociálním pedagogem

V katalogu podpůrných opatření jsou uvedena rizika zavedení sociálního pedagoga do škol. Patří sem: „nedostatek financí na plat sociálního pedagoga, neochota učitelů se sociálním pedagogem spolupracovat“ (Katalog podpůrných opatření, 2015).

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice

„Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice je dobrovolné neziskové sdružení fyzických a právnických osob ustavené ve smyslu zákona 83/1990 Sb., o sdružování občanů, ve znění vyplývajících ze změn a doplnění provedených jeho zákonnými novelizacemi, **které se podílejí na vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky na území ČR.** Členové Asociace vyjadřují vůli rozvíjet pedagogiku jako studijní obor včetně jeho aplikací v praxi“ (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2013).

Mezi základní cíle této asociace patří rozvoj sociální pedagogiky, zpracování standardů sociální pedagogiky, prosazení sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a vytvářet další podmínky pro její celkový rozvoj.

Asociace se snažila o prosazení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících, již v roce 2014 podala podklady pro novelizaci zákona tohoto zákona. Asociaci se podařilo „získat zákonodárce, kteří tuto aktivitu podporují. S Asociací se také spojily některé neziskové organizace, které měly připravený vlastní program na zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky“. Společně se dohodli na společném postupu a návrh předložili MŠMT a oběma komorám Parlamentu ČR (Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2021).

Legislativní opatření o sociální pedagogovi

V současné době je stav takový, že „pozměňovací návrh poslance Lukáše Bartoně k vládnímu návrhu zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, podle sněmovního tisku 503“ byl přijat Poslaneckou sněmovnou (na 79. schůzi 27. 1. 2021, hlasování číslo 182). K hlasování bylo přihlášeno 99 poslanců, pro návrh se vyjádřilo 94, proti byli pouze 2. S návrhem tohoto zákona byl vysloven souhlas.

V současné době Poslanecká sněmovna postoupila dne 22. 2. 2021 tento návrh zákona Senátu jako tisk 53, dokument 53/0 (Senát Parlamentu České republiky, ©2020)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOTOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na zjištění aktuálního stavu pokrytí činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga a na názor pracovníků škol na možnost zavedení této pozice do škol na Tišnovsku. V této kapitole se zaměříme na vlastní výzkum, výzkumné otázky a výzkumné cíle. Cílem tohoto výzkumu je získat odpovědi na výzkumné otázky.

4.1 Výzkumné cíle

Výzkumný problém

Jako **výzkumný problém** jsme zvolili významnost a nezbytnost sociálního pedagoga jako součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit pohled pedagogických pracovníků na možnost doplnění školních poradenských pracovišť ve školách na Tišnovsku o pozici sociálního pedagoga.

Dílčí cíle

1. Zjistit, které z pracovních činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga vykonávají konkrétní pedagogičtí pracovníci škol.
2. Zjistit, kterými problémy žáků ve škole se nejčastěji zabývají pedagogičtí pracovníci.
3. Zjistit, jakou dobu stráví pedagogičtí pracovníci činnostmi, které by mohly spadat do kompetencí sociálního pedagoga.
4. Zjistit, zda jsou podle pedagogických pracovníků dostatečně řešeny činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga a jejich názor na potřebnost zavedení pozice sociálního pedagoga na Tišnovsku jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť.
5. Zjistit, co brání zavedení pozice sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť na Tišnovsku.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jaký pohled mají v současné době pedagogičtí pracovníci na možnost doplnění školních poradenských pracovišť na Tišnovsku o pozici sociálního pedagoga?

Díličí výzkumné otázky

1. Které z pracovních činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga vykonávají konkrétní pedagogičtí pracovníci vaší školy?
2. Kterými problémy žáků se ve škole nejčastěji zabývají pedagogičtí pracovníci?
3. Jakou dobu stráví pedagogičtí pracovníci činnostmi, které by mohly spadat do kompetence sociálního pedagoga?
4. Jak jsou podle pedagogických pracovníků řešeny činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga a jejich názor na potřebnost zavedení pozice sociálního pedagoga na Tišnovsku jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť?
5. Co brání zavedení pozice sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť na Tišnovsku?

4.3 Výzkumný soubor

Zvolený výzkumný soubor byl vybrán na základě dostupného výběru. Výzkumný vzorek tvoří pedagogičtí pracovníci základních škol na Tišnovsku. Osloveno bylo 18 základních škol, které se nachází na Tišnovsku.

4.4 Popis výzkumu

Pilotáž

V rámci výzkumu této diplomové práce byla provedena nejprve pilotáž, kde jsme sbírali převážně informace týkající se činnosti školních poradenských pracovišť a školských zařízení. Zaměřili jsme se na literaturu k danému tématu, navštívili jsme Moravskou zemskou knihovnu v Brně a několik knih jsme zakoupili přes internet. Dále jsme se telefonicky spojili s paní Mgr. Barbarou Dobešovou, Ph.D. konzultantkou Férové školy a spolupracovnicí MAP Tišnovsko. Společně jsme probírali možnosti zpracování tématu. Paní doktorka se dlouhodobě pohybuje v oblasti vzdělávání a pracuje s různými školami, snaží se

pomoci školám v úspěšném vzdělávání všech žáků. Původní záměr bylo více se zaměřit na školky a předškolní zařízení v této oblasti, ale na základě dohody jsme se domluvili na pokračování a rozvinutí bakalářské práce, které měla název Sociální pedagog a možnosti jeho uplatnění na Tišnovsku.

Předvýzkum

Ještě před vlastním výzkumem proběhl během prosince 2020 předvýzkum k této diplomové práci. Domluvili jsme si osobní schůzku v Základní škole Tišnov, Smíškova s paní Mgr. Hanou Vojtovou výchovnou poradkyní, která na této škole byla pět let jako zástupce ředitele a jedenáct let působí na pozici výchovného poradce a s paní Mgr. Andreou Špačkovou, která pracuje v této škole jako školní metodik prevence. S nimi jsem dále probírala zadané téma své diplomové práce a rozebírala činnosti a fungování školních poradenských pracovišť. Dále jsme rozpracované výzkumné otázky a dotazník rozebírali s paní Mgr. Vladimírou Reindlovou, která v této škole v současné době působí jako asistent pedagoga. Vystudovala Katedru ošetřovatelství na Lékařské fakultě Masarykovy univerzity, pracovala jako výkonná ředitelka chráněné dílny s osobami zdravotně postiženými a zdravotně znevýhodněnými a sama vedla několik diplomových prací a má bohatou publikační činnost. Dalším odborníkem, který přispěl cennou radou k tomu tématu byla paní Mgr. Dagmar Slaninová Kadlecová, která v minulosti pracovala u Policie ČR a vystudovala FHS UTB Zlín – Sociální pedagogiku.

Všechny rady, doporučení, nápady a myšlenky těchto pracovníků nás vedly k úpravě některých bodů dotazníku určeného pro všechny pedagogické pracovníky na Tišnovsku a zpracování polostrukturovaného dotazníku pro ředitele a zástupce ředitelů škol v této oblasti jako doplnění tohoto výzkumu.

4.5 Výzkumná metoda

„Filozofickým základem klasických (kvantitativně orientovaných) pedagogických výzkumů je **pozitivismus**, respektive **novopozitivismus**. Ve výzkumu se řeší buď jeden, nebo více (zpravidla spolu souvisejících) problémů. Řešení vědeckého problému potom představuje řadu navzájem propojených a na sobě závislých kroků a činností (Chráška, 2016, s. 11).

Na základě stanovených cílů jsme si zvolili kvantitativní druh výzkumu. Data byla získávána výzkumnou technikou dotazník. Ten byl sestaven na základě výzkumných cílů. Dotazník je anonymní. Rozeslání na jednotlivé základní školy Tišnovska bylo zajištěno elektronickou

formou, prostřednictvím MAP Tišnov (Místní akční plán – projekt zaměřený na zlepšení kvality vzdělávání dětí v mateřských a základních školách ve správním obvodu ORP Tišnov) paní PhDr. Libuší Beranovou (manažerkou projektu) a paní Vladimírou Chadimovou (administrátorkou projektu). Bylo to provedeno stejným způsobem jako v případě bakalářské práce, na kterou navazujeme.

Dotazník je sestaven z 30 otázek, jsou použity otevřené, uzavřené a polouzavřené otázky. Dále byly v této práci použity u některých otázek tzv. škálové položky. Zde respondenti vybírali určitý bod na předložené škále.

V diplomové práci je použita metoda dotazníkového šetření. Výsledky byly dále zpracovány do tabulek, grafů a z těchto informací byla dále provedena interpretace dat.

Dotazník je složen z následujících částí:

1. V první části zjišťujeme údaje o respondentech. Jedná se o položky číslo 1-5.
2. V druhé části zjišťujeme, které z pracovních činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga vykonávají pedagogičtí pracovníci škol. K této části se vztahují položky číslo 6-9.
3. Třetí část zjišťuje, kterými problémy žáků se v jejich škole nejčastěji zabývají pedagogičtí pracovníci. Jedná se o položky číslo 10-13.
4. Ve čtvrté části zjišťujeme, jakou dobu stráví pedagogičtí pracovníci činnostmi, které by mohly spadat do kompetence sociálního pedagoga. Jedná se o položky číslo 14-17.
5. V páté části se zaměřujeme na názor pedagogických pracovníků na to, zda jsou dostatečně řešeny činnosti spadající do kompetence sociálního pedagoga a jejich názor na zavedení pozice sociálního pedagoga. K této části se vztahují položky číslo 19-26.
6. V šesté části zjišťujeme, co brání zavedení pozice sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť na Tišnovsku. Jedná se o položky 27-29.
7. Zbývající otázky slouží jako doplňující informace pro bližší specifikaci zkoumaných škol a názorů respondentů.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole jsou jednotlivě zpracované, popsané a rozebrané údaje získané dotazníkovým šetřením. K jejich zpracování bylo použito tabulek a grafů.

Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 105 respondentů (pedagogických pracovníků), kteří přímo otevřeli v emailu odkaz na dotazník v systému SURVIO.

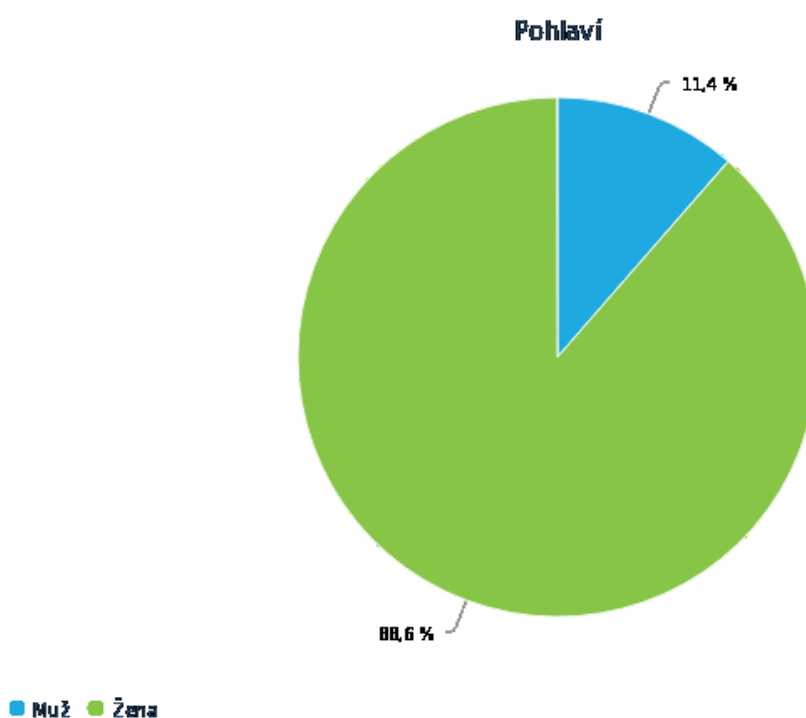
5.1 Výsledky dotazníkového šetření

V této kapitole se budeme věnovat analýze dat získaných dotazníkovým šetřením. V úvodu jsou uvedené otázky informativního charakteru a dále budou uvedeny otázky vztahující se k výzkumným cílům.

Položka č. 1: Pohlaví

Tabulka 1: Pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	12	11,4 %
Žena	93	88,6 %
Celkem	105	100,0 %



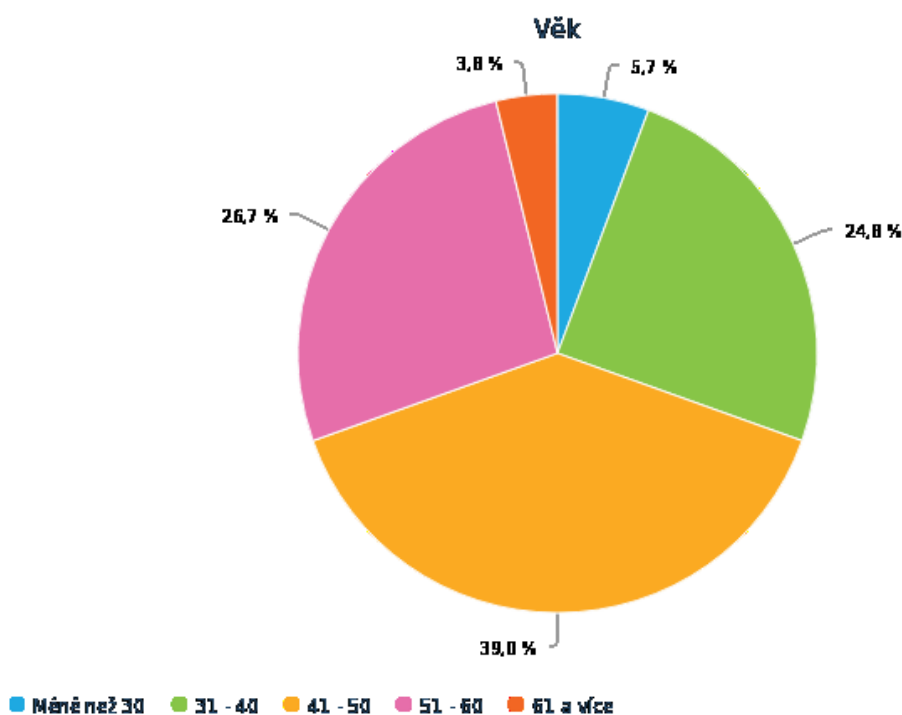
Graf 1: Pohlaví

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 105 pedagogických pracovníků. Z toho bylo 12 mužů (11,4 %) a 93 žen (88,6 %).

Položka č. 2: Věk

Tabulka 2: Věk

Věk	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 30	6	5,7 %
31–40	26	24,8 %
41-50	41	39,0 %
51-60	28	26,7 %
61 a více	4	3,8 %
Celkem	105	100,0 %



Graf 2: Věk

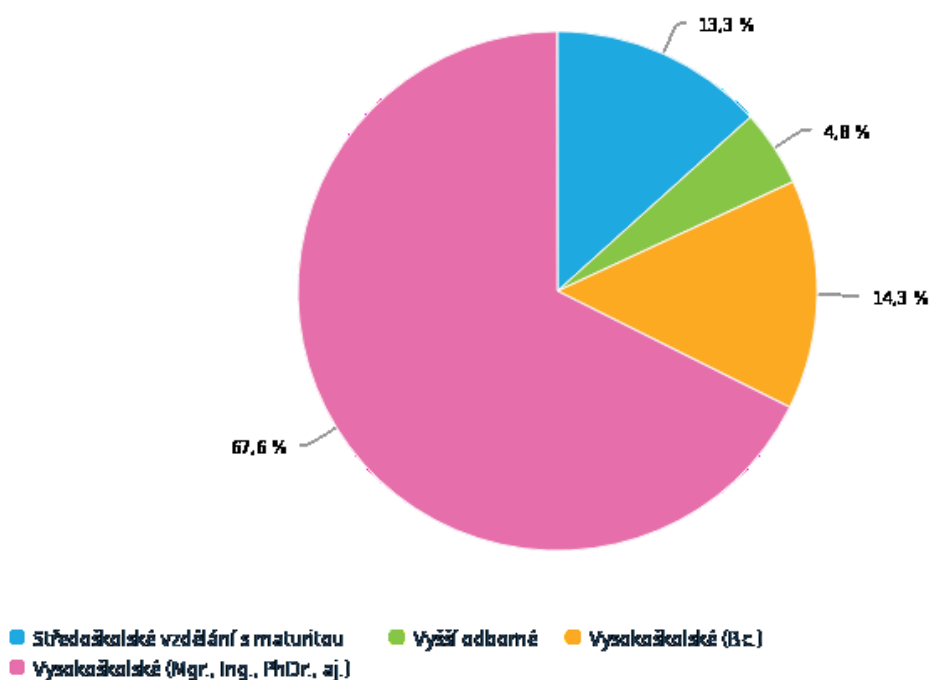
Věkové složení pedagogických pracovníků je různorodé. Ve věku méně než 30 let bylo 6 respondentů (5,7 %), ve věku 31-40 let bylo 26 (24,8 %), ve věku 41-50 let bylo 41 (39,0 %), ve věku 51-60 let bylo 28 (26,7 %) respondentů a ve věku 61 let a více byli 4 (3,8 %) respondenti.

Položka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Středoškolské vzdělání s maturitou	14	13,3 %
Vyšší odborné	5	4,8 %
Vysokoškolské (Bc.)	15	14,3 %
Vysokoškolské (Mgr., Ing., PhDr., aj.)	71	67,6 %
Celkem	105	100,0 %

Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



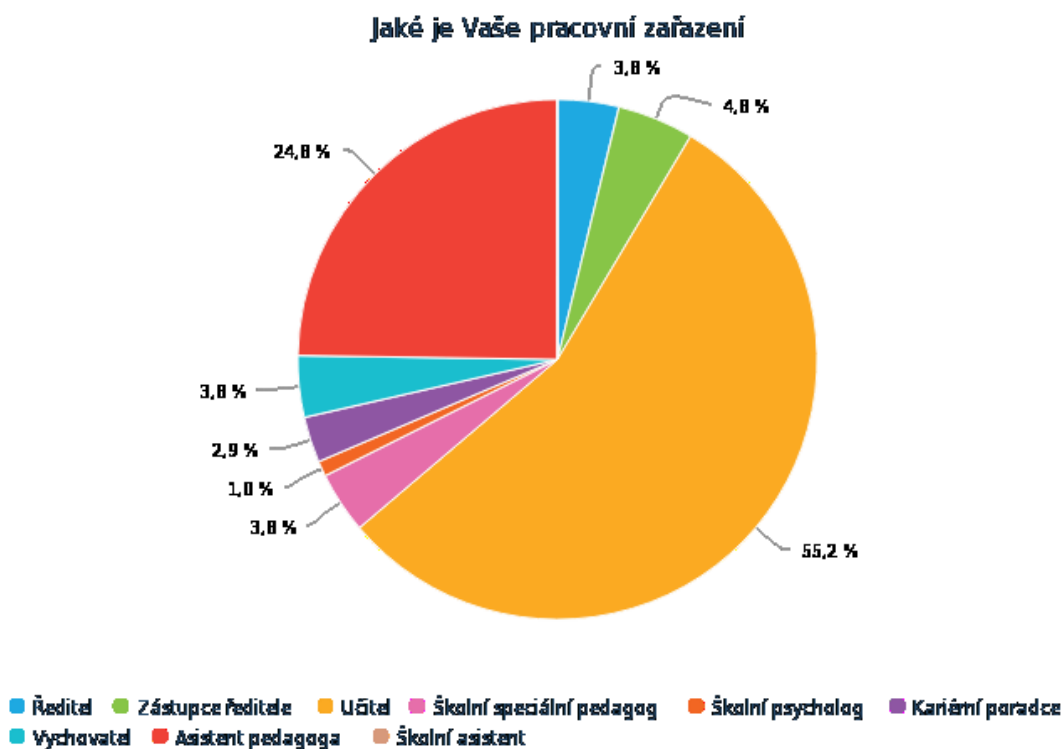
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Více než polovina respondentů měla vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing., PhDr, aj.). Podle statistických údajů to bylo 71 (67,6 %) respondentů. Vysokoškolské vzdělání (Bc.) mělo 15 (14,3 %) respondentů, vyšší odborné 5 (4,8 %) respondentů a středoškolské vzdělání s maturitou mělo 14 (13,3 %) respondentů.

Položka č. 4: Jaké je Vaše pracovní zařazení?

Tabulka 4: Pracovní zařazení

Pracovní zařazení	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ředitel	4	3,8 %
Zástupce ředitele	5	4,8 %
Učitel	58	55,2 %
Školní speciální pedagog	4	3,8 %
Školní psycholog	1	1,0 %
Kariérní poradce	3	2,9 %
Vychovatel	4	3,8 %
Asistent pedagoga	26	24,8 %
Školní asistent	0	0,0 %
Celkem	105	100,0 %



Graf 4: Pracovní zařazení

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 58 (55,2 %) učitelů, 26 (24,8 %) asistentů pedagoga, 5 (4,8 %) zástupců ředitelů, 4 (3,8 %) ředitelé, 4 (3,8 %) školní speciální pedagogové, 4 (3,8 %) vychovatelé, 3 (2,9 %) kariérní poradci a 1 (1,0 %) školní psycholog.

Položka č. 5: Ve škole působíte zároveň i jako?

Tabulka 5: Další pracovní zařazení pedagogických pracovníků v rámci školy

Další pracovní zařazení pedagogických pracovníků v rámci školy	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitel	21	20,0 %
Asistent pedagoga	9	8,6 %
Školní asistent	2	1,9 %
Vychovatel v družině	4	3,8 %
Nevykonávám žádnou jinou funkci	22	21,0 %
Školní metodik prevence	2	1,9 %
Výchovný poradce	7	6,7 %
Školní speciální pedagog	5	4,8 %
Školní psycholog	0	0,0 %
Kariérní poradce	2	1,9 %
Logoped	0	0,0 %
Sociální pracovník	1	1,0 %
Třídní učitel	30	28,6 %
Celkem	105	100,0 %



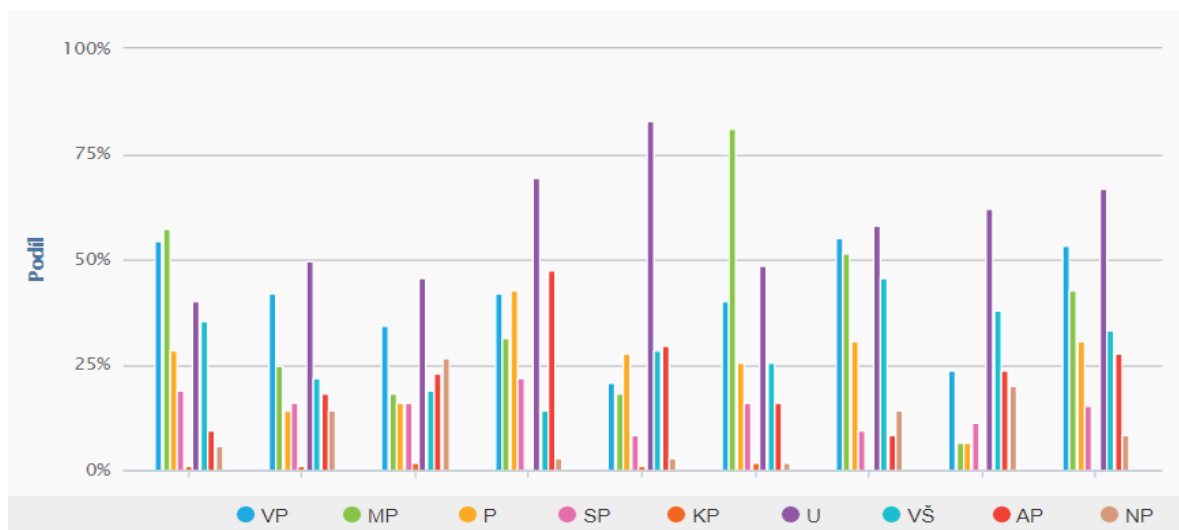
Graf 5: Další pracovní zařazení pedagogických pracovníků v rámci školy

Většina respondentů 30 (28,6 %) působí ve škole zároveň i jako třídní učitelé, 22 (21,0 %) nevykonává žádnou jinou funkci, 7 (6,7 %) zastává pracovní pozici učitele a zároveň funkci výchovného poradce a 5 (4,8 %) zastává pracovní pozici učitele a zároveň funkci školního speciálního pedagoga.

Položka č. 6: Kdo z pedagogických pracovníků se ve Vaší škole zabývá následujícími činnostmi spojenými se vztahem k žákům? (VP-výchovný poradce, MP-metodik prevence, P-psycholog, SP-speciální pedagog, KP-kariérní poradce, U-učitel, VŠ-vedení školy, AP-asistent pedagoga, NP-nedokážu posoudit).

Tabulka 6: Činnosti se vztahem k žákům

	VP	MP	P	SP	KP	U	VŠ	AP	NP
Krizová intervence	57	60	30	20	1	42	37	10	6
Vyhledávání žáků ze soc.znevýh. prostředí	44	26	15	17	1	52	23	19	15
Podpora žáků národnostních menšin	36	19	17	17	2	48	20	24	28
Problémy se začleněním do kolektivu	44	33	45	23	0	73	15	50	3
Adaptační kurzy, škola v přírodě, výlety	22	19	29	9	1	87	30	31	3
Prevence	42	85	27	17	2	51	27	17	2
Útěky ze školy, domova	58	54	32	10	0	61	48	9	15
Dlouhodobý pobyt v nemocničním zařízení	25	7	7	12	0	65	40	25	21
Sociální vyloučení	56	45	32	16	0	70	35	29	9



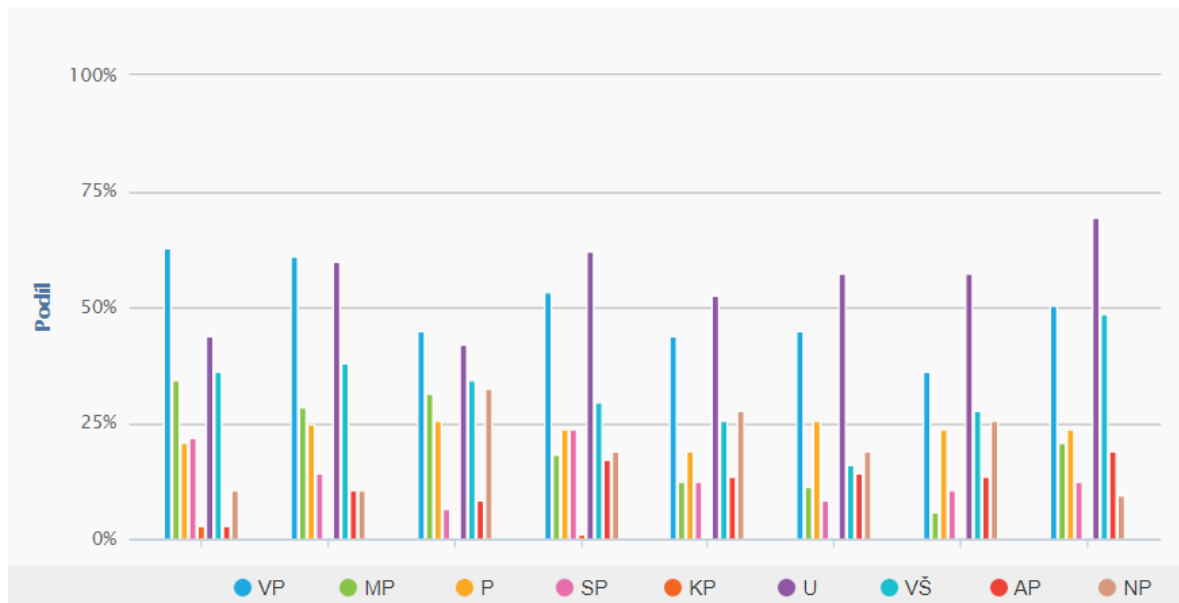
Graf 6: Činnosti se vztahem k žákům

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že činnostmi se vztahem k žákům se nejčastěji zabývají učitelé. Dále se nejvíce těmito činnostmi zabývají výchovní poradci, školní metodici prevence a částečně také další pracovníci škol.

Položka č. 7: Kdo z pedagogických pracovníků se ve Vaší škole zabývá následujícími činnostmi spojenými se vztahem k rodičům? (VP-výchovný poradce, MP-metodik prevence, P-psycholog, SP-speciální pedagog, KP-kariérní poradce, U-učitel, VŠ-vedení školy, AP-asistent pedagoga, NP-nedokážu posoudit).

Tabulka 7: Činnosti se vztahem k rodičům

	VP	MP	P	SP	KP	U	VŠ	AP	NP
Poradenství v sociální oblasti pro rodiče	66	36	22	23	3	46	38	3	11
Výchovné nedostatky v rodině	64	30	26	15	0	63	40	11	11
Tělesné tresty	47	33	27	7	0	44	36	9	34
Nepodnětná výchova	56	19	25	25	1	65	31	18	20
Nejednotná výchova	46	13	20	13	0	55	27	14	29
Rozvedení rodiče	47	12	27	9	0	60	17	15	20
Péče o dítě prarodiči	38	6	25	11	0	60	29	14	27
Obtížná rodinná situace	53	22	25	13	0	73	51	20	10



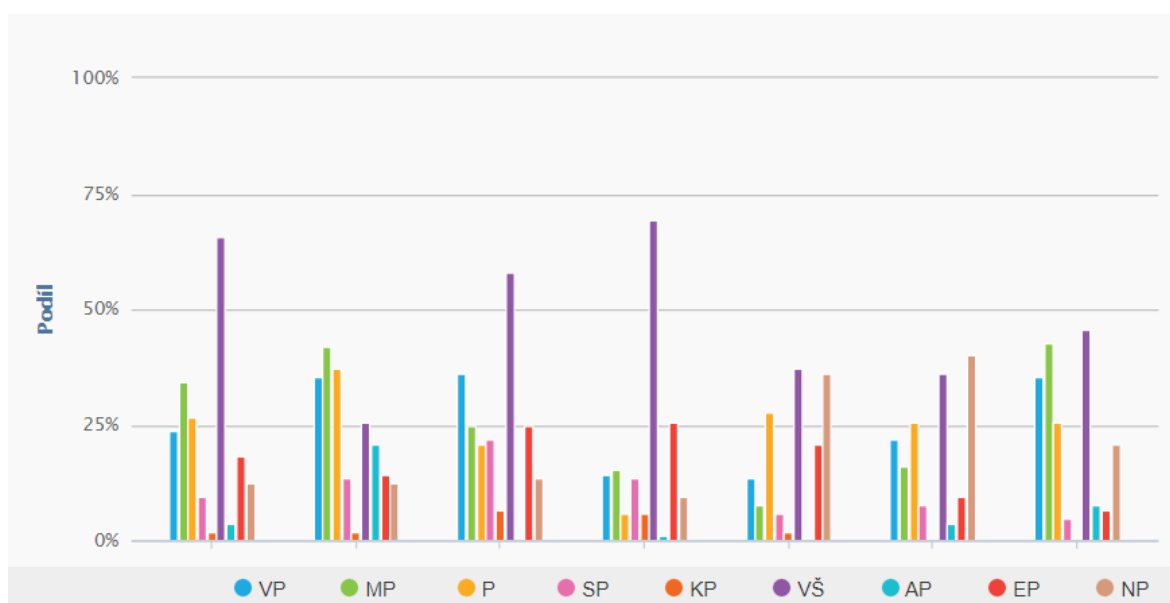
Graf 7: Činnosti se vztahem k rodičům

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že činnostmi spojenými se vztahem k rodičům se nejčastěji opět zabývají učitelé, dále výchovní poradci, školní metodici prevence a vedení školy. U této otázky řada pracovníků nedokázala posoudit kdo se těmito činnostmi zabývá.

Položka č. 8: Kdo z pedagogických pracovníků se ve Vaší škole zabývá následujícími činnostmi ve vztahu k pedagogickým pracovníkům a vedení školy? (VP-výchovný poradce, MP-metodik prevence, P-psycholog, SP-speciální pedagog, KP-kariérní poradce, VŠ-vedení školy, AP-asistent pedagoga, EP-externí pracovník, NP-nedokázu posoudit).

Tabulka 8: Činnosti se vztahem k pedagogickým pracovníkům a vedení školy

	VP	MP	P	SP	KP	VŠ	AP	EP	NP
Práce s klimatem školy	25	36	28	10	2	69	4	19	13
Práce s klimatem třídy	37	44	39	14	2	27	22	15	13
Poradenství pro učitele	38	26	22	23	7	61	0	26	14
Vzdělávací a rozvojové programy pro učitele a asistenty	15	16	6	14	6	73	1	27	10
Syndrom vyhoření	14	8	29	6	2	39	0	22	38
Vyčlenění z kolektivu	23	17	27	8	0	38	4	10	42
Šikana	37	45	27	5	0	48	8	7	22



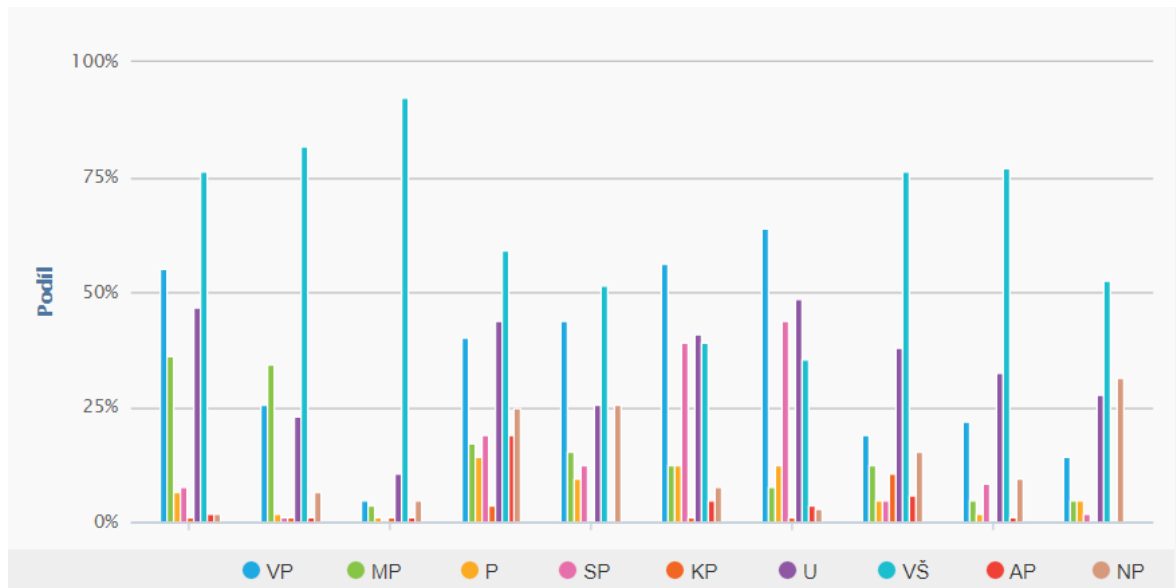
Graf 8: Činnosti se vztahem k pedagogickým pracovníkům a vedení školy

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že nejčastěji se činnostmi týkajícími se prostředí školy se vztahem k pracovníkům zabývá vedení školy. Následuje metodik prevence, výchovný poradce a psycholog. Opět řada pracovníků nedokáže posoudit kdo se těmito činnostmi ve škole zabývá.

Položka č. 9: Kdo z pedagogických pracovníků ve Vaší škole komunikuje s následujícími externími organizacemi? (VP-výchovný poradce, MP-metodik prevence, P-psycholog, SP-speciální pedagog, KP-kariérní poradce, U-učitel, VŠ-vedení školy, AP-asistent pedagoga, NP-nedokážu posoudit).

Tabulka 9: Pracovníci komunikující s externími organizacemi

	● VP	● MP	● P	● SP	● KP	● U	● VŠ	● AP	● NP
OSPOD	58	38	7	8	1	49	80	2	2
Policie	27	36	2	1	1	24	86	1	7
Zástupci města/obce	5	4	1	0	1	11	97	1	5
Dětský domov	42	18	15	20	4	46	62	20	26
Středisko výchovné péče	46	16	10	13	0	27	54	0	27
Speciálně pedagogické centrum	59	13	13	41	1	43	41	5	8
Pedagogicko psychologická poradna	67	8	13	46	1	51	37	4	3
MAP Tišnovsko	20	13	5	5	11	40	80	6	16
Školky	23	5	2	9	0	34	81	1	10
Lékaři	15	5	5	2	0	29	55	0	33



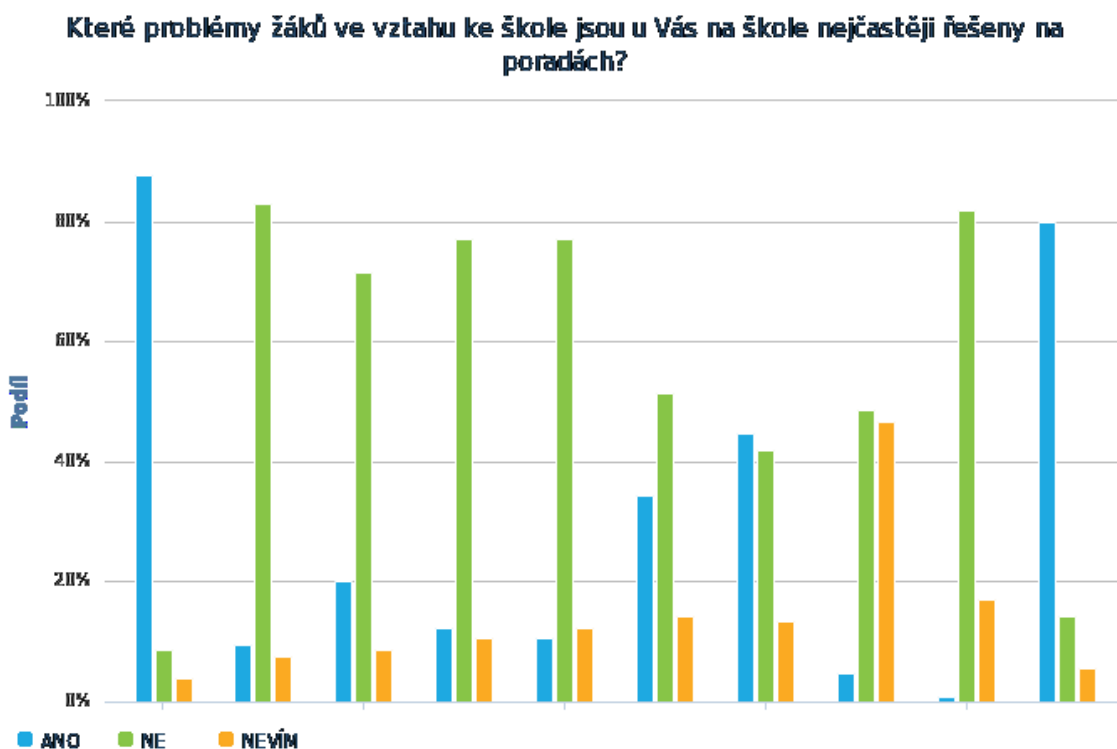
Graf 9: Pracovníci komunikující s externími organizacemi

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že v rámci škol nejčastěji komunikuje s externími organizacemi vedení školy, dále výchovný poradce, učitelé a školní metodik prevence.

Položka č. 10: Které problémy žáků ve vztahu ke škole jsou u Vás na škole nejčastěji řešeny na poradách?

Tabulka 10: Nejčastější problémy řešené na poradách

	ANO	NE	NEVÍM
Chování	92	9	4
Závislosti	10	87	8
Vandalismus	21	75	9
Krádeže	13	81	11
Sebepoškozování	11	81	13
Šikana	36	54	15
Záškoláctví	47	44	14
Syndrom CAN	5	51	49
Rasismus	1	86	18
Míra absence	84	15	6



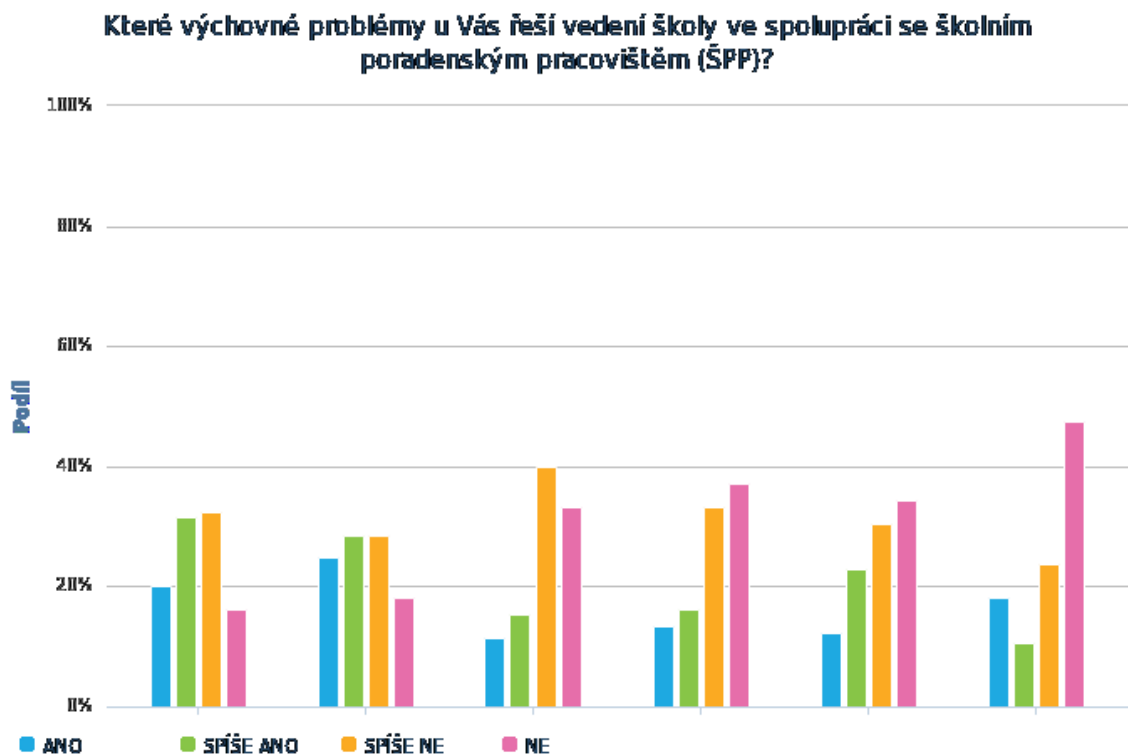
Graf 10: Nejčastější problémy řešené na poradách

Mezi nejčastější problémy, které řeší školy na poradách v rámci ORP Tišnovska patří chování, míra absence, záškoláctví a šikana. Nejméně jsou řešeny otázky závislostí, rasismu, krádeží a sebepoškozování.

Položka č. 11: Které výchovné problémy u Vás řeší vedení školy ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm (ŠPP)?

Tabulka 11: Problémy řešené vedením školy ve spolupráci se ŠPP

	● ANO	● SPÍŠE ANO	● SPÍŠE NE	● NE
Agresivita	21	33	34	17
Šikana	26	30	30	19
Vandalismus	12	16	42	35
Sebepoškozování	14	17	35	39
Závislosti	13	24	32	36
Vyloučení ze školy	19	11	25	50



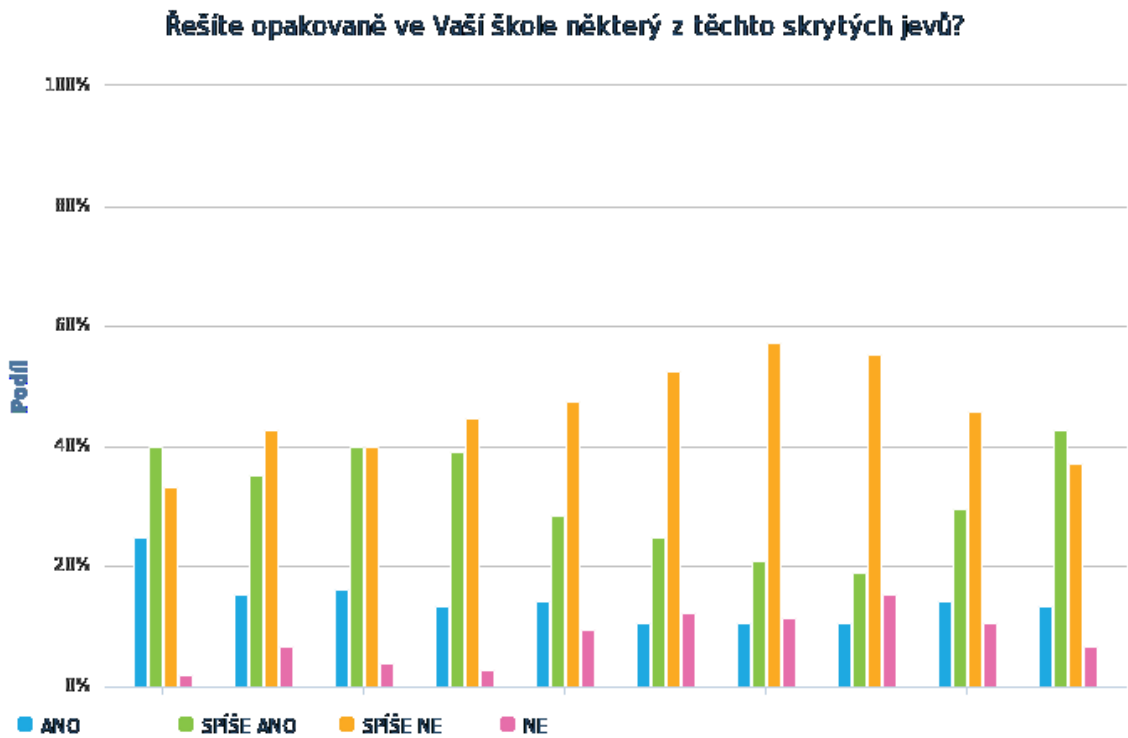
Graf 11: Problémy řešené vedením školy ve spolupráci se ŠPP

Mezi nejčastější problémy, které řeší vedení školy ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm na školách ORP Tišnovska patří agresivita a šikana. Velice málo se řeší otázky spojené s vyloučením ze školy.

Položka č. 12: Řešíte opakovaně ve Vaší škole některý z těchto skrytých jevů?

Tabulka 12: Skryté jevy

	● ANO	● SPÍŠE ANO	● SPÍŠE NE	● NE
Nevyzrálost žáků	26	42	35	2
Přecitlivělost	16	37	45	7
Snížené sebevědomí	17	42	42	4
Sociální opožděnost	14	41	47	3
Negativismus žáka	15	30	50	10
Apatie	11	26	55	13
Izolace od ostatních	11	22	60	12
Úzkosti	11	20	58	16
Snížená psychická výkonnost	15	31	48	11
Únava	14	45	39	7



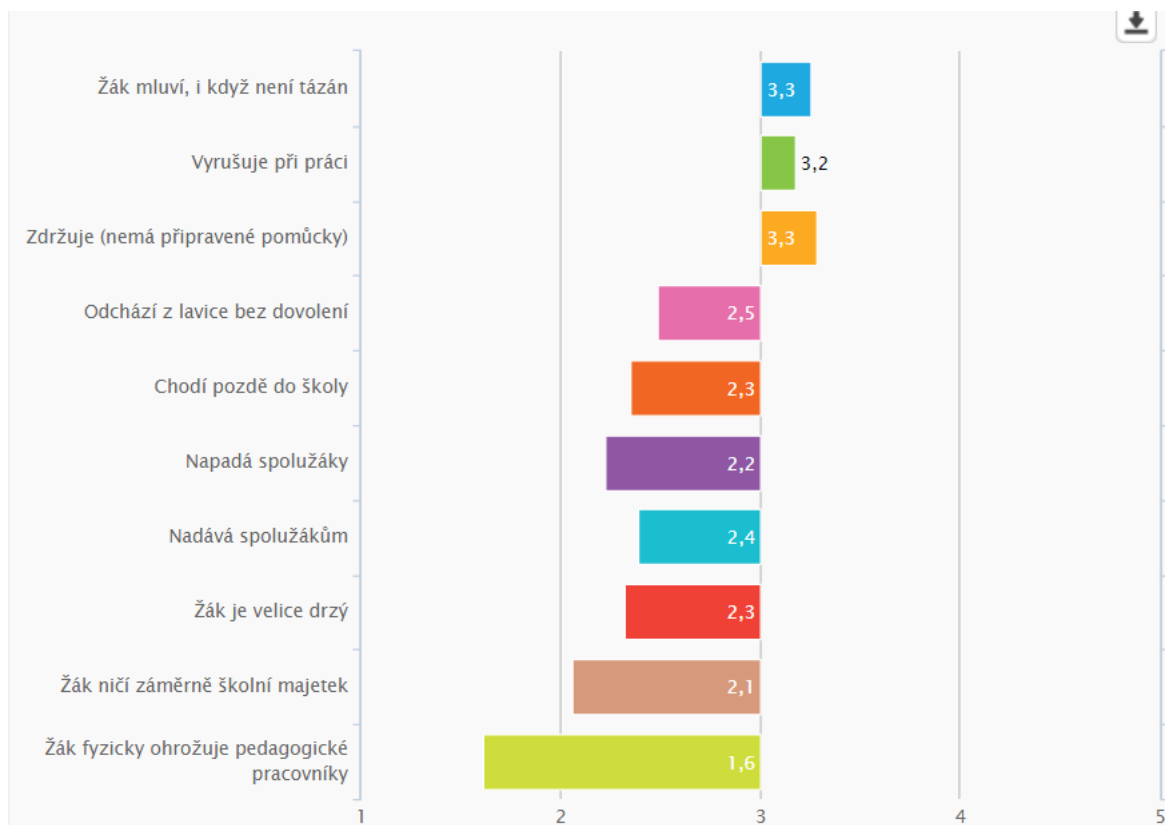
Graf 12: Skryté jevy

Pedagogičtí pracovníci uvádějí, že opakovaně se v jejich školách řeší tyto skryté jevy: únava, nevyzrálost žáků, snížené sebevědomí a sociální opožděnost. Nejméně jsou řešeny tyto skryté jevy: izolace od ostatních, úzkosti a apatie.

Položka č. 13: Řešíte často uvedené kázeňské přestupky během školního dne?

Tabulka 13: Kázeňské přestupky řešené během školního dne

	1	2	3	4	5	
Žák mluví, i když není tázán ●	8 (7,8%)	20 (19,4%)	26 (25,2%)	36 (35,0%)	13 (12,6%)	●
Vyrušuje při práci ●	4 (3,9%)	24 (23,3%)	32 (31,1%)	36 (35,0%)	7 (6,8%)	●
Zdržuje (nemá připravené pomůcky) ●	4 (3,9%)	21 (20,4%)	32 (31,1%)	34 (33,0%)	12 (11,7%)	●
Odchází z lavice bez dovolení ●	23 (22,3%)	34 (33,0%)	24 (23,3%)	17 (16,5%)	5 (4,9%)	●
Chodí pozdě do školy ●	22 (21,4%)	42 (40,8%)	24 (23,3%)	11 (10,7%)	4 (3,9%)	●
Napadá spolužáky ●	26 (25,2%)	44 (42,7%)	20 (19,4%)	10 (9,7%)	3 (2,9%)	●
Nadává spolužákům ●	16 (15,5%)	45 (43,7%)	31 (30,1%)	8 (7,8%)	3 (2,9%)	●
Žák je velice drzý ●	23 (22,3%)	42 (40,8%)	22 (21,4%)	14 (13,6%)	2 (1,9%)	●
Žák ničí záměrně školní majetek ●	41 (39,8%)	30 (29,1%)	20 (19,4%)	9 (8,7%)	3 (2,9%)	●
Žák fyzicky ohrožuje pedagogické pracovníky ●	73 (70,9%)	11 (10,7%)	9 (8,7%)	6 (5,8%)	4 (3,9%)	●



Graf 13: Kázeňské přestupky řešené během školního dne

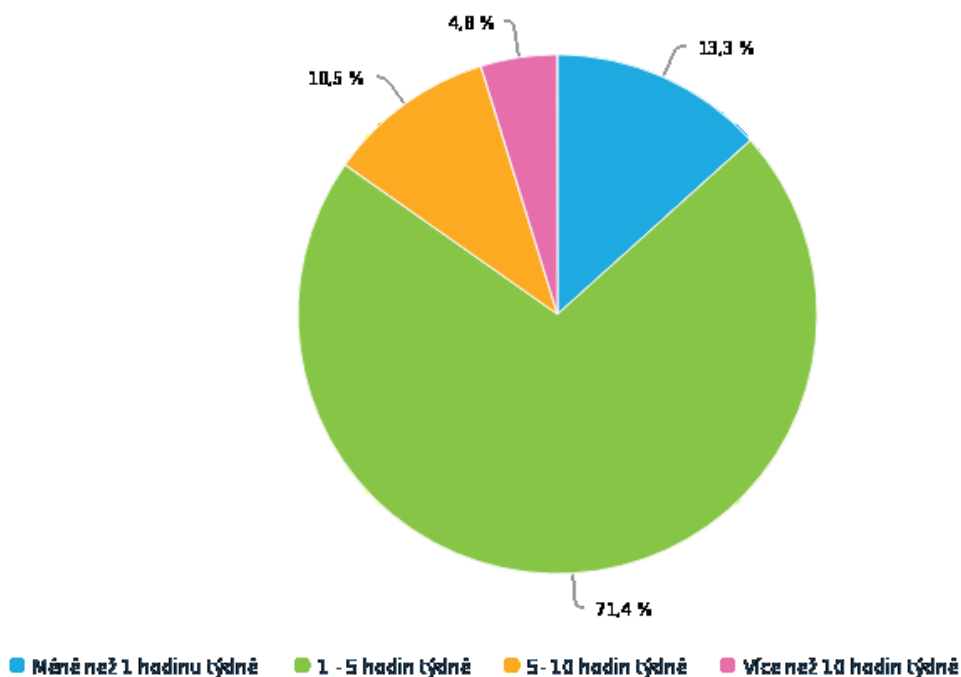
Pedagogičtí pracovníci uvádějí, že mezi nejčastější kázeňské přestupky, které musí řešit během školního dne patří tyto: žák mluví, i když není tázán, vyrušuje při práci a zdržuje (nemá připravené pomůcky). Velmi málo dochází k těmto kázeňským přestupkům: žák fyzicky ohrožuje pedagogické pracovníky, žák ničí záměrně školní majetek a žák napadá spolužáky.

Položka č. 14: Kolik času týdně věnujete nad rámec své pracovní doby práci se žáky? Např. doučování, výroba speciálních pomůcek atd.

Tabulka 14: Práce se žáky nad rámec pracovní doby

Práce se žáky nad rámec pracovní doby	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 1 hodinu týdně	14	13,3 %
1-5 hodin týdně	75	71,4 %
5-10 hodin týdně	11	10,5 %
Více než 10 hodin týdně	5	4,8 %
Celkem	105	100,0 %

Kolik času týdně věnujete nad rámec své pracovní doby práci se žáky? Např. doučování, výroba speciálních pomůcek atd.



Graf 14: Práce se žáky nad rámec pracovní doby

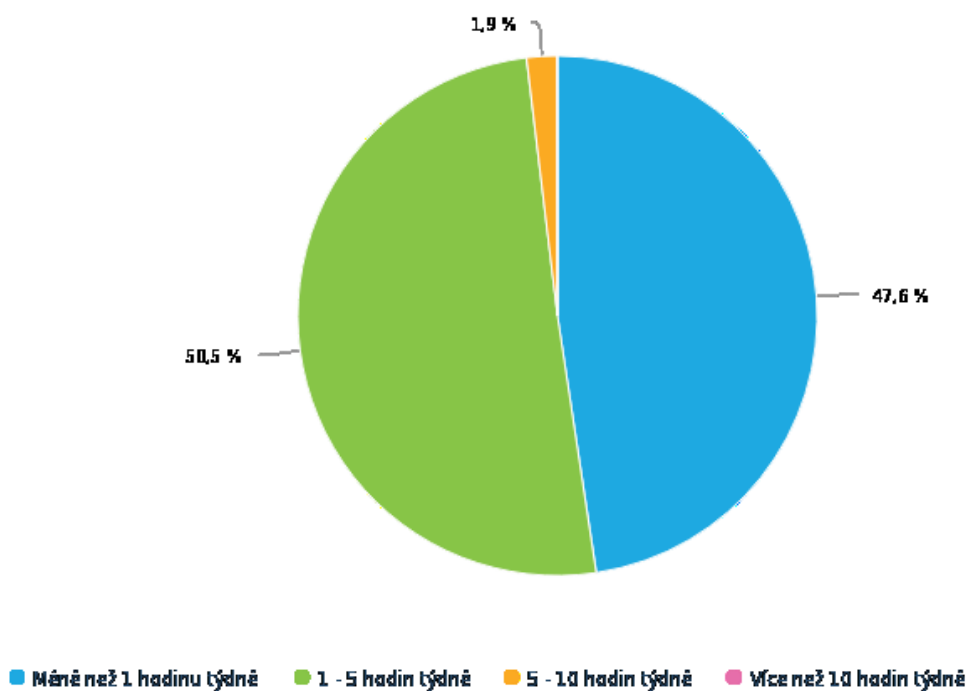
Většina 75 (71,4 %) respondentů uvádí, že se věnuje nad rámec své pracovní doby práci se žáky 1-5 hodin týdně. 5 (4,8 %) respondentů uvádí, že nad rámec své pracovní doby věnují práci se žáky více než 10 hodin týdně.

Položka č. 15: Kolik času týdně věnujete práci s rodinou žáků?

Tabulka 15: Práce s rodinou žáků

Týdenní čas	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 1 hodinu týdně	50	47,6 %
1-5 hodin týdně	53	50,5 %
5-10 hodin týdně	2	1,9 %
Více než 10 hodin týdně	0	0,0 %
Celkem	105	100,0 %

Kolik času týdně věnujete práci s rodinou žáků?



Graf 15: Práce s rodinou žáků

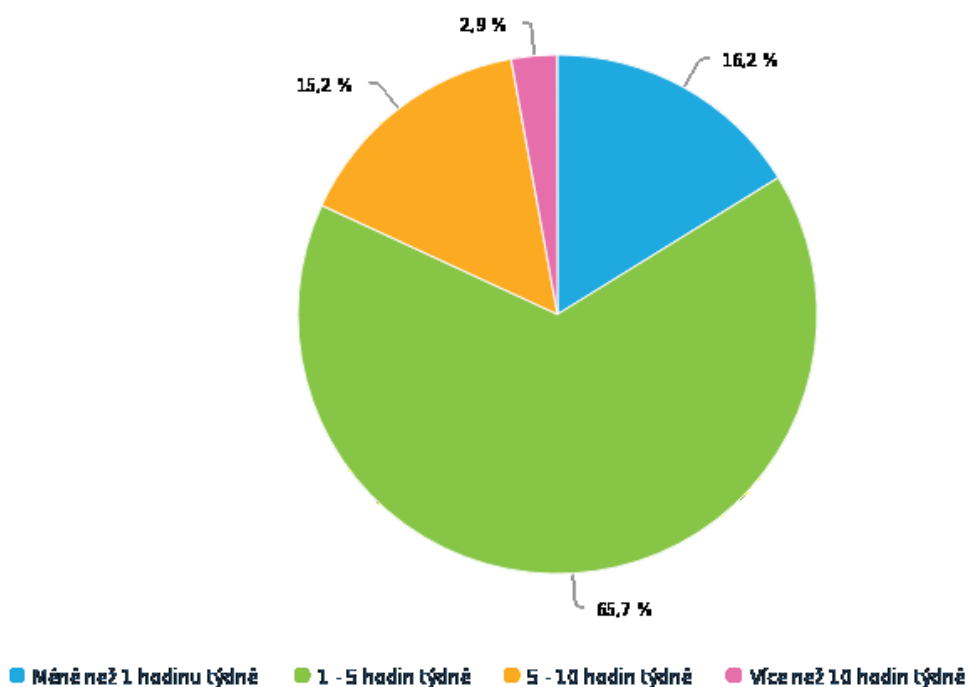
Více jak polovina pedagogických pracovníků 53 (50,5 %) uvádí, že věnuje práci s rodinou žáků 1-5 hodin týdně. Méně než 1 hodinu týdně věnuje práci s rodinou žáků 50 (47,6 %) pracovníků.

Položka č. 16: Kolik času týdně věnujete práci s ostatními pedagogickými pracovníky?

Tabulka 16: Práce s ostatními pedagogickými pracovníky

Týdenní čas	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 1 hodinu týdně	17	16,2 %
1-5 hodin týdně	69	65,7 %
5-10 hodin týdně	16	15,2 %
Více než 10 hodin týdně	3	2,9 %
Celkem	105	100,0 %

Kolik času týdně věnujete práci s ostatními pedagogickými pracovníky?



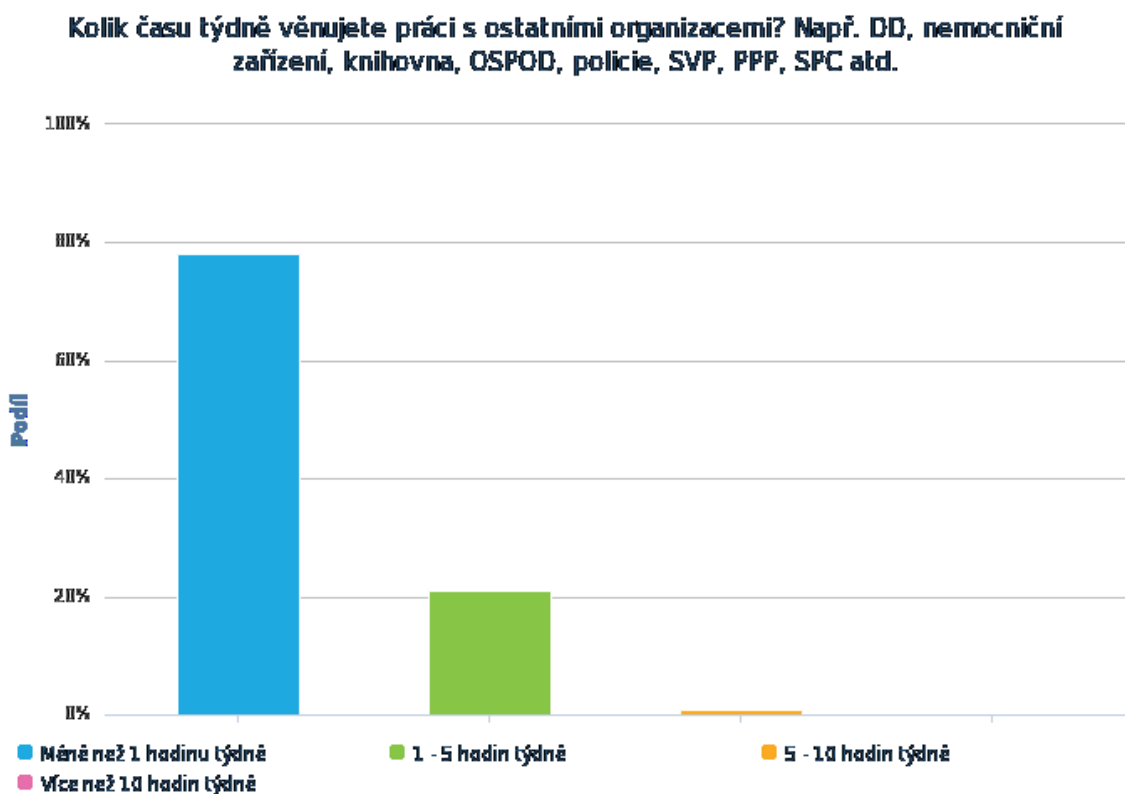
Graf 16: Práce s ostatními pedagogickými pracovníky

Nejčastěji uvádějí respondenti, konkrétně 69 (65,7 %), že věnují práci s ostatními pedagogickými pracovníky 1-5 hodin týdně.

Položka č. 17: Kolik času týdně věnujete práci s ostatními organizacemi? Např. DD, nemocniční zařízení, knihovna, OSPOD, policie, SVP, PPP, SPC atd.

Tabulka 17: Práce s ostatními organizacemi

Týdenní čas	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 1 hodinu týdně	82	78,1 %
1-5 hodin týdně	22	21,0 %
5-10 hodin týdně	1	1,0 %
Více než 10 hodin týdně	0	0,0 %
Celkem	105	100,0 %



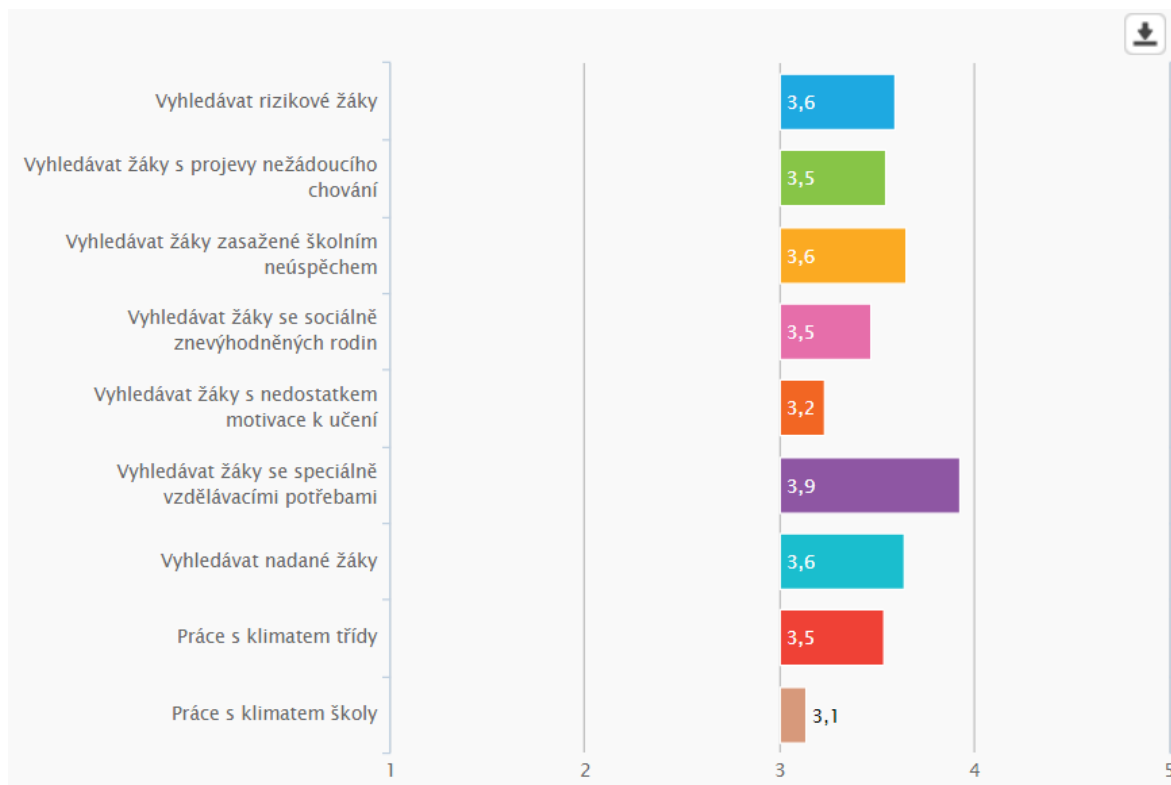
Graf 17: Práce s ostatními organizacemi

82 (78,1 %) respondentů uvádí, že věnuje méně než 1 hodinu týdně práci s ostatními organizacemi jako jsou např. DD, nemocniční zařízení, OSPOD atd. 22 (21,0 %) respondentů uvádí, že se těmito činnostem věnuje 1-5 hodin týdně.

Položka č. 18: Jaké jsou hlavní úkoly ŠPP na Vaší škole?

Tabulka 18: Hlavní úkoly ŠPP

	1	2	3	4	5	
Vyhledávat rizikové žáky ●	4 (3,8%)	13 (12,4%)	31 (29,5%)	31 (29,5%)	26 (24,8%)	●
Vyhledávat žáky s projevy nežádoucího chování ●	2 (1,9%)	19 (18,1%)	30 (28,6%)	28 (26,7%)	26 (24,8%)	●
Vyhledávat žáky zasažené školním neúspěchem ●	4 (3,8%)	15 (14,3%)	29 (27,6%)	23 (21,9%)	34 (32,4%)	●
Vyhledávat žáky se sociálně znevýhodněných rodin ●	3 (2,9%)	15 (14,3%)	36 (34,3%)	32 (30,5%)	19 (18,1%)	●
Vyhledávat žáky s nedostatkem motivace k učení ●	5 (4,8%)	18 (17,1%)	38 (36,2%)	36 (34,3%)	8 (7,6%)	●
Vyhledávat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami ●	4 (3,8%)	7 (6,7%)	25 (23,8%)	26 (24,8%)	43 (41,0%)	●
Vyhledávat nadané žáky ●	6 (5,7%)	10 (9,5%)	27 (25,7%)	35 (33,3%)	27 (25,7%)	●
Práce s klimatem třídy ●	4 (3,8%)	12 (11,4%)	37 (35,2%)	28 (26,7%)	24 (22,9%)	●
Práce s klimatem školy ●	8 (7,6%)	23 (21,9%)	35 (33,3%)	25 (23,8%)	14 (13,3%)	●



Graf 18: Hlavní úkoly ŠPP

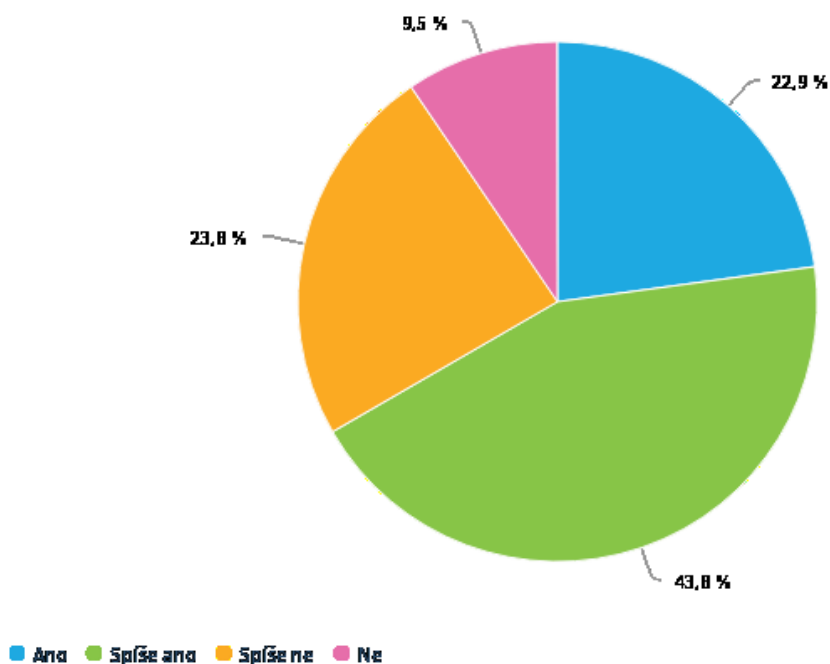
Mezi nejčastější úkoly školních poradenských pracovišť patří dle respondentů vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nadané žáky, žáky zasažené školním neúspěchem a rizikové žáky. Nejméně se ŠPP věnuje práci s klimatem školy.

Položka č. 19: Bylo by podle Vás vhodné, kdyby se problematikou výše uvedených činností zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci ŠPP?

Tabulka 19: Náзор na zavedení sociálního pedagoga

Náзор respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	24	22,9 %
Spíše ano	46	43,8 %
Spíše ne	25	23,8 %
Ne	10	9,5 %
Celkem	105	100,0 %

Bylo by podle Vás vhodné, kdyby se problematikou výše uvedených činností zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci ŠPP?



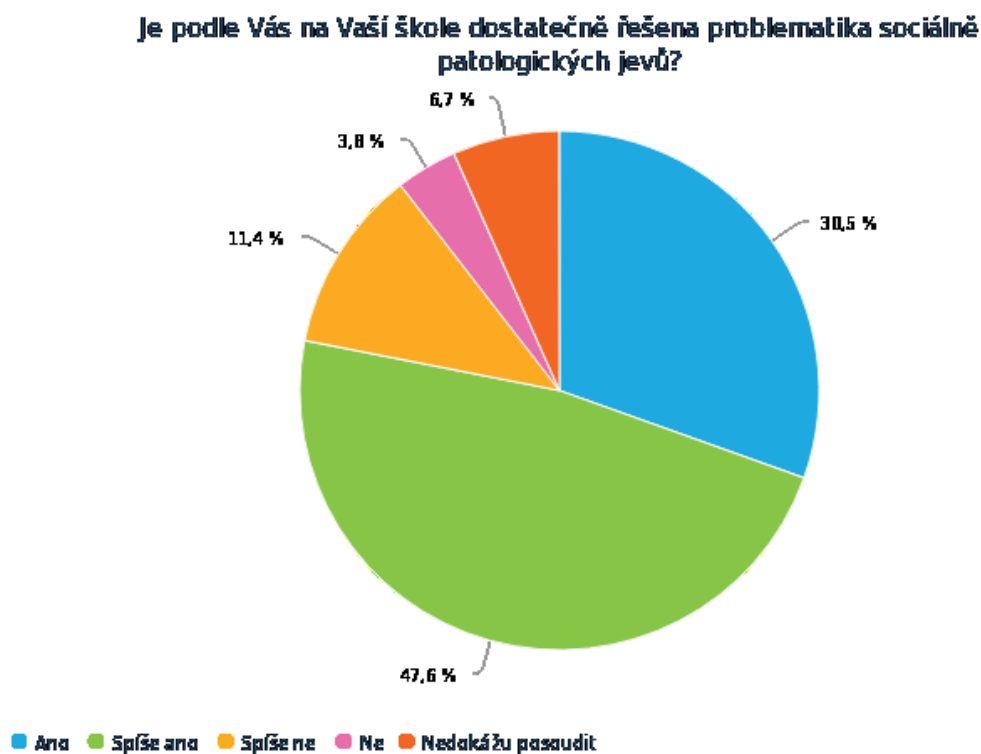
Graf 19: Náзор na zavedení sociálního pedagoga

Více než polovina respondentů 70 (66,7 %) uvedla, že by bylo vhodné, kdyby se problematikou výše uvedených činností viz. otázka č. 18 zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci ŠPP.

Položka č. 20: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika sociálně patologických jevů?

Tabulka 20: Problematika sociálně patologických jevů

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	32	30,5 %
Spíše ano	50	47,6 %
Spíše ne	12	11,4 %
Ne	4	3,8 %
Nedokážu posoudit	7	6,7 %
Celkem	105	100,0 %



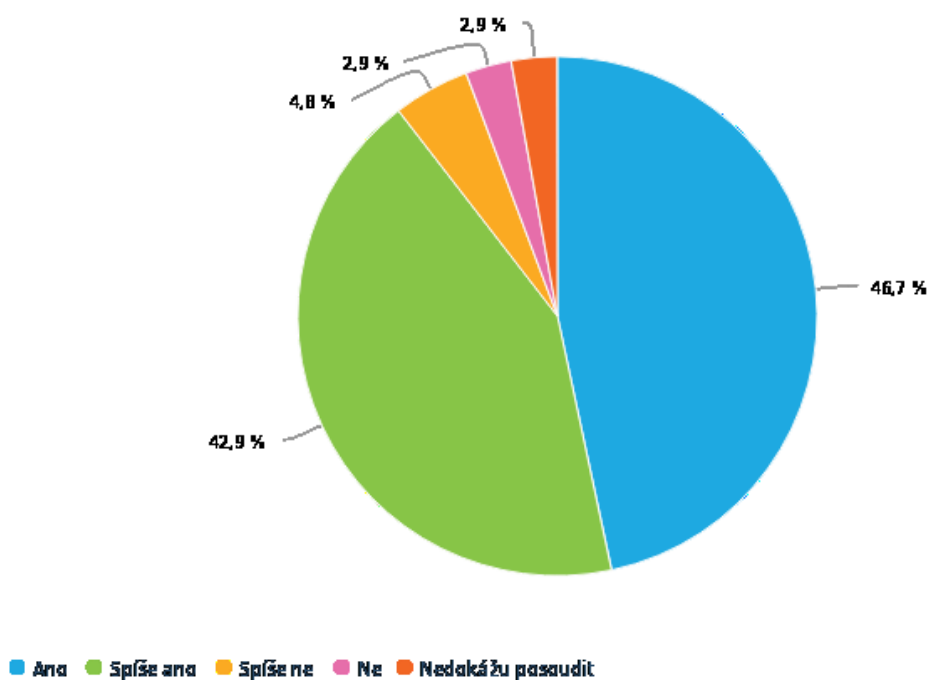
Graf 20: Problematika sociálně patologických jevů

Většina respondentů 82 (78,1 %) považuje na své škole problematiku sociálně patologických jevů za dostatečně řešenou, pouze 16 (15,2 %) respondentů se domnívá, že tato problematika na jejich škole není dostatečně řešena a 7 (6,7 %) respondentů tuto otázku nedokáže posoudit.

Položka č. 21: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s žáky?

Tabulka 21: Problematika práce s žáky

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	49	46,7 %
Spíše ano	45	42,9 %
Spíše ne	5	4,8 %
Ne	3	2,9 %
Nedokážu posoudit	3	2,9 %
Celkem	105	100,0 %

Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s žáky?

Graf 21: Problematika práce s žáky

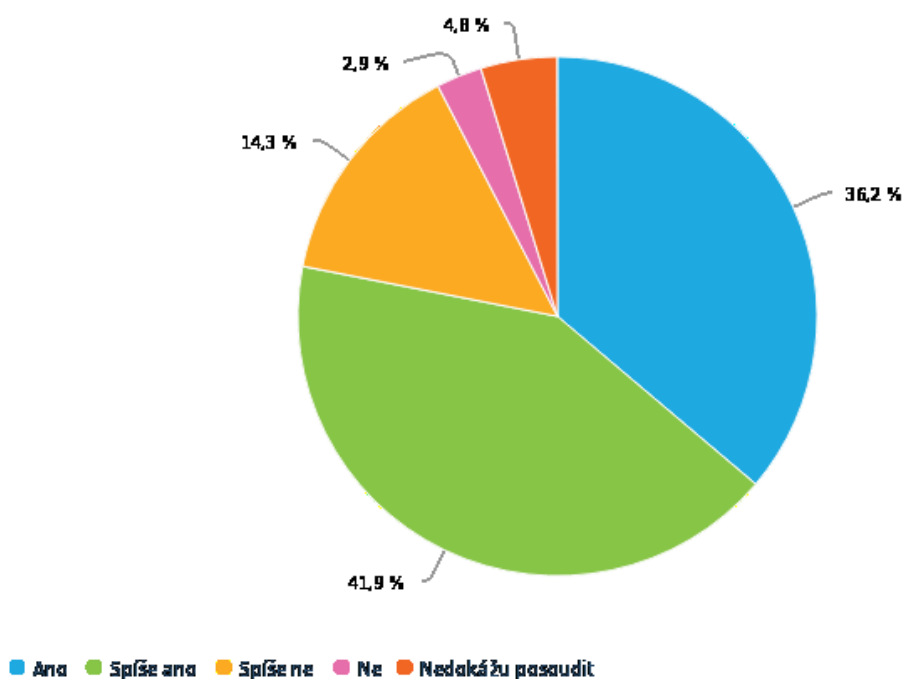
Opět většina respondentů 94 (89,6 %) v tomto dotazníkovém šetření uvedla, že je v jejich škole problematika práce s žáky dostatečně řešena.

Položka č. 22: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s rodinou žáků?

Tabulka 22: Problematika práce s rodinou žáků

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	38	36,2 %
Spíše ano	44	41,9 %
Spíše ne	15	14,3 %
Ne	3	2,9 %
Nedokážu posoudit	5	4,8 %
Celkem	105	100,0 %

Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s rodinou žáků?



Graf 22: Problematika práce s rodinou žáků

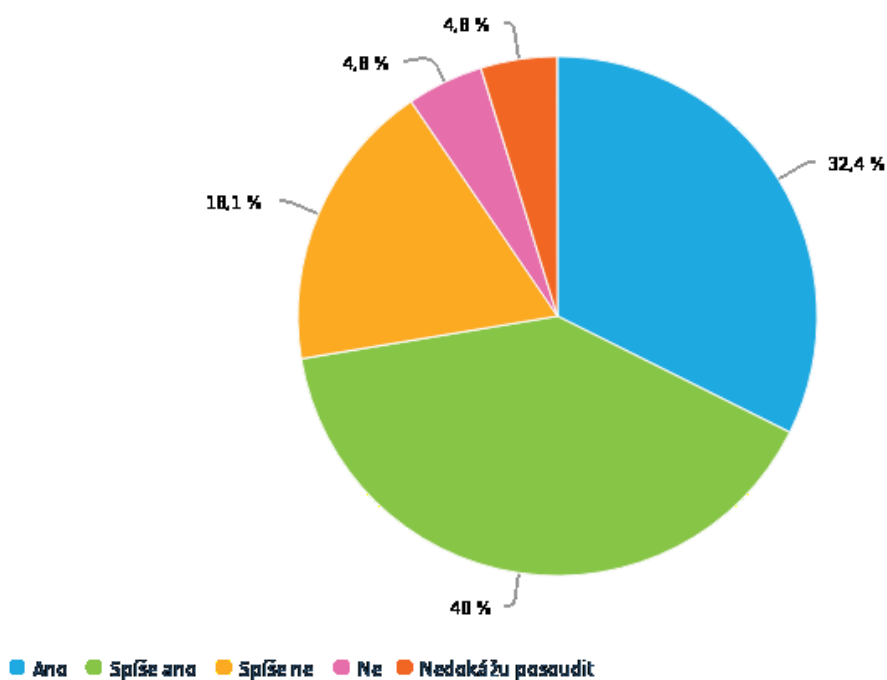
82 (78,1 %) respondentů v tomto dotazníkovém šetření uvádí, že je na jejich škole dostatečně řešena problematika práce s rodinou žáků, pouze 18 (17,2 %) má opačný názor, 5 (4,8 %) respondentů to nedokáže posoudit.

Položka č. 23: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika klimatu školy?

Tabulka 23: Problematika klimatu školy

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	34	32,4 %
Spíše ano	42	40,0 %
Spíše ne	19	18,1 %
Ne	5	4,8 %
Nedokážu posoudit	5	4,8 %
Celkem	105	100,0 %

Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika klimatu školy?



Graf 23: Problematika klimatu školy

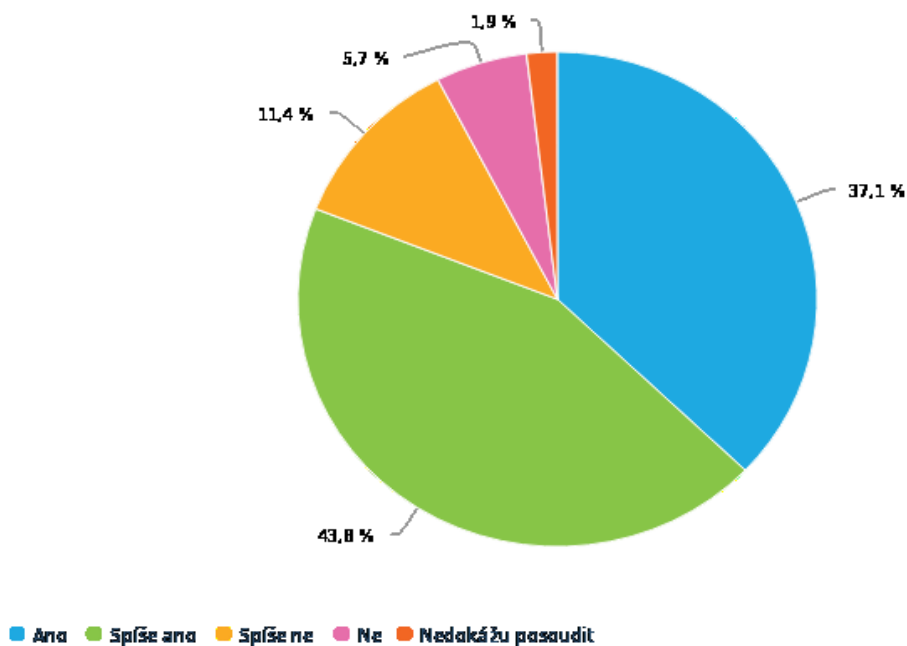
Více jak polovina respondentů 76 (72,4 %) uvedla, že na jejich škole je dostatečně řešena problematika klimatu školy, 24 (22,9 %) respondentů uvedlo, že tato problematika na jejich škole spíše není řešena a 5 respondentů (4,8 %) to nedokáže posoudit.

Položka č. 24: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika vzájemné spolupráce mezi pedagogickými pracovníky?

Tabulka 24: Problematika vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	39	37,1 %
Spíše ano	46	43,8 %
Spíše ne	12	11,4 %
Ne	6	5,7 %
Nedokážu posoudit	2	1,9 %
Celkem	105	100,0 %

Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika vzájemné spolupráce mezi pedagogickými pracovníky?



Graf 24: Problematika vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků

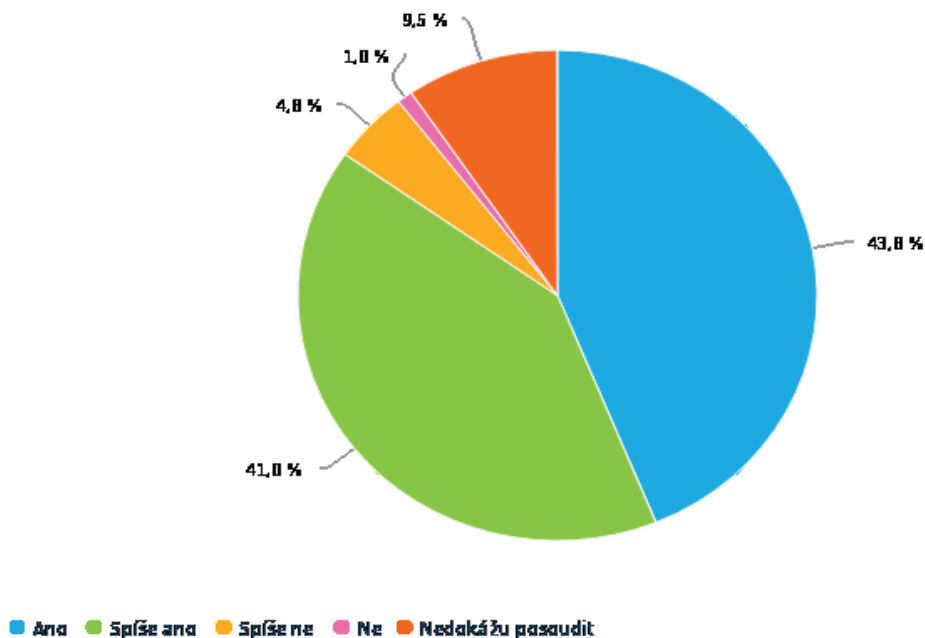
Problematika vzájemné spolupráce mezi pedagogickými pracovníky je dostatečně řešena podle 85 (80,9 %) respondentů, 18 (17,1 %) se domnívá, že tato problematika spíše není dostatečně řešena a 2 (1,9 %) to nedokáží posoudit.

Položka č. 25: Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími s Vaší školou (např. OSPOD, úřady, dětský domov atd.)?

Tabulka 25: Problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími se školou

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	46	43,8 %
Spíše ano	43	41,0 %
Spíše ne	5	4,8 %
Ne	1	1,0 %
Nedokážu posoudit	10	9,5 %
Celkem	105	100,0 %

Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími s Vaší školou (např. OSPOD, úřady, dětský domov atd.)?



Graf 25: Problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími se školou

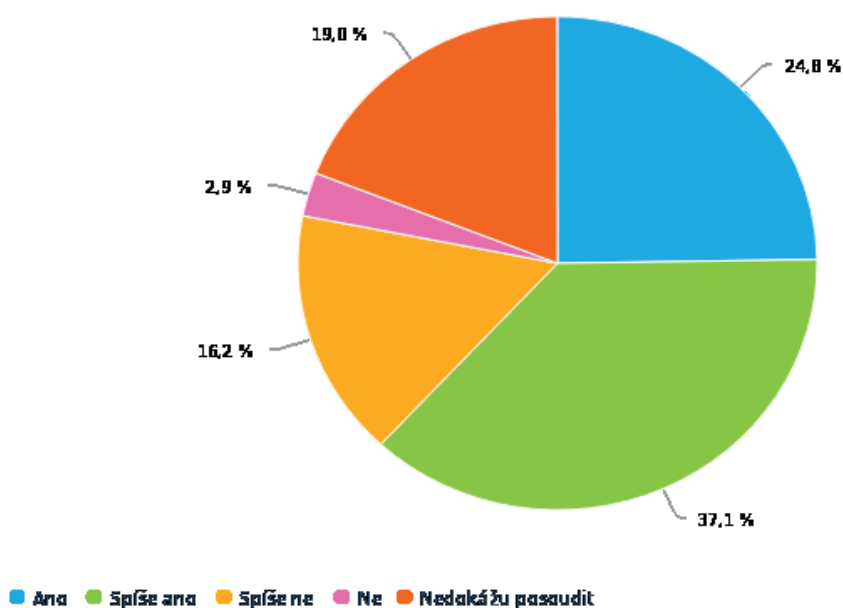
Na základě odpovědí 89 (84,8 %) respondentů můžeme uvést, že na školách je dostatečně řešena problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími se školou, pouze 6 (5,8 %) respondentů uvádí, že tomu tak není a 10 (9,5 %) respondentů toto nedokáže posoudit.

Položka č. 26: Bylo by pro Vás vhodné spolupracovat s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci Vaší školy?

Tabulka 26: Spolupráce s mediátorem

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	26	24,8 %
Spíše ano	39	37,1 %
Spíše ne	17	16,2 %
Ne	3	2,9 %
Nedokážu posoudit	20	19,0 %
Celkem	105	100,0 %

Bylo by pro Vás vhodné spolupracovat s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci Vaší školy?



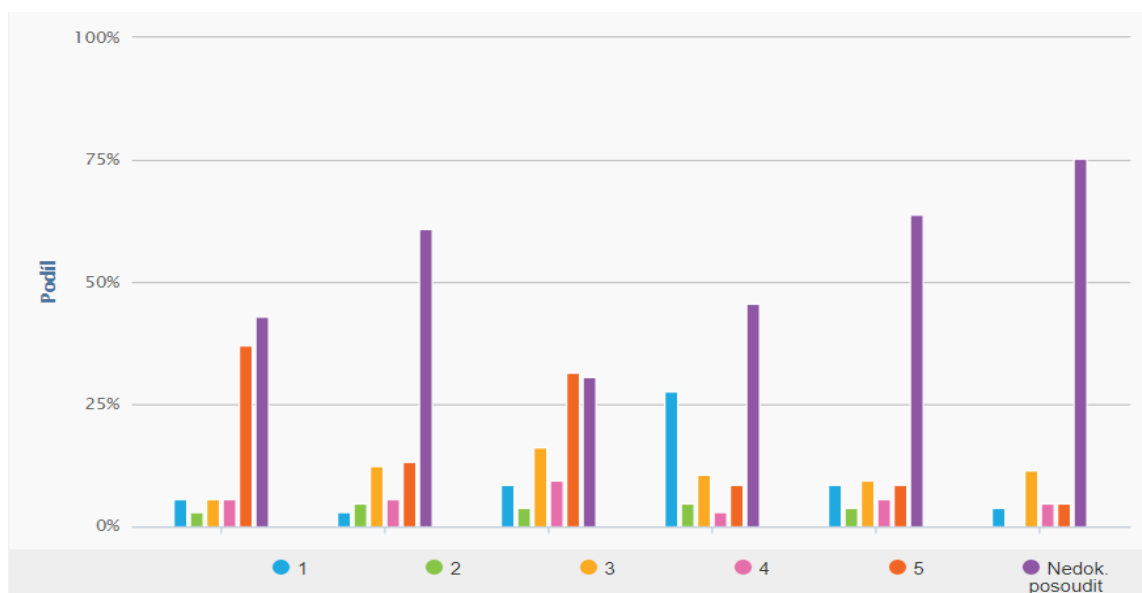
Graf 26: Spolupráce s mediátorem

Z odpovědí je vidět, že 65 (61,9 %) respondentů by přivítalo spolupráci s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci jejich školy. Pouze 20 (19,1 %) respondentů mělo opačný názor a 20 (19,0 %) nedokázalo posoudit vhodnost spolupráce s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci jejich školy.

Položka č. 27: Co podle Vás v současné době nejvíce brání v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách?

Tabulka 27: Překážky v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách

	1	2	3	4	5	Nedok. posoudit
Finance	6	3	6	6	39	45
Legislativa	3	5	13	6	14	64
Nedostatek povědomí o sociálním pedagogovi	9	4	17	10	33	32
Neochota ze strany vedení	29	5	11	3	9	48
Nezájem ze strany rodin	9	4	10	6	9	67
Nezájem ze strany města/obce	4	0	12	5	5	79



Graf 27: Překážky v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách

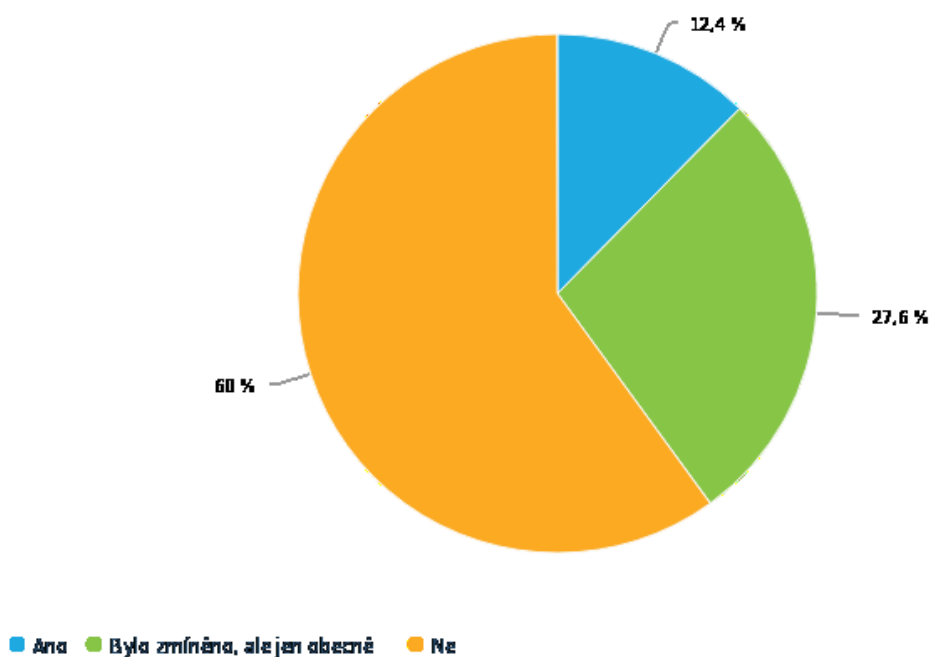
Na základě dotazníkového šetření na školách ORP Tišnov bylo zjištěno, že zavedení pozice sociálního pedagoga nejvíce brání: finance, nedostatek povědomí o sociálním pedagogovi a legislativa. Většina respondentů tuto otázku nedokázala vůbec posoudit.

Položka č. 28: Setkali jste se v rámci pedagogických porad s informacemi o možnosti zavedení sociálního pedagoga do ŠPP ve Vaší škole?

Tabulka 28: Informovanost o možnostech zavedení sociálního pedagoga do škol

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	13	12,4 %
Bylo zmíněno, ale jen obecně	29	27,6 %
Ne	63	60 %
Celkem	105	100,0 %

Setkali jste se v rámci pedagogických porad s informacemi o možnosti zavedení sociálního pedagoga do ŠPP ve Vaší škole?



Graf 28: Informovanost o možnostech zavedení sociálního pedagoga do škol

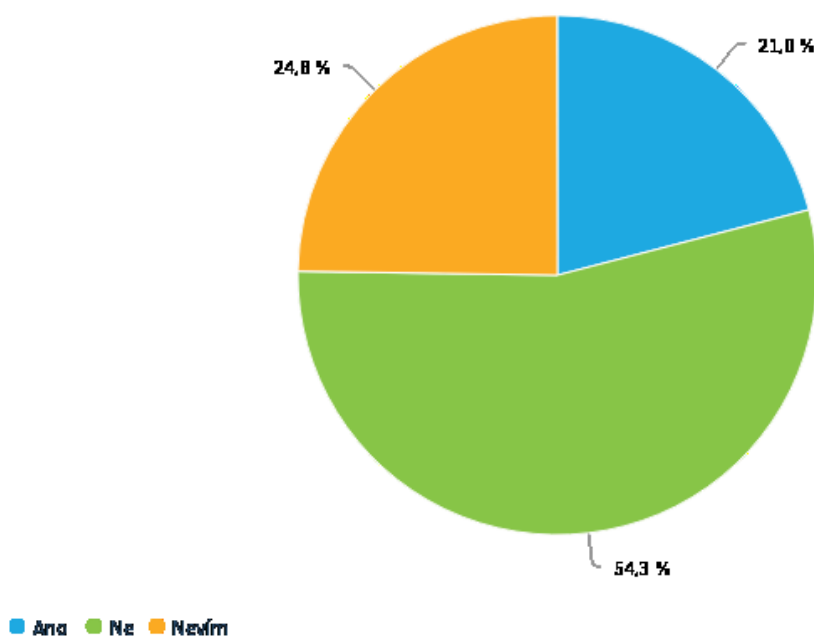
Z uvedených odpovědí vyplývá, že 63 (60,0 %) respondentů se v rámci pedagogických porad nesetkalo s informacemi o možnosti zavedení sociálního pedagoga do ŠPP v jejich škole. 29 (27,6 %) respondentů uvedlo, že tato informace byla zmíněna, ale jen obecně a pouze 13 (12,4 %) respondentů se v rámci pedagogických porad s touto informací setkala.

Položka č. 29: Znáte nějaké ŠPP v rámci Vašeho regionu, nebo kraje, kde pracuje sociální pedagog?

Tabulka 29: Povědomí o práci sociálního pedagoga v regionu

Názor respondenta	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano	22	21,0 %
Ne	57	54,3 %
Nevím	26	24,8 %
Celkem	105	100,0 %

Znáte nějaké ŠPP v rámci Vašeho regionu, nebo kraje, kde pracuje sociální pedagog?



Graf 29: Povědomí o práci sociálního pedagoga v regionu

Více než polovina respondentů 57 (54,3 %) uvedla, že nezná školní poradenské pracoviště v rámci tohoto regionu ani kraje, kde by pracoval nějaký sociální pedagog. Menší část 22 (21,0 %) respondentů odpovědělo, že znají nějaké školní poradenské pracoviště, kde pracujete sociální pedagog.

Položka č. 30: Máte nějaké připomínky nebo komentáře? Pokud ANO uveďte níže.

Tabulka 30: Připomínky, komentáře

Ne (18x)	Je potřeba na naši škole zavést pozici sociálního pedagoga	Nevím přesně co by u nás ve škole mohl dělat, už to nějak funguje a nevím, zda někdo bude chtít zavádět nějaké "novoty".	Nemám (13x)
dotazník se mi moc líbil	ne (27x)		nemám (10x)
nemám :)	Přeji pěkný den		Chybí obecně více informací a sdílení o této pozici.
naše škola je jednotřídní vesnická malotřídka s 13 pohodovými žáky a spolupracujícími rodina, nejsme VIP škola, ale působí to tak, pohoda, klid, individualizované prostředí pro výuku a vzdělávání, dvě učitelky na částečný úvazek, je pro nás důležitá okamžitá reakce a řešení vzniklého problému	Kdy bude tento asistent na Smíškové?	sociální pedagog by měl být součástí ŠPP (pokud má škola možnost takovou osobu zajistit), přijde mi jeho činnost širokospektrá a tudíž může být jeho pomoc ve škole velmi užitečná. Když беру v potaz osoby, které nabízí svou odbornou pomoc v rámci ŠPP, tak by ŠPP bylo v podstatě komplexní.	Odpovědi jsem posuzovala podle běžného chodu školy, ne v čase distanční výuky
NE (2x)	Ne. (4x)		Nemam (3x)
Mám vystudovanou sociální pedagogiku, ale bohužel nikdo z nás, co jsme tento obor vystudovali, jsme neměli možnost jako sociální pedagog působit...	Roli sociálního pedagoga vidím spíš jako externího pracovníka. Považuji za důležitý nestranný pohled osoby, která není přímo součástí konkrétní školy.	Ne, nemám....	Nemám připomínky
	Ne, děkuji.	. (2x)	zavedení pozice sociálního pedagoga na školách považují za důležité a v dnešní době za nezbytné
	Některé otázky bych potřebovala více specifikovat	Možná bychom uvítali více speciálního pedagoga nebo školního psychologa.	Nemám. (2x)
	-	bez komentáře	Je mi 30 let, v kolonce "věk" tedy nespádám do žádné kategorie, vybrala jsem však tu první.

V této poslední položce mohli respondenti vyjádřit volně své připomínky, komentáře. Většina z nich uvedla, že nic dalšího k tomuto dotazníkovému šetření nemají. Někteří zde vyjádřili své obavy se zaváděním tohoto pracovníka do škol: „nevím přesně co by u nás ve škole mohl dělat, už to nějak funguje a nevím, zda někdo bude chtít zavádět nějaké novoty“. Další uvádí, že by ho zajímala možnost sdílení této pozice a někteří vyjádřili názor, že by pro ně bylo dobré mít tohoto pracovníka v rámci svého školního poradenského pracoviště.

6 SHRnutí VÝzkUMU

Praktická část zkoumá roli sociálního pedagoga jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť na Tišnovsku. Bylo provedeno dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 105 respondentů ze základních škol, které spadají do ORP Tišnovsko. Výsledky výzkumu jsou vyhodnoceny pro jednotlivé dílčí výzkumné otázky.

1. Které z pracovních činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga vykonávají konkrétní pedagogičtí pracovníci?

Na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že činnostmi se vztahem k žákům se na zkoumaných školách zabývají nejčastěji učitelé, dále pak výchovní poradci, školní metodici prevence a částečně také další pracovníci škol.

Činnostmi spojenými se vztahem k rodičům se opět nejčastěji zabývají učitelé, dále výchovní poradci, školní metodici prevence a vedení školy.

Prostředím školy se vztahem k pracovníkům se podle výsledků šetření nejčastěji zabývá vedení školy, následuje metodik prevence, výchovní poradce a psycholog.

S externími organizacemi v rámci škol nejčastěji komunikuje vedení školy, výchovní poradce, učitelé a školní metodik prevence.

Řada respondentů také nedokázala posoudit, kdo se těmito činnostmi v jejich organizaci zabývá.

2. Kterými problémy žáků se ve škole nejčastěji zabývají pedagogičtí pracovníci?

Mezi nejčastější problémy žáků ve škole, kterými se zabývají pedagogičtí pracovníci, patří chování, míra absence, záškoláctví a šikana. Nejméně jsou řešeny otázky závislosti, rasismu, krádeží a sebepoškození. Ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm je nejčastěji řešena agresivita a šikana. Naopak nejméně jsou řešeny otázky spojené s vyloučením ze školy.

Pedagogičtí pracovníci ve výzkumu uvádějí, že ze skrytých jevů se opakovaně na školách řeší únava, nevyzrálость žáků, snížené sebevědomí a sociální opožděnost. Mezi nejčastější kázeňské přestupky řešené během školního dne patří: žák mluví, i když není tázán, vyrušuje

při práci a zdržuje (nemá připravené pomůcky). Velmi málo dochází k fyzickému ohrožování pedagogických pracovníků, ničení školního majetku a napadání spolužáků.

3. Jakou dobu stráví pedagogičtí pracovníci činnostmi, které by mohly spadat do kompetence sociálního pedagoga?

Z výsledků výzkumu vyplývá, že práci se žáky se věnuje nad rámec své pracovní doby většina respondentů 1-5 hodin týdně. Zhruba 10 % respondentů uvádí, že se těmito činnostem věnují 5–10 hodin týdně.

Více než polovina pedagogických pracovníků se věnuje práci s rodinou žáků 1-5 hodin týdně. Téměř polovina pak věnuje práci s rodinou žáků méně než 1 hodinu týdně.

Respondenti ve výzkumu uvádějí, že práci s ostatními pedagogickými pracovníky věnují nejčastěji opět 1-5 hodin týdně.

Většina respondentů uvádí, že práci s ostatními organizacemi (DD, OSPOD, policie atd.) věnují týdně méně než jednu hodinu. 21 % respondentů těmito činnostem věnuje 1-5 hodin týdně.

4. Jak jsou podle pedagogických pracovníků řešeny činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga a jejich názor na potřebnost zavedení pozice sociálního pedagoga na Tišnovsku jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť?

Na základě výsledků dotazníků bylo zjištěno, že podle většiny respondentů je v současné době dostatečně řešena problematika sociálně-patologických jevů, práce s žáky, práce s rodinou žáků, práce s klimatem školy, spolupráce mezi pedagogickými pracovníky i práce s dalšími orgány spolupracujícími se školními zařízeními.

Pouze menší část pracovníků uvádí, že tyto problematiky jsou řešeny nedostatečně.

Většina respondentů uvádí, že by podle nich bylo vhodné, kdyby se výše uvedenými činnostmi zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci školního poradenského pracoviště. Stejně tak by většina respondentů přivítala spolupráci s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci jejich školy.

5. Co brání zavedení pozice sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť na Tišnovsku?

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že zavedení pozice sociálního pedagoga na školách ORP Tišnov nejvíce brání nedostatek financí, malé povědomí o pozici sociálního pedagoga a současná legislativa. Většina respondentů toto vůbec nedokázala posoudit.

Více než polovina oslovených pedagogických pracovníků uvedla, že se zatím s možností zavedení sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť v rámci pedagogických porad nesetkala. Stejně tak více než polovina respondentů nezná žádné školní pracoviště v rámci tohoto regionu ani Jihomoravského kraje, kde by pracoval nějaký sociální pedagog.

6.1 Diskuze k výsledkům

Výzkumného šetření se zúčastnilo 105 respondentů – pedagogických pracovníků základních škol na ORP Tišnovsko. Většina z nich působí na školách jako učitelé, nebo asistenti pedagogů. Dále byl výzkum doplněn 12 polostrukturovanými dotazníky (ředitelé a jejich zástupci v rámci ORP Tišnov), které byly dodatečně rozeslány emailem na vedení vybraných škol. Tyto polostrukturované dotazníky nám slouží k upřesnění a doplnění dotazníkového šetření.

Z výzkumného šetření je patrné, že velkou část činností spadajících do kompetencí sociálního pedagoga v současné době na školách nejčastěji vykonávají učitelé, dále pak výchovní poradci, školní metodici prevence i vedení školy. Řada respondentů nedokázala posoudit, kdo se činnostmi spadajícími do kompetencí sociálního pedagoga na školách zabývá. Z výzkumu tedy vyplývá, že nejsou jednoznačně určeni pracovníci, kteří by se těmito činnostmi zabývali. Určitě by tedy bylo vhodné sjednotit tyto činnosti do jedné pozice v rámci školního poradenského pracoviště. Ubyla by tak práce hlavně učitelům, kteří by se mohli více věnovat pedagogické činnosti. Tento pracovník by také mohl zajišťovat komunikaci s rodinami žáků a s externími organizacemi, které se školou spolupracují. V neposlední řadě by také mohl pomoci s prací v rámci školy ve vztahu k pracovníkům a celkovému klimatu školy. Ve vztahu k žákům by se mohl podílet na pomoci při řešení problémů, poskytování poradenství a rozvoji klíčových kompetencí dle RVP a ŠVP příslušné školy.

Na základě odpovědí z polostrukturovaného dotazníku nám respondenti potvrdili, že zavedení pozice sociálního pracovníka by podle jejich názoru mohlo zlepšit klima školy, pomoci v řešení krizových situací, na které stávající členové školního poradenského pracoviště nemají čas ani odborné vzdělání. Dále pak vidí přínos v pomoci rodinám, v sociální oblasti, doplnění pracovního kolektivu školy a odebrání pracovních činností pedagogům, kteří jeho funkci v současnosti suplují. Řada pedagogů zastává často také funkci třídního učitele a tím pádem nemají dostatek času věnovat se ještě dalším činnostem.

Mezi nejčastější problémy žáků ve škole, kterými se zabývají pedagogičtí pracovníci, patří chování, míra absence, záškoláctví a šikana. Ve spolupráci se školním pedagogickým pracovištěm je nejčastěji řešena agresivita a šikana. Nejméně jsou na sledovaných školách řešeny otázky závislosti, rasismu, krádeží, sebepoškozování a vyloučení ze školy. Určitě by bylo vhodné se více zabývat i méně častými problémy žáků a více tuto problematiku směřovat na školní pedagogická pracoviště, kde by se jim mohl věnovat komplexně sociální pedagog.

Účastníci výzkumu uvádějí, že ze skrytých jevů se opakovaně řeší na školách únava, nevyzrálost žáků, snížené sebevědomí a sociální opožděnost.

Mezi nejčastější kázeňské přestupky, které jsou řešeny během školního dne, patří mluvení žáků, i když nejsou tázáni, vyrušování při práci a zdržování.

Sociální pedagog by se na školách mohl podílet na učení a rozvoji žáků v sociální oblasti (komunikace, řešení problémů), v oblasti pomoci rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí, například při řešení jejich nepříznivé sociální situace. Také by se měl podílet na prevenci sociálně patologických jevů a skrytých jevů, kterým se v současné době pracovníci škol věnují méně často (negativismus, úzkosti, apatie, izolace).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že práci se žáky věnuje nad rámec své pracovní doby většina respondentů 1-5 hodin týdně. Stejně tak více než polovina pracovníků věnuje 1-5 hodin týdně práci s rodinou žáků a s ostatními pedagogickými pracovníky. Práci s ostatními organizacemi (DD, OSPOD, policie atd.) věnuje většina respondentů méně než jednu hodinu týdně.

Je tedy vidět, že činnosti, které spadají do kompetencí sociálního pedagoga, zabírají pedagogickým pracovníkům poměrně hodně času nad rámec jejich pedagogické činnosti. Naopak práci s externími organizacemi je věnováno méně času, než by bylo zajisté vhodné. Zavedení pozice sociálního pedagoga by umožnilo zredukovat činnosti pedagogických

pracovníků, které nesouvisejí přímo s výkonem jejich práce, a mohly by se tak věnovat více výuce. Sociální pedagog by také mohl více rozvíjet spolupráci s externími organizacemi.

Podle většiny dotazovaných je v současné době na školách dostatečně řešena problematika sociálně patologických jevů, práce s žáky, práce s rodinou žáků, práce s klimatem školy, spolupráce s pedagogickými pracovníky i práce s dalšími externími organizacemi. Nicméně z výsledků šetření vyplývá, že se těmito činnostmi zabývají často pracovníci, do jejichž kompetencí tyto činnosti nespádají a dělají je nad rámec svých pracovních povinností. To koresponduje se zjištěním, že podle většiny respondentů by bylo vhodné, kdyby se výše uvedenými činnostmi zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci školního poradenského pracoviště. Stejně tak by většina respondentů přivítala spolupráci s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci jejich školy. I z polostrukturovaného dotazníku vyplývá, že by někteří z dotazovaných viděli přínos v zavedení pozice sociálního pedagoga na jejich školách v tom, že by ubyla práce ostatním pracovníkům a bylo by vhodným způsobem doplněno školní poradenské pracoviště. Důležitou roli ve vztahu žák-učitel-rodíč hraje také poradenská pomoc. Proto je nezbytná spolupráce odborníků, kteří jsou nedílnou součástí školního poradenského pracoviště, kde by měl působit i sociální pedagog.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že zavedení pozice sociálního pedagoga na školách nejvíce brání nedostatek financí, legislativa a také malé povědomí o pozici a činnostech sociálního pedagoga. Z některých odpovědí je také patrná neochota měnit zaběhnuté postupy a tradiční uspořádání v rámci škol. Velká část respondentů se zatím s možností zavedení sociálního pedagoga do školních poradenských pracovišť neseťkala. Současně pro ně není známé žádné pracoviště v rámci regionu ani kraje, které by tuto pozici mělo již zavedenou. I z polostrukturovaných dotazníků pro vedoucí pracovníky škol vyplývá, že často nemají úplnou představu o činnostech sociálního pedagoga ve školách. Řada z nich však považuje zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky za správný krok, kterým se v současné době zabývá Poslanecká sněmovna ČR. Zakotvení v zákoně by jistě pomohlo zavedení této pozice do škol.

6.2 Doporučení pro praxi

Z výsledků šetření vyplývá, že ačkoli jsou součástí většiny škol školní poradenská pracoviště, tak stále řadu činností, které by měly spadat do jejich kompetencí, přebírají ve velké míře učitelé, případně další členové pedagogického sboru. Proto by bylo vhodné zavést pozici sociálního pedagoga jako nezbytnou součást školního poradenského pracoviště. Věnoval by se činnostem spojenými s výchovou, prevencí, komunikací s rodinami žáků, prací s klimatem školy, poradenstvím a komunikací s externími organizacemi.

Zavedení této pozice by také mohlo pomoci rodinám v sociální oblasti a při řešení krizových situací. Umožnilo by to také pedagogickým pracovníkům více se věnovat jejich práci související s výukou.

Tento pracovník by se také měl více zabývat problémovým chováním žáků ve školách. V současné době je nejvíce řešena problematika chování, absence, záškoláctví, šikany a jsou upozadřovány například otázky závislostí, rasismu, krádeží, sebepoškozování, vyloučení ze školy a další. Také by se mohl podílet na prevenci sociálně patologických jevů, případně spolupracovat při řešení krizové intervence.

Často opomíjeným problémem ve školách je ohrožení žáků školním neúspěchem, kdy děti například s nižším intelektem, nebo specifickými poruchami učení nejsou schopni udržet tempo výuky. V takovýchto případech je potřeba zjišťovat, ve které oblasti je dítě neúspěšné a proč. Sociální pedagog může zprostředkovat spolupráci rodiny a školy. Poté je možné najít vhodnou formu, například doučování žáka, buď v rámci školy, případně v rodinném prostředí. Sociální pedagog může kromě doučování pro dítě zprostředkovávat například logopedickou péči a jiné.

Další oblastí, které by se měl sociální pedagog na školách věnovat, je školní klima a klima třídy. Příznivé klima školy má pozitivní vliv na chování žáků, jejich motivaci i učební výsledky. Stejně tak působí pozitivně i na psychiku učitelů a vedení školy. Sociální pedagog může svojí činností pomáhat jako mediátor mezi učiteli a žáky a také mezi učiteli a vedením školy. Vzhledem k nestrannosti sociálního pedagoga lze u dětí předpokládat větší otevřenost a důvěru k tomuto pracovníkovi, kdy vnímají vztah se sociálním pracovníkem na jiné úrovni než s učitelem.

Ačkoliv většina z dotazovaných uvádí, že v současné době jsou činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga řešeny dostatečně, z výsledků šetření vyplývá, že těmito činnostmi se často zabývají pracovníci, do jejichž kompetencí tyto činnosti nespádají a dělají

je nad rámec svých pracovních povinností. Z tohoto důvodu by většina respondentů uvítala, kdyby se těmito činnostmi zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci školního poradenského pracoviště. Stejný názor zastávají i někteří vedoucí pracovníci škol, kteří vidí přínos v tom, že by ubyla práce ostatním pracovníkům a došlo by k vhodnému doplnění ŠPP.

V současné době řada škol řeší problémy spojené s distanční výukou, které se týkají nedostupnosti techniky, počítačové gramotnosti, realizaci internetového připojení. Učitelé se také setkávají s demotivací dětí, kterým chybí sociální kontakty, s neochotou spolupráce rodičů a potížemi při výuce u dětí se specifickými poruchami učení. V těchto situacích by jistě řada z nich uvítala pomoc sociálního pedagoga, který by opět působil jako mediátor mezi školou, dětmi a jejich rodinami. Převzal by tak na sebe část úkolů učitelů, kteří by se mohli více věnovat ostatním žákům a přípravě na on-line vyučování.

V příloze této diplomové práce je uvedeno několik aktuálních případů (ze základních škol na Tišnovsku), se kterými by mohl pomoci sociální pedagog v rámci škol.

Zavedení pozice sociálního pedagoga do školy by zajisté usnadnilo jeho zařazení do zákona číslo 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, o kterém se v současné době jedná v Poslanecké sněmovně ČR. Jako největší problém v zavedení této pozice do škol vnímají oslovení pracovníci nedostatek financí pro tyto pracovníky. Jednou z možností by mohlo být sdílení tohoto pracovníka mezi více školami. Bylo by také vhodné šířit povědomí o pozici sociálního pedagoga a jeho činnostech mezi pracovníky škol. Vhodným materiálem je například dokument Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice k náplni práce sociálního pedagoga na základních školách.

Vhodným prostředkem by také zajisté bylo zavedení sociálního pedagoga do škol by bylo zapojení zřizovatelů škol a organizací nebo institucí, které zajišťují další vzdělávání v rámci jejich regionu a které by prezentovaly zkušenosti škol, kde byla tato pozice již zavedena.

Po dohodě s pracovníky MAP Tišnov budou výsledky této práce použity pro účely dalších diskuzí na téma sociální pedagog ve školství.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá rolí sociálního pedagoga jako nezbytné součásti školních poradenských pracovišť na Tišnovsku. Zavedení této pozice na školách by odlehčilo pedagogickým pracovníkům, kteří by mohli věnovat více času vlastní výuce a rozvoji učebních metod. Současně by se tento pracovník komplexně věnoval problematice skrytých jevů a problémovému chování žáků. Vedení škol by také zajisté ocenilo přínos sociálního pedagoga jako mediátora mezi školou a rodinou žáka i mezi pracovníky školy a vedením. To by zajisté přispělo ke zlepšování klimatu školy.

Další důležitou činností sociální pedagoga může být pomoc rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí a komunikace s ostatními organizacemi, které se školou spolupracují.

Potřeba tohoto pracovníka se projevuje v současné době i ve spojitosti s pandemií Covid-19, kdy se školy potýkají s řadou nových problémů souvisejících s distanční výukou, psychickými problémy dětí spojenými s nedostatkem sociálních kontaktů, nedostatečnou spoluprací některých rodičů, počítačovou gramotností atd. Neméně závažné dopady má distanční výuka i na samotné pedagogické pracovníky na něž jsou kladeny vyšší nároky na komunikaci se žáky a jejich rodinami a s tím spojená rizika vyčerpanosti a stresu. Také je vidět, že dochází v řadě případů k prohlubování rozdílů ve vzdělání jednotlivých žáků. S řadou těchto problémů by mohl školám pomoci právě sociální pedagog, který by byl součástí školního poradenského pracoviště.

Teoretická část je rozdělena do tří oblastí. V první části jsou shrnuty teoretické poznatky českých i zahraničních autorů. Ti se svých pracích zabývají historií sociální pedagogiky. Jsou zde uvedeny různé teoretické i praktické přístupy k sociální pedagogice a také zamyšlení nad aktuálním stavem společnosti, kdy jsou kladeny vysoké nároky na vzdělávání dětí. Dále je zde řešen vztah tématu k sociální pedagogice a jsou uvedeny a vysvětleny základní pojmy týkající se této problematiky z pohledu různých autorů. Druhá část se zabývá profesí sociálního pedagoga a jeho kompetencemi. Je řešeno hlavně sociální poradenství ve školách a prevence rizikového chování a krizová intervence. Třetí část je zaměřena na možnosti uplatnění sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť. Podrobně rozebírá fungování školních poradenských pracovišť v současné době. Zabývá se inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také historií a současnou situací sociální pedagogiky na Tišnovsku.

V praktické části bylo formou dotazníkového šetření zjišťováno, které činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga vykonávají pracovníci školního poradenského pracoviště. Bylo zjišťováno, kterými problémy žáků se nejčastěji zabývají pedagogičtí pracovníci a jakou dobu těmito činnostmi stráví. V poslední části dotazníku je zjišťován názor pedagogických pracovníků na zavedení pozice sociálního pedagoga a jaké jsou překážky jeho zavedení do škol na Tišnovsku. Výzkum byl také doplněn polostrukturovanými rozhovory s vedoucími pracovníky škol. Výzkumu se zúčastnilo 105 respondentů. Většinou pracují jako učitelé, nebo asistenti pedagoga.

Na základě výsledků výzkumu bylo zjištěno, že nejčastěji se činnostmi spadajícími do kompetencí sociálního pedagoga zabývají učitelé a vedení školy. Těmto činnostem věnují poměrně hodně času nad rámec svých pracovních povinností. Ačkoli většina respondentů uvádí, že činnosti spadající do kompetencí sociálního pedagoga jsou v současné době na jejich školách dostatečně řešeny, uvítali by, kdyby se jim mohl věnovat jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci školního poradenského pracoviště. Stejný názor mají i někteří vedoucí pracovníci, podle nichž by sociální pedagog odebral část práce učitelům a mohl by se věnovat i dalším negativním jevům, které v současné době nejsou dostatečně řešeny. Jeho přínos by také viděli ve zlepšování klimatu tříd a škol. V současné době brání zavedení sociálního pedagoga nedostatek financí, nedostatek povědomí o činnostech a kompetencích sociálního pedagoga. Zajisté by tomuto prospělo ukotvení této pozice do zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., o kterém v současné době jedná Poslanecká sněmovna ČR a Senát ČR. Také by bylo vhodné šířit povědomí o této pozici mezi pedagogickými pracovníky a vedením škol.

Tato práce může být přínosem pro vedoucí pracovníky škol, protože jim přináší informace o činnostech a kompetencích sociálního pedagoga, který by mohl vhodným způsobem doplnit školní poradenská pracoviště. Zavedení této pozice by zajisté přispělo ke zlepšení klimatu tříd a škol. Zlepšilo by spolupráci s rodinami žáků, externími organizacemi a odebralo by část práce učitelům.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AUGER, Marie-Thérèse, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 2011. Univerzita Komenského Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENDL, Stanislav, 2016. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-881-3.

CIKLOVÁ, Kateřina, 2016. *Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: rádce školního metodika prevence*. 2. vydání. [Ostrava]: EconomPress. ISBN 978-80-905065-9-6.

ELICHOVÁ, Markéta, 2017. *Sociální práce: aktuální otázky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4.

GIDDENS, Anthony, 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

GULOVÁ, Lenka, 2008. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4724-2.

HRONCOVÁ, Jolana, Ingrid EMMEROVÁ a Blahoslav KRAUS, 2008. *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7414-072-3.

HOPF, Arnulf, 2001. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-729-0053-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KNOTOVÁ, Dana, 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8945-3.
- LACA, Slavomír a Peter LACA, 2014. *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka I*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-80-871-8247-5.
- LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- MATOUŠEK, Oldřich, 2008. *Slovník sociální práce*. 2. přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- MATOUŠEK, Oldřich, Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ, 2005. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- MIKULÁŠTÍK, Milan, 2008. *Sociální kompetence*. Žilina: Poradca podnikateľa. ISBN 978-80-88931-90-4.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1999. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.
- NIKLOVÁ, Miriam a Lucia KAMARÁŠOVÁ, 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-8083-168-5.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-179-1.
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- PRŮCHA, Jan, ed., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8942-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a speciální*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Otázky speciálně pedagogického poradenství: Základy, teorie, praxe*. Druhé. Brno: MSD. ISBN 80-86633-23-3.

VODÁČKOVÁ, Daniela, 2012. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0212-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

ANDERBERG, Mats, 2020. In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*. (9), 19.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2013. *ASOCPED ©2013* [online]. 2013 [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <http://asocped.cz/>.

Dětský domov Tišnov, příspěvková organizace, 2021. *DD Tišnov* [online]. Tišnov [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/ddtisnov/home>.

Dětský domov Tišnov, příspěvková organizace, 2021. *DD Tišnov* [online]. Tišnov [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://sites.google.com/site/ddtisnov/dokumenty>

Inspiro-středisko volného času Tišnov [online]. [cit. 2021-04-16]. Dostupné z: <https://www.svcinspiro.cz/>

Katalog podpůrných opatření, 2015. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část* [© 2015-2021 UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI]. Olomouc: Olomouc, 2015 [cit. 2021-03-19]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-7-socialni-pedagog/>

LAZAROVÁ, Bohumíra, 2002. Základy pedagogicko-psychologického poradenství pro učitele. *ÚPV Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně* [online]. Brno [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: [file:///C:/Users/petrs/Downloads/Lazarov%C3%A1%20-%20Z%C3%A1klady%20pedagogicko-psychologick%C3%A9ho%20poradenstv%C3%AD%20pro%20u%C4%8Ditele%20\(2002\)%20\[vojak_svejkl\].pdf](file:///C:/Users/petrs/Downloads/Lazarov%C3%A1%20-%20Z%C3%A1klady%20pedagogicko-psychologick%C3%A9ho%20poradenstv%C3%AD%20pro%20u%C4%8Ditele%20(2002)%20[vojak_svejkl].pdf)

LÓPEZ, Verónica, Karen CÁRDENAS a Luis GONZÁLEZ, 2021. The Effect of School Psychologists and Social Workers on School Achievement and Failure: A National Multilevel Study in Chile. *Frontiers in Psychology*. **23**. **2**. 2021(12). ISSN 16641078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2021.639089

PANTAZIS, Vassilis a Despoina STYLA, 5. 5. 2020n. 1. Social pedagogy as a necessary basis for teachers training in Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2020 (19), 1-12. ISSN 16942116. Dostupné z: doi:10.26803/ijlter.19.5.1

Oblastní charita Tišnov-Klub Čas, 2021. *Oblastní charita Tišnov* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://tisnov.charita.cz/nase-sluzby/kkub-cas-tisnov/>

Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky, 2021. *Parlament České republiky, Poslanecká sněmovna* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/historie.sqw?t=503&o=8>

Senát Parlamentu České republiky, ©2020. *Senát PČR* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z:

https://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/historie?cid=pssenat_historie.pHistorieTisku.list&forEach.action=detail&forEach.value=s4732

Základní škola Tišnov, nám 28. října, příspěvková organizace, © 2012. *Www.tisnov-zs28.cz* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://tisnov-zs28.cz/o-skole/>

Základní škola Tišnov, nám 28. října, příspěvková organizace, © 2012. *Www.tisnov-zs28.cz* [online]. Tišnov [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://tisnov-zs28.cz/skolni-poradce/>

Základní škola a Mateřská škola Nedvědice, 2021. *ZŠ a MŠ Nedvědice* [online]. [cit. 2021-04-14]. Dostupné z: <https://skola.nedvedice.cz/wp-content/uploads/2019/09/Program-poradensk%C3%BDch-slu%C5%BEeb-ve-%C5%A1kole-konec.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	A jiné.
ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou.
apod.	A podobně.
atd.	A tak dále.
CAN	Anglicky Child Abuseand Neglect, česky týrané, zneužívané a zanedbávané dítě.
cit.	Citace.
č.	Číslo.
ČR	Česká republika.
DD	Dětský domov.
eds.	Editoři.
et al.	A další. A jiní.
kol.	Kolektiv.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
LMP	Lehké mentální postižení.
MAS	Místní akční skupina.
MPP	Minimální preventivní program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ORP	Obec s rozšířenou působností.
OSPOD	Orgán sociálně právní ochrany
PLPP	Plán pedagogické podpory.
PNO	Žáci s postižením, narušením nebo ohrožením.
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna.
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.
s.	Strana.
Sb.	Sbírky.

SPC	Speciálně pedagogické centrum.
SPU	Specifické poruchy učení.
SVP	Speciální vzdělávací potřeby.
SVC	Středisko výchovné péče.
ŠMP	Školní metodik prevence.
ŠPP	Školní poradenské pracoviště.
ŠPP	Školní poradenské zařízení.
tj.	To je.
tzv.	Takzvaný, takzvaně.
VP	Výchovný poradce.
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví.....	66
Graf 2: Věk	67
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	68
Graf 4: Pracovní zařazení	69
Graf 5: Další pracovní zařazení pedagogických pracovníků v rámci školy	71
Graf 6: Činnosti se vztahem k žákům.....	72
Graf 7: Činnosti se vztahem k rodičům	74
Graf 8: Činnosti se vztahem k pedagogickým pracovníkům a vedení školy.....	75
Graf 9: Pracovníci komunikující s externími organizacemi	77
Graf 10: Nejčastější problémy řešené na poradách	78
Graf 11: Problémy řešené vedením školy ve spolupráci se ŠPP	79
Graf 12: Skryté jevy.....	81
Graf 13: Kázeňské přestupky řešené během školního dne	83
Graf 14: Práce se žáky nad rámec pracovní doby.....	84
Graf 15: Práce s rodinou žáků.....	85
Graf 16: Práce s ostatními pedagogickými pracovníky	86
Graf 17: Práce s ostatními organizacemi	87
Graf 18: Hlavní úkoly ŠPP	89
Graf 19: Názor na zavedení sociálního pedagoga	90
Graf 20: Problematika sociálně patologických jevů	91
Graf 21: Problematika práce s žáky	92
Graf 22: Problematika práce s rodinou žáků	93
Graf 23: Problematika klimatu školy.....	94
Graf 24: Problematika vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků.....	95
Graf 25: Problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími se školou.....	96
Graf 26: Spolupráce s mediátorem	97
Graf 27: Překážky v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách.....	98
Graf 28: Informovanost o možnostech zavedení sociálního pedagoga do škol.....	99
Graf 29: Povědomí o práci sociálního pedagoga v regionu.....	100

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Pohlaví.....	66
Tabulka 2: Věk.....	67
Tabulka 3: Nejvyšší dosažené vzdělání	68
Tabulka 4: Pracovní zařazení.....	69
Tabulka 5: Další pracovní zařazení pedagogických pracovníků v rámci školy	70
Tabulka 6: Činnosti se vztahem k žákům	72
Tabulka 7: Činnosti se vztahem k rodičům	73
Tabulka 8: Činnosti se vztahem k pedagogickým pracovníkům a vedení školy	75
Tabulka 9: Pracovníci komunikující s externími organizacemi	76
Tabulka 10: Nejčastější problémy řešené na poradách.....	77
Tabulka 11: Problémy řešené vedením školy ve spolupráci se ŠPP.....	78
Tabulka 12: Skryté jevy	80
Tabulka 13: Kázeňské přestupky řešené během školního dne	82
Tabulka 14: Práce se žáky nad rámec pracovní doby	84
Tabulka 15: Práce s rodinou žáků.....	85
Tabulka 16: Práce s ostatními pedagogickými pracovníky	86
Tabulka 17: Práce s ostatními organizacemi	87
Tabulka 18: Hlavní úkoly ŠPP.....	88
Tabulka 19: Názor na zavedení sociálního pedagoga.....	89
Tabulka 20: Problematika sociálně patologických jevů	90
Tabulka 21: Problematika práce s žáky	92
Tabulka 22: Problematika práce s rodinou žáků.....	93
Tabulka 23: Problematika klimatu školy	94
Tabulka 24: Problematika vzájemné spolupráce pedagogických pracovníků	95
Tabulka 25: Problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími se školou.....	96
Tabulka 26: Spolupráce s mediátorem.....	97
Tabulka 27: Překážky v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách	98
Tabulka 28: Informovanost o možnostech zavedení sociálního pedagoga do škol.....	99
Tabulka 29: Povědomí o práci sociálního pedagoga v regionu	100
Tabulka 30: Připomínky, komentáře	101

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rešerše vybrané literatury

Příloha P II: Slovník základních pojmů

Příloha P III: Dotazník pro všechny pedagogické pracovníky

Příloha P IV: Polostrukturované rozhovory s vedoucími pracovníky škol

Příloha P V: Aktuální kazuistiky běžné praxe pedagogických pracovníků základních škol
Tišnovska

Příloha P VI: Seznam ZŠ na Tišnovsku

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE VYBRANÉ LITERATURY

Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením – Marie - Thérèse Auger

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

Kniha vychází ze zkušeností autorů a stovek vyučujících se kterými byli prováděny průzkumy. V první části se tato kniha zabývá pojmy problémový žák, problémová třída, syndrom školního neúspěchu, vztahy a potřebami jednotlivců a skupin. Druhá část je zaměřena na úspěšné strategie práce s problémovými žáky, na přístup učitele k těmto žákům, na motivaci, týmové spolupráci a řešení konfliktních situací. Závěrem autoři poukazují na potřebnost dalšího vzdělávání učitele.

Základy sociální pedagogiky – Stanislav Bendl

BENDL, Stanislav. *Základy sociální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.

Autor v této knize přináší základní informace vztahující se k sociální pedagogice (předmět, definice, vztah k jiným vědním disciplínám atd.). V další části autor zmiňuje osobnosti sociální pedagogiky, které se zasloužily o její rozvoj. Třídí osobnosti do tří skupin na předchůdce sociální pedagogiky, zástupce praktického proudu sociální pedagogiky a osobnosti teoretického proudu sociální pedagogiky. Autor dále uvádí, že sociální pedagogika je jako doplněk individuální pedagogiky, zabývá se odchylkami sociálního chování, prostředím a pracuje s pojmy péče a pomoc. V rámci pomoci z pohledu sociální pedagogiky uvádí některé dobrovolnické organizace, jejich význam pro sociální pedagogiku a programy, které jsou zaměřené především na práci s mladými lidmi. V závěru jsou shrnuty úkoly, které má dnes před sebou sociální pedagogika.

Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence – Richard Jedlička a kol.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

Jedná se o společnou práci kolektivu autorů. Ti se v úvodu zabývají faktory, které ovlivňují socializaci, rozebírají úlohu a význam rodiny, vliv vrstevníků a školy na jedince apod. Další část knihy je věnována rizikovému chování a sociálně patologickým jevům, které negativně

ovlivňují společnost. Podle závazné právní normy jsou školy a školská zařízení povinny vytvářet preventivní programy. Kniha provází čtenáře problematikou zátěžových situací, krizí a jsou zde uvedeny případové studie k tomuto tématu a možnosti řešení životních obtíží. Je zde zpracována teorie a praxe artefietiky a arteterapie při prevenci. Závěrečná část je věnována poradenství, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a péči o děti v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Sociální dovednosti ve škole – Ilona Gillernová, Lenka Krejčová a kolektiv

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

Publikace mapuje prostředí školy, snaží se čtenářům přiblížit a pochopit vztahy a procesy, které se zde odehrávají. První část knihy obsahuje vybrané sociální atributy školního prostředí, zabývá se otázkami socializace, školní třídou a skupinami, které se ve školním prostředí vytvářejí. Autoři poukazují na síť vztahů, ve kterých se pohybuje učitel a rozebírají sociální dovednosti a jejich rozvíjení ve škole. Druhá část je zaměřena na sociální dovednosti jako součást profesních kompetencí učitele a třetí část provází čtenáře programy rozvoje sociálních dovedností. Jsou zde zpracovány materiály pro práci se třídou, hry pro vzájemné poznávání, různá aktivizující a relaxační cvičení. Kniha je určena pro lektory, učitele, vychovatele a trenéry.

Školní poradenství – Dana Knotová a kolektiv

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

Cílem publikace je seznámit čtenáře s historií poradenských služeb ve školství, činnostmi školních poradenských pracovišť a školními poradenskými zařízeními. Velká pozornost je zaměřena na rozbor práce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog). Text nám poskytuje informace o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami, o nadaných žácích a každodenní práci s nimi. V další části jsou uvedené fáze a postupy, které má obsahovat poradenský rozhovor. Závěr knihy se zabývá rolí školy v oblasti kariérového poradenství, spoluprací neziskových organizací a školy.

Inkluzivní pedagogika – Viktor Lechta

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

Práce dává souhrnný přehled současného stavu a problematiky inkluzivního vzdělávání. V úvodu jsou uvedené základní determinanty inkluzivní pedagogiky, geneze a vysvětlení rozdílů pojmů integrace a inkluze. V další části autor pojednává o podmínkách úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání a o determinantech (filozofických, antropologických, psychologických, neurobiologických), které ovlivňují jedince. Najdeme zde i informace o komplexním poradenství, náčrt a realizaci inkluzivního vzdělávání v různých zemích. Druhá polovina knihy je zaměřena na jednotlivé druhy postižení (sluchové, zrakové, tělesné atd.) a s nimi spojené zvláštnosti při edukaci jedinců s těmito poruchami.

Krizová intervence – Daniela Vodáčková

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0212-7.

Autoři v úvodu definují základní pojmy spojené s krizí, krizovou intervencí v nejrůznějších situacích. Uvádí také společné znaky různých životních situací, s nimiž se setkáváme a které se snažíme nějakým způsobem zpracovat. Jsou zde přehledně uvedeny možnosti krizových služeb (pomoci), jak u nás, tak i v zahraničí, dále různé formy a techniky pracovníků krizových služeb. Druhá část se zabývá krizemi, které mohou vznikat z očekávaných životních změn s přesahem do krizí vývojových (dětství, sexualita u muže, ženy, manželství, senioři, umírání atd.). Autoři uvádějí i krize, které pramení z náhlého traumatizujícího stresoru a krize v kontextu psychopatologie. V závěru je poukázáno na spirituální, duchovní rozměr krize a podpůrný systém v oblasti krizové pomoci, služeb a intervence.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Individuální vzdělávací plán je individuální vzdělávací plán, který „se zpracovává pro žáky *integrované*. Vypracovává je třídní učitel ve spolupráci s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP), popřípadě s výchovným poradcem, školním psychologem a zákonným zástupcem dítěte“. Tento plán vychází z učebních dokumentů školy. Měl by obsahovat např. tyto údaje datum vyšetření, v jakém zařízení se vyšetření uskutečnilo, výklad závěrů pro potřeby vzdělávání, konkrétní rozsah a způsob péče, kompenzační pomůcky, učebnice, účast dalšího pedagogického pracovníka atd. (Vítková (ed.), 2005, s. 162-163).

Inkluze. Tento pojem „vychází z celostního, „integrálního“ pojetí člověka (WILHELM 2003) jako jednoty biologického, psychického a sociálního“. Pestalozzi to vyjádřil „jako jednoty hlavy, rukou a srdce“. Každý člověk by měl být respektován a sám by měl uznávat ostatní jedince, (Spilková a kol., 2005, s. 35).

Integrace „je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělávání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám“. Toto je definice od švýcarského odborníka Bürliho, který dále uvádí, že žáci by se měli co nejvíce vzdělávat společně se svými vrstevníky. Pod pojmem integrace si máme představit dynamický proces, ve kterém se vychází ze specifických vzdělávacích potřeb jedince, kterému je poskytována individuální podpora (Vítková, ed., 2004, s. 17).

Krizová intervence „je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování“. Zaměřuje se na ty detaily ze života klienta, které souvisí s jeho krizí. Krizový pracovník podporuje klienta, pracuje s ním, aby on sám pomocí vlastních sil dokázal využít své schopnosti, dovednosti k překonání překážky (Vodáčková a kol., 2012, s. 60).

OSPOD je orgán sociálně-právní ochrany dětí, který „zajišťuje na základě zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ochranu práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, obnovu, narušených funkcí rodiny“. Je součástí krajských úřadů a obecních úřadů obcí s rozšířenou působností. Spolupracuje se soudy, školami, SVP, zdravotnickými zařízeními a orgány činným v trestním řízení (Knotová, 2014, s. 22).

Sociální dovednosti lze obecně „vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci“. Sociální dovednosti se vztahují k sebepoznávání, komunikaci, poznávání druhých a zvládání náročných situací se kterými se v životě setkáváme. V. Smékal vidí soubor sociálních dovedností „jako klíčovou součást sociální kompetence subjektu“. Jiné pojetí říká, že jsou „sociální kompetence považovány za nadřazenou kategorii sociálních dovedností“ (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 32-35).

Sociální interakce je „jakákoli forma sociálního střetnutí mezi jednotlivci. Sociální interakcí se rozumí formální i neformální situace, v nichž se lidé setkávají“ (Giddens, 2013, s. 994).

Sociálně pedagogická pomoc rodině „je intenzivní a dlouhodobě plánované opatření týkající se pomoci při výchově“. Nejdůležitější je podpora a posílení výchovy v rodinném prostředí. Musí se vždy brát ohled na sociálně ekonomické a životní podmínky (Hopf, 2001, s. 179).

Sociální status „definuje Giddens (1999, s. 554) jako „sociální prestiž, kterou má určitá skupina v očích ostatních členů společnosti. Tato prestiž je spojena s charakteristickým způsobem života, který se od členů této skupiny očekává“. Může mít charakter pozitivního nebo negativního privilegia (Matouše, Koláčková, Kodymová, 2010, str. 305).

Sociální vyloučení znamená společenskou nerovnost, kdy se někteří lidé ocitnou mimo společnost. Jedná se o lidi, kteří jsou převážně bez práce, žijí v zchátralých budovách, v oblasti, kde jsou špatné školy a tím se jejich život liší od života běžné společnosti. Jedince či skupiny ovlivňují různé faktory, které jim „brání v přístupu ke stejným příležitostem, jaké se dostávají většinové společnosti“. Známe čtyři dimenze sociálního vyloučení: chudobu, vyloučení z pracovního trhu, z poskytovaných služeb a vyloučení ze sociálních vztahů (Giddens, 2013, s. 459-460).

Syndrom školního neúspěchu. Autorem tohoto jevu je G. Wiel. Charakterizují ho tyto tři aspekty – „dlouhá doba trvání, opakující se zážitek neúspěchu a přijetí vzorce chování vedoucího k neúspěchu. Tento syndrom je patologickým projevem vůle a jednání“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 24-25).

Školní připravenost „označuje vývoj schopností, vlivu prostředí a výchovy, a je tedy spíše jevem sociálním“.

Školní zralost „(biologické zrání) chápeme jako dosažení úrovně vývoje centrální nervové soustavy, který se projevuje odolností dítěte vůči zátěži, jeho schopností soustředit se a emoční stabilitou (Průcha ed., 2009, s. 720).

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO VŠECHNY PEDAGOGICKÉ PRACOVNÍKY

Dobrý den vážení,

jmenuji se Eva Šenková a jsem studentkou posledního ročníku magisterského studia sociální pedagogiky na UTB ve Zlíně. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění anonymního dotazníku. Informace získané z těchto dotazníků budou použity pro mou diplomovou práci, která má název Role sociálního pedagoga jako nezbytná součást školních poradenských pracovišť na Tišnovsku.

Pro přiblížení práce a činností sociálního pedagoga na ZŠ přikládám internetový odkaz, který vytvořila Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice v čele s doc. Mgr. Jakubem Hladíkem, Ph.D., ředitelem Ústavu pedagogických věd, Fakulty humanitních studií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Internetový odkaz: <http://asocped.cz/folders-1305/>.

Předem děkuji za Váš čas a ochotu při vyplňování tohoto dotazníku.

Dotazník

1. Pohlaví
Vyberte jednu odpověď.
 - Muž
 - Žena
 -
2. Věk
Vyberte jednu odpověď.
 - Méně než 30
 - 31-40
 - 41-50
 - 51-60
 - 61 a více
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
Vyberte jednu odpověď.
 - Středoškolské vzdělání s maturitou
 - Vyšší odborné
 - Vysokoškolské (Bc.)
 - Vysokoškolské (Mgr., Ing., PhDr., aj.)

4. Jaké je Vaše pracovní zařazení? Vyberte, jednu odpověď.

- Ředitel
- Zástupce ředitele
- Učitel
- Školní speciální pedagog
- Školní psycholog
- Kariérní poradce
- Vychovatel
- Asistent pedagoga
- Školní asistent

5. Ve škole působíte zároveň i jako?
Vyberte jednu odpověď.

- Učitel
- Školní metodik prevence
- Výchovný poradce
- Školní speciální pedagog
- Školní psycholog
- Kariérní poradce
- Logoped
- Sociální pracovník
- Třídní učitel
- Asistent pedagoga
- Školní asistent
- Vychovatel v družině
- Nevykonávám žádnou jinou funkci

9. Kdo z pedagogických pracovníků ve Vaší škole komunikuje s následujícími externími organizacemi? (VP – výchovný poradce, MP – metodik prevence, P – psycholog, SP – speciální pedagog, KP – kariérní poradce, U – učitel, VŠ – vedení školy, AP – asistent pedagoga, NP – nedokážu posoudit).
Vyberte jednu nebo více odpovědí v každém řádku.

	VP	MP	P	SP	KP	U	VŠ	AP	NP
OSPOD									
Policie									
Zástupci města/obce									
Dětský domov									
Středisko výchovné péče									
Speciálně pedagogické centrum									
Pedagogicko-psychologická poradna									
MAP Tišnovsko									
Školky									
Lékaři									

10. Které problémy žáků ve vztahu ke škole jsou u Vás na škole nejčastěji řešeny na poradách? Vyberte jednu odpověď v každém řádku.

	Ano	NE	NEVÍM
Chování			
Závislosti			
Vandalismus			
Krádeže			
Sebepoškozování			
Šikana			
Záškoláctví			
Syndrom CAN			
Rasismus			
Míra absence			

11. Které výchovné problémy u Vás řeší vedení školy ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm (ŠPP)?
Vyberte jednu odpověď.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Agresivita				
Šikana				
Vandalismus				
Sebepoškozování				
Závislosti				
Vyloučení ze školy				

12. Řešíte opakovaně ve Vaší škole některý z těchto skrytých jevů?
Vyberte jednu odpověď u každého z uvedených jevů.

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Nevyzrálost žáků				
Přecitlivělost				
Snížené sebevědomí				
Sociální opožděnost				
Negativismus žáka				
Apatie				
Izolace od ostatních				
Úzkosti				
Snížená psychická výkonnost				
Únava				

13. Řešíte často uvedené kázeňské přestupky během školního dne?

Naprostο nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprostο souhlasím

	1	2	3	4	5
Žák mluví, i když není tázán					
Vyrušuje při práci					
Zdržuje (nemá připravené pomůcky)					
Odchází z lavice bez dovolení					
Chodí pozdě do školy					
Napadá spolužáky					
Nadává spolužákům					
Žák je velice drzý					
Žák ničí záměrně školní majetek					
Žák fyzicky ohrožuje pedagogické pracovníky					

14. Kolik času týdně věnujete nad rámec své pracovní doby práci se žáky? Např. doučování, výroba speciálních pomůcek atd.

Vyberte jednu odpověď

- a) Méně než 1 hodinu týdně
- b) 1–5 hodin týdně
- c) 5-10 hodin týdně
- d) Více než 10 hodiny týdně

15. Kolik času týdně věnujete práci s rodinou žáků?

Vyberte jednu odpověď

- a) Méně než 1 hodinu týdně
- b) 1–5 hodin týdně
- c) 5-10 hodin týdně
- d) Více než 10 hodiny týdně

16. Kolik času týdně věnujete práci s ostatními pedagogickými pracovníky?
Vyberte jednu odpověď

- a) Méně než 1 hodinu týdně
- b) 1–5 hodin týdně
- c) 5-10 hodin týdně
- d) Více než 10 hodiny týdně

17. Kolik času týdně věnujete práci s ostatními organizacemi? Např. (DD, nemocniční zařízení, knihovna, OSPOD, policie, SVP, PPP, SPC atd.)
Vyberte jednu odpověď

- a) Méně než 1 hodinu týdně
- b) 1–5 hodin týdně
- c) 5-10 hodin týdně
- d) Více než 10 hodiny týdně

18. Jaké jsou hlavní úkoly ŠPP na Vaší škole?
Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

	1	2	3	4	5
Vyhledávat rizikové žáky					
Vyhledávat žáky s projevy nežádoucího chování					
Vyhledávat žáky zasažené školním neúspěchem					
Vyhledávat žáky se sociálně znevýhodněných rodin					
Vyhledávat žáky s nedostatkem motivace k učení					
Vyhledávat žáky se speciálně vzdělávacími potřebami					
Vyhledávat nadané žáky					
Práce s klimatem třídy					
Práce s klimatem školy					

19. Bylo by podle Vás vhodné, kdyby se problematikou výše uvedených činností zabýval jeden pracovník (sociální pedagog) v rámci ŠPP? Vyberte jednu odpověď.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
20. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika sociálně patologických jevů?
Vyberte jednu odpověď.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nedokážu posoudit
21. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s žáky?
Vyberte jednu odpověď.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nedokážu posoudit
22. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s rodinou žáků?
Vyberte jednu odpověď.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nedokážu posoudit
23. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika klimatu školy?
Vyberte jednu odpověď.
- a) Ano
 - b) Spíše ano
 - c) Spíše ne
 - d) Ne
 - e) Nedokážu posoudit

24. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika vzájemné spolupráce mezi pedagogickými pracovníky?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nedokážu posoudit

25. Je podle Vás na Vaší škole dostatečně řešena problematika práce s dalšími orgány spolupracujícími s Vaší školou (např. OSPOD, úřady, dětský domov atd.)?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nedokážu posoudit

26. Bylo by pro Vás vhodné spolupracovat s mediátorem (sociálním pedagogem) v rámci Vaší školy?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne
- e) Nedokážu posoudit

27. Co podle Vás v současné době nejvíce brání v zavedení pozice sociálního pedagoga na školách?

Naprosto nesouhlasím 1 2 3 4 5 naprosto souhlasím

	1	2	3	4	5	Nedokážu posoudit
Finance						
Legislativa						
Nedostatek povědomí o sociálním pedagogovi						
Neochota ze strany vedení						
Nezájem ze strany rodin						
Nezájem ze strany města/obce						

28. Setkali jste se v rámci pedagogických porad s informacemi o možnosti zavedení sociálního pedagoga do ŠPP ve Vaší škole?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Bylo zmíněno, ale jen obecně
- c) Ne

29. Znáte nějaké ŠPP v rámci Vašeho regionu, nebo kraje, kde pracuje sociální pedagog?

Vyberte jednu odpověď.

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

30. Máte nějaké připomínky nebo komentáře?

Vyberte jednu odpověď

- a) NE
- b) ANO (napište).....

PŘÍLOHA P IV: POLOSTRUKTUROVANÉ DOTAZNÍKY S VEDOUCÍMI PRACOVNÍKY ŠKOL

Vedoucí pracovník č. 1

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

21

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

Výchovný poradce, metodik prevence a speciální pedagogové.

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Školní neúspěšnost, prevence a řešení sociálně patologických jevů, kariérové poradenství, volba školy.

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

V současné době není součástí školního poradenského pracoviště psycholog.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

Jsme škola zřízená podle § 16 odst. 9, pro naše žáky je distanční výuka naprosto nevhodná.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Člověk, který se snaží pomoci jedinci se začleněním do společnosti a tím zlepšit jeho životní podmínky s důrazem na samostatnost.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

Jistě by byl přínosem.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?

Ubylo by práce ostatním pedagogům, kteří jeho funkci v současnosti suplují.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Financování

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Ne

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Souhlasím

Vedoucí pracovník č. 2

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

90 žáků

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ne.

VP – učitelka I. st.

ŠMP – učitelka II. st.

4. Kterí pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

5. Čím se pracovníci ŠPP na Vaší škole zabývají nejčastěji?

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

U několika žáků je problematická distanční výuka, v pozadí stojí rodiče, kteří zdůvodňují problém připojení finanční náročností.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Jeho role spočívá v podpoře pedagogického procesu, specifikuje se dle potřeby dané školy. Prolíná se zde aspekt pedagogický a psychologický.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

Vzhledem k počtu žáků (v průměru 10 v 1 třídě), neexistující anonymitě a erudovanosti pedagogického sboru nepovažuji za nutné tuto pozici zřizovat.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga na Vaší škole?

Nepovažuji za nutné tuto pozici zřizovat. Možná mi tento názor vyvrátíte 😊.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Finanční.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Nemám.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona 563/2004 Sb. Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Rozhodně to považuji za krok správným směrem. I vzhledem uplatnění takového pracovníka v pedagogické praxi. Když mohou učit inženýři s pedagogickým minimem, proč ne sociální pedagog.

Vedoucí pracovník č. 3

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

596

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano, Mgr. Hana Vojtová, Mgr. Andrea Špačková

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**

Technika do rodin, podpora asistentek, komunikace s rodiči.

- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**

Ten kdo podporuje děti ze znevýhodněného prostředí, komunikuje s rodiči a pomáhá jim najít řešení. Sleduje situaci ve škole a spolupracuje s vyučujícími.

- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**

Uvažovali jsme o jeho zavedení aspoň na částečný úvazek, ale řešíme finance.

- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**

Mít kompletní tým v Korálku.

- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**

Financování.

- 12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?**

Nemám.

- 13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.**

Myslím si, že je to dobrý nápad.

Vedoucí pracovník č. 4

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

885

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

Výchovná poradkyně, školní psycholog, metodik prevence patologických jevů, karierní poradce, speciální pedagožky – 3 x.

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Záleží na jejich zaměření, vychází z podstaty jejich funkce. Podrobný popis jejich náplně práce viz <https://tisnov-zs28.cz/skolni-poradce/>.

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

Ne.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

Určitě, vybavení sociálně slabších rodin počítačovou technikou, individuální dopomoc u dětí s SPU, podpora motivace k práci žáků.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Osoba zabývající se sociální pedagogikou.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

Nepřípadně mně přínosné, možná z toho důvodu, že nevidím specifické zaměření této pracovní pozice. Vyplyvá též ze současného zavedeného chodu školy, jednoduše řečeno, necítím, že bychom postrádali osobu této specializace.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?

Neviděla.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Legislativní.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Ne.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zřejmě vychází ze současných celospolečenských potřeb. Relevanci tohoto úkonu nemohu hodnotit.

Vedoucí pracovník č. 5

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

885

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano.

- 3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.**

Ano.

- 4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?**

Výchovná poradkyně, preventista patol. jevů, kariérový poradce, psychologka, 3x speciální pedagožky

- 5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?**

Reedukací, hodnocení práce s žáky se SPU, vyhodnocováním PLPP.

- 6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.**

Ne.

- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**

O žádných nevím.

- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**

Odborník na sociální pedagogiku.

- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**

Nejsm si tak úplně jistá uplatněním soc. ped. na škole.

- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**

Zatím ho právě nevidím.

- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**

Financování, náplň práce.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Nemám.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Nemám názor, budu čekat na výsledek jednání. Potom budu reagovat.

Vedoucí pracovník č. 6

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

201

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

ANO.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

ANO.

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

Výchovný poradce a školní metodik prevence.

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Žáky s SVP a komunikací s ŠPZ, řešením kázeňských problémů, kariérovým poradenstvím, plánováním preventivních akcí.

- 6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.**

ANO – práce s žáky s SVP.

- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**

Mimořádně jsme nic neřešili.

Začíná dětem chybět sociální kontakt.

- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**

Pedagog, který se věnuje sociálním vztahům dítě, škola, rodina a sociálně slabým.

- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**

Pro školu je nyní potřebnější psycholog, speciální pedagog.

- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**

Tuto pozici zatím nepotřebujeme.

- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**

Finance – zaplacení sociálního pedagoga.

- 12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?**

Ne.

- 13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.**

Přínos do budoucna.

Vedoucí pracovník č. 7

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

Mateřskou školu navštěvuje 73 dětí.

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

V naší mateřské škole je škola mateřská a základní – 1. stupeň.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Výchovný poradce – Mgr. Lenka Novotná

Školní metodik prevence – Mgr. Denisa Topinková

- obě učitelky na ZŠ

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

Téměř zmizel každodenní kontakt s rodiči, kteří v současné době nevstupují do budovy školy a děti si pouze předáváme. Vyhýbáme se kontaktu. Musíme ho řešit jinak - telefonicky, online. U jednoho chlapce s povinným předškolním vzděláním vůbec neproběhla adaptace na školní prostředí (byl v září a v říjnu celkem 9 dní). Rodiče nepracují a chlapce od té doby do MŠ nepřivádí – důvod je obava z koronaviru. Na konzultaci s matkou jsme doporučili návštěvu PPP, protože o chlapci vlastně nic nevíme. Matka odmítla, chlapec má nastoupit do 1. třídy. Radili jsme se se sociálním

odborem. Nemáme v současné době žádný nástroj, jak chlapce do MŠ dostat. Matka si alespoň jednou týdně chodí pro úkoly.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Sociální pedagog pomáhá dětem ze znevýhodněného prostředí – komunikace a pomoc s rodinou a rodině dítěte.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

U dětí stále častěji řešíme problémy se sociálními dovednostmi, třeba při běžné hře. Sociální pedagog by byl v tomto jistě přínosem.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?

V běžném provozu si myslím, že by se mohl podílet na učení dětí v sociální oblasti – spolupráce dětí, komunikace, řešení problémů. Také by mohl pomáhat rodinám. Rodiče často neumí být se svými dětmi. V současné době se to velmi ukazuje.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Finanční a také možná tradiční. Sociální pedagog nebývá součástí pedagogického týmu.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Ne.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vzhledem k vysokému počtu dětí ve třídách mateřských škole – 28 dětí a mezi nimi je často 1 – 2 děti integrované by někdo, kdo by se věnoval klimatu třídy, vztahy mezi dětmi, jejich sociálních dovednostem i spolupráci s rodinou, velmi hodil.

Vedoucí pracovník č. 8

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

ZŠ 87 žáků, MŠ 73 dětí.

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Máme pouze plně organizovaný 1. stupeň.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Máme školní poradenské pracoviště.

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

Výchovná poradkyně, metodik prevence a současně speciální pedagog a ředitelka školy

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Vztahy mezi spolužáky, problémy s výukou – rodič si stěžoval na přístup učitele k žákovi, drobné problémy s náznaky šikany, vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem a jejich podpora (doučování v rámci projektu Šablony II).

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

Vztahy mezi žáky – upevňování třídních kolektivů.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

Výuka probíhá bez problémů. Půjčovali jsme dvěma žákům školní zařízení. Jinak žádné potíže nevznikaly.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Člověk, který se stará o sociální potřeby dětí a žáků ve škole i mimo ni.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

Myslím, že naše školy by takového člověka ani nepotřebovala.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?

Neumím posoudit.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Neumím posoudit.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Nemám.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Neumím posoudit.

Vedoucí pracovník č. 9

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

201.

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

ANO.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

ANO.

- 4. Kterí pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?**
Výchovný poradce a školní metodik prevence.
- 5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?**
Žáky s SVP a komunikací s ŠPZ, řešením kázeňských problémů, kariérovým poradenstvím, plánováním preventivních akcí.
- 6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.**
ANO – práce s žáky s SVP.
- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**
ANO – někteří žáci měli vyšší absenci, ale rodiče jim ji omlouvali.
- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**
Pedagog zaměřující se na práci se žáky a rodiče se sociálními problémy a jejich řešení. Pomáhá utvářet vztahy ve škole.
- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**
Byl by určitě přínosem, i když ještě spíš bychom potřebovali speciálního pedagoga nebo školního psychologa.
- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**
Práce s dětmi a rodiči se sociálními problémy. Pomoc s utvářením sociálních vztahů ve škole.
- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**
Finanční.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Ne.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Nechápu, že tam dávno není zařazen.

Vedoucí pracovník č. 10

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

890.

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano.

4. Kterí pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

VP, speciální pedagog (3x), školní psycholog, metodik prevence, kariérový poradce.

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Reedukace, konzultace s PPP a SPC, IVP, výchovné komise, pohovory s rodiči, podpora učitelů.

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

Na všechny činnosti by bylo potřeba více času.

- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**

Ne, nijak zvláštní nestandardní situace jsme neřešili.

- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**

Sociální pedagog je dle mého názoru pomáhající profese. Zabývá se klienty, kteří potřebují pomoc v oblasti výchovné, rodinné, společenského působení. Ne problémy vzdělávacími.

- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**

Na naší velké škole by se další pomáhající profese s tímto zaměřením určitě uplatnila.

- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**

Zaplnění mezer v krizových situacích (ve škole, v rodinách atd.) na které stávající členové školního poradenského pracoviště nemají čas a hlavně odborné vzdělání.

- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**

Financování.

- 12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?**

Ne.

- 13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.**

Souhlasím, přivítala bych.

Vedoucí pracovník č. 11

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

240

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano.

4. Kteří pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?

Výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog.

5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?

Žáci s PO.

6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.

Snaha o zavedení místa pro školního psychologa.

7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.

Rozdílný přístup k výuce jak ze strany žáků, tak ze strany rodičů.

8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?

Sociální pedagog je dle mého názoru pomáhající profese. Zabývá se klienty, kteří potřebují pomoc v oblasti výchovné, rodinné, společenského působení. Ne problémy vzdělávacími.

9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?

Kladný.

10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?

Podpora klima tříd, konzultant.

11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?

Zajištění finanční stránky.

12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?

Ne.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Stále častěji je třeba řešit situace vzniklé absencí nebo nefungováním rodiny. Zodpovědnost částečně padá na školu, která k tomu potřebuje odborníky.

Vedoucí pracovník č. 12

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?

239

2. Je na Vaší škole 1. i 2. stupeň?

Ano.

3. Je součástí Vaší školy školní poradenské pracoviště? Pokud ne, uveďte, kdo na Vaší škole zastává funkci výchovného poradce a školního metodika prevence. Poté prosím pokračujte otázkou č. 7.

Ano.

- 4. Kterí pracovníci jsou součástí školního poradenského pracoviště na Vaší škole?**
Speciální pedagog, školní metodik prevence, výchovný poradce.
- 5. Čím se pracovníci školního poradenského pracoviště na Vaší škole zabývají nejčastěji?**
Pedagogická intervence, podpůrná opatření.
- 6. Bylo by podle Vás potřeba s některými činnostmi v rámci školního poradenského pracoviště ve Vaší škole více pracovat? Prosím uveďte.**
Absence školního psychologa.
- 7. Co si myslíte o situaci během distanční výuky. Přinesla Vám tato situace nějaké nové nestandardní situace v oblasti sociálně pedagogické, které byste museli řešit? Prosím uveďte.**
Rozdílnost přístupu k distanční výuce.
- 8. Kdo je podle Vás sociální pedagog?**
Odborník na společenské vazby a jejich dopad na žáky a rodinu.
- 9. Jaký je Váš pohled na zavedení pozice sociálního pedagoga do Vaší školy?**
Určitě přínos.
- 10. V čem byste viděli největší přínos zavedení pozice sociálního pedagoga ve Vaší škole?**
Snaha o vytvoření optimálního prostředí v sociální oblasti.
- 11. Jaké vidíte největší překážky zavedení této pozice do Vaší školy?**
Finanční.
- 12. Máte nějaké osobní nebo zprostředkované zkušenosti s uplatněním sociálního pedagoga v rámci školních poradenských pracovišť Jihomoravského kraje?**
Ne.

13. Jaký je Váš názor na to, že se zařazením sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky v současné době zabývá i Poslanecká sněmovna ČR. Sociální pedagog by podle návrhu měl být zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Nutnost řešit v oblasti školství pozici školního psychologa a sociálního pedagoga.

Menší školy – sdílení.

PŘÍLOHA P V: AKTUÁLNÍ PŘÍPADY BĚŽNÉ PRAXE PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL TIŠNOVSKA

V této příloze uvádíme příklady zkrácených kazuistik dětí a jejich rodin z oblasti základních škol na Tišnovsku. Tyto případy poskytli pracovníci základních škol jako anonymní pouze pro potřeby této diplomové práce. V rámci školních poradenských pracovišť by s těmito dětmi a jejich rodiči, mohl pracovat sociální pedagog.

Z důvodu zachování anonymity byla počáteční jména žáků změněna a nahrazena písmeny abecedy.

Žák A, ze 3. třídy, 9 let. Žije v úplné rodině s oběma rodiči a mladším sourozencem.

Chlapec je velmi hodný, mírný, poslušný. Při práci ve škole je pomalejší, nerozumí v některých předmětech látku. Rodiče to nechtějí řešit s pedagogy. Pokud se dítěti něco ve škole nedaří, dle rodičů je vina na straně učitele. S dítětem látku bohužel neprocvičují, v anglickém jazyce neumí řádně ani látku 1. třídy – anglickou abecedu.

Chlapec nemá kamarády, v kolektivu si nechá ubližovat. Nyní ve třetí třídě byly diagnostikovány poruchy učení. Rodina se původně při zápisu rozhodovala pro odklad, ale nakonec se přiklonila k normálnímu nástupu do školy, i když by byl odklad povinné školní docházky opodstatněný. V době zápisu do 1. třídy rodina odmítala možnost navštívit PPP s tím, že je to hanba. Dítě do 1. třídy do školy přichází s logopedickými problémy a bez pečlivé předškolní domácí přípravy, tu rodiče neřeší, je to prý věc učitelů ve školce a škole, aby naučili. Občas se snaží s chlapcem docházet na logopedii babička, ale jde o sporadické návštěvy v rámci možností prarodiče se zdravotními problémy.

Chlapec často v péči babičky, rodiče jsou zvyklí na takový režim, při kterém mají dost času na sebe, své aktivity, práci a hlavně odpočinek. Obě děti jsou často, také u jiných příbuzných. V rodině převažuje autoritativní výchova ze strany obou rodičů, pouze při pobývání u jedné z babiček jsou děti hýčkané. Chlapec je občas omluven ze školy, kdy např. rodič nestíhá povinnosti v zaměstnání a nezaveze dítě do školy, protože je to pro něj časová zátěž.

Žákyně B, navštěvuje 4. třídu. Žije v úplné rodině s oběma rodiči a starším bratrem, který chodí v současné době do 6. třídy (rodiče ho dali záměrně o rok později).

Rodina se velice často stěhuje, žákyně musí dojíždět do školy každý den více jak půl hodiny. Hodně často chodí k lékaři. Její maminka měla nějaké zdravotní komplikace a zdá se, že si dceru beru jako rukojmího pro svoje nemoci, že jí musí pomáhat v domácnosti atd. Žákyně B má velice málo splněných úkolů ve všech předmětech. Navíc většinou ve čtvrtek nebo pátek odjíždí k babičce, která bydlí na opačné straně, než je její současné trvalé bydliště a odtud se vždy se zpožděním přihlašuje na výuku. Žákyně přišla do naší školy na konci druhé třídy, velice špatně četla, psala kombinací tiskacího a psacího. Nemá vůbec základní návyky pro psaní a čtení. Paní třídní učitelka s ní intenzivně pracovala, dívka od ní potom ze 3. třídy přišla k jinému učiteli, kde se ukazují v rámci výuky obrovské nedostatky. Škola rodiče žádala o to, aby s dítětem procvičovali, ale tatínek je stále v práci a maminka, i když je na nemocenské, tak se dceři asi věnuje velice málo. Vypadá to, že i prostředí, ve kterém se nachází v současné době je velice málo podnětné. Na „meetu“ většinou pouze poslouchá, nehlásí se a hodně často se nenápadně odhlásí a už se nepřihlásí. Maminka na to byla upozorněna, ale argumentuje, že dcera toho má strašně moc, více než ostatní děti, což dle třídního učitele a asistentky není pravda. Asistentka se již několikrát nabídla, že dívku vezme do školy na individuální konzultaci, ze strany rodičů však bylo vždy na poslední chvíli odmítnuto z nějakého rychle vymyšleného důvodu.

Žákyně C, navštěvuje 7. třídu, 13 let. Žije v úplné rodině s oběma rodiči, dospělým bratrem a babičkou.

Role otce zde není v žádném ohledu plněna. Dívka má už v tomto věku vážnou známost s šestnáctiletým chlapcem. Matka o známosti ví, namísto osvěty směrem k dítěti, že na pohlavní styk je brzy, zajišťuje dívce bez lékařské prohlídky na svoje jméno a rodné číslo předpis na hormonální antikoncepci, dívka vede plnohodnotný sexuální život a dle matky musí být spolehlivě chráněna.

Žákyně D, z 9. třídy, 14 let (t. č. již 16 let). Žije v neúplné rodině s matkou po rozvodu rodičů (matky a nevlastního otce).

Matka je nemocná, trpí autoimunitní chorobou. Matka je ovšem velmi sobecká a poutá si dítě k sobě s tím, že dcera nepůjde na střední školu, protože se o ni jako o matku musí starat.

V minulosti z této rodiny již OSPOD odebral jedno dítě v mladším věku, to je umístěno do pěstounské péče.

Dívka se po 9. ročníku pokouší o přijímací zkoušky na gymnázium, je úspěšná. Přestože situace mohla být řešena jinak, na střední školu nenastupuje, pečuje o nemocnou matku a následně též pracuje v podřadnějším zaměstnání.

Žákyně E, 7. třídy, 12 let. Rodiče jsou rozvedení, dívka je ve střídavé péči rodičů. Po týdnu u otce přichází vždy zavšivená, vždy s horším prospěchem ve škole, než když se týden učí pod dohledem matky.

Dívka se matce zmiňuje, že se jí otec snaží nevhodně asistovat při umývání, sprchování. Nikdy jí neublížil, ale občas se jí dotýká. Matka je přesvědčena, že jí neublíží, že je to naschvál proti ní, aby ji zraňoval a jako matka měla strach, což také má. Situaci řeší matka přes OSPOD, ale dívka se stydí odpovídat pracovníkovi a mlčí. Slovo matky je tak slovem proti otci a naopak. Matka situaci zvládá hůře a musí začít užívat psychofarmaka.

Žák F, z 5. třídy, 11 let. Žije v úplné rodině s oběma rodiči a sourozenci. V rodině, se hovoří dvojjazyčně.

Chlapec je chytrý, inteligentní, má zrychlené psychomotorické tempo, neklidný, špatně se soustředí. Je velmi soutěživý, můžeme pozorovat zhoršené reakce při prohře. Nechce uznávat autority. Občasně se u něho projevují afekty, které řeší např.: útekem z domu, školy, slovním či fyzickým projevem proti autoritě, spolužákovi, sourozenci, ničením předmětů. Afekt se může projevit i uzavřením do sebe, prudkým zhoršením sebevědomí, slovním urážením sebe sama. Výchova je nadměrně ochraňující chování dítěte. Opakované rozhovory s rodiči stále nic nevyřešily.

Žákyně G, ze 4. třídy, 10 let. Žije v úplné rodině s oběma rodiči a dvěma sourozenci.

Dívka je v učení a pochopení látky pomalejší, část intelektu ale doplňuje obrovskou pílí, snahou a velkým množstvím času, který škole zodpovědně věnuje. Případné neúspěchy ve škole se projeví pláčem, smutkem. Dítě má pocit, že výsledek neodpovídá vynaložené námaze. Nerealistická očekávání otce, který by byl rád za samé jedničky, zřejmě na dítě vyvíjí tlak.

Dívka obtížně hledala ve škole od první třídy kamarádku, přes svoji dobrosrdečnou povahu nevynikla. Pro určitou fyzickou neobratnost byla občas i osočena dětmi v hodině TV, když její družstvo pro její chybu či tempo prohrálo. Ve třetí třídě nastal zvrat (sociálních kontaktů), když do třídy přicházejí další žáci, dívka nalézá kamarádku, je šťastná, není osamocena.

V páté třídě ovšem musí z rodinných důvodů (péče o mladšího sourozence, který bude docházet na jinou školu a z kapacitních důvodů) přestoupit na jinou školu, těžce nese situaci, že bude opět obtížně hledat blízkou kamarádku, ale vnímá a chápe svoji roli.

Žákyně H, ze 3. třídy, 9 let. Dívka žije po rozvodu rodičů s matkou a nově s přítelem matky. Jedná se o solidní a funkční partnerský vztah, s dobrým vztahem partnera k dítěti.

Dívka je šikovná, vyniká ve škole. Patří mezi nejlepší žáky ve třídě, je vlídná, mírná, veselá, hodná. Je obklopena kamarády. Preferuje přátelství s chlapcem, se kterým sedí v lavici. V anamnéze dítěte je porucha příjmu potravy. Pro dítě se rýsuje složitá situace, a tím i možná recidiva onemocnění. Rodina se bude stěhovat a dítě bude muset navštěvovat jinou školu.

Žákyně CH, ze 7. třídy, žije s matkou (pracující), starší sestra s nimi nebydlí.

Matka nebyla vdaná, měla partnera, který s nimi bydlel, probíhalo domácí násilí a dívka jevila známky sebepoškozování (opakované rýhy na rukách), matka přítele vyhodila. Žákyně se trochu zlepšila, ale matka měla pocit, že potřebuje partnera, tak často chodila po nocích do hospod a partnera našla, oba mají rádi alkohol. Dívka je těžký introvert, neodpoví, pokud si není jistá odpovědí, raději bude zarytě mlčet a čekat, až učitel ztratí trpělivost a zeptá se někoho jiného. V distanční výuce na jaře pracovala, ale na „meetech“ nekomunikovala, na podzim už ani nedesílala úkoly, došlo na výchovnou komisi, kde bylo doporučeno navštěvovat psychologa. V současné době je stav takový, že občas pošle nějaký úkol, je to asi třetina z celkového množství. Často se schovává za nefunkční mikrofon. Jinak je slušně vychovaná, odpoví na pozdrav, poděkuje, ale je bez motivace k učení.

Žák I, ze 7. třídy, je to druhé dítě ze 4, starší bratr chodí do 9. třídy, mladší do 5. třídy, nejmladší je sestra cca 4 roky.

Sociálně slabá rodina, sledovaná OSPODEM, otcové jsou 3 (nejstarší a nejmladší mají každý svého otce), matka žije v sociálním bytě s partnerem a zároveň otcem nejmladší sestry. Ten má z předchozího manželství další 3 děti, ale děti se vzájemně nestýkají. Otec se rád napije

a občas dochází k fyzickému útoku vůči matce. Žák I je také slušně vychovaný, poděkuje, pozdraví, ale má absolutně nepodnětné prostředí, nenosí pomůcky, nevede sešity, na písemky se akorát podepíše, ani se nesnaží něco vymyslet. Na druhou stranu má radost z úspěchu, když třeba ve třídě počítá příklady s asistentkou, je vidět, že je rád, že má úkoly hotové a hlásí se. Musí mít na spolupráci náladu. Matka školu a vzdělání moc neuznává, nemotivuje, naopak píše omluvenky, že jedou někam na návštěvu, na nákup apod. V distanční výuce se oproti jaru zlepšil, na „meety“ chodí. Úkoly posílá, ale ani se nesnaží je přepsat, když je má od spolužáků, prostě je pouze okopíruje a odevzdá.

Na jaře nepracoval vůbec a ani matka nereagovala na výzvy učitelů a vedení školy. Teď asi přišli na to, že když něco splní, budou mít od školy klid.

Žák J, 8. třída. Jedná se o žáka z dětského domova, matka narkomanka, otec o jeho výchovu nejevil zájem.

Matka byla několikrát na odvykacím pobytu. Žák má ADHD, je medikovaný. V domově bydlí se svojí starší sestrou, často navštěvuje svoji babičku. Z důvodu nevhodného chování pobýval nějakou dobu v nápravném zařízení.

Žák K, 9. třída. Neurotický chlapec s ADHD, možná i prvky autismu.

Na prvním stupni s častými záchvaty vzteku se sklony k sebepoškození (bil hlavou o zeď, škrábal se kružítkem do krve, stalo se, že si donesl i tupý nůž, kterým si chtěl přerezat tepny na zápěstí, občas ze školy utíkal. K uklidnění využíváme trhání papíru nebo bušení do žíněnky, což často trvá i celou hodinu. V horších případech musí jít za paní psycholožkou. Byl vyšetřen na psychiatrii, kde ovšem nebyl nalezen žádný problém, takže si s ním musíme poradit sami. Jeho rodinná situace není lehká. Matka spáchala sebevraždu, když byl kojencem a otec je pracovně vytížen a moc času na něho nemá. Starala se o něj většinou babička. V současnosti má novou matku. Přechodem na druhý stupeň se zklidnil, záchvatů vzteku značně ubylo, už jsou spíše výjimečné, většinou vyvolané spory se spolužáky. Prospěch moc neřeší, jak se mu nechce něco dělat, tak to prostě neudělá.

Žák L, 9. třída. Žák pochází z nestandardních rodinných poměrů. Má tři mladší sourozence, každé dítě má jiného otce. Matka se s dětmi často stěhuje, vybírá si nevhodné partnery se sklony k agresivitě. Sama navštěvuje různé „hospodské“ podniky. Rodinu má v péči kurátorka.

Žák má ADHD, ve škole neprospívá, nemá zájem o učení, ze všeho se snaží vylhat. Do školy chodí často celý týden v jednom oblečení. Je z něho cítit kouř. Často bývá unavený, několikrát usnul i na lavici. Určitou dobu pobýval i v nápravném zařízení pro nevhodné chování a agresi.

Žák M, 13let, navštěvuje 6.třídou klasické ZŠ. Matka je rozvedená samoživitelka, vysokoškolsky vzdělaná. Žák má nevlastní již dospělé sourozence(vysokoškoláky), se kterými má pěkný vztah. Matka často střídá partnery, ve vztazích je manipulátorka a velice dominantní. Chlapec se narodil s tzv. gotickým patrem, huhňá a má zhoršenou artikulaci. Navíc neobvykle zvětšená nosní mandle byla odstraněna pozdě, důsledkem toho došlo navíc k zhoršení řečového projevu. Žák má poruchu autistického spektra-autismus (lehká forma) Narodil se s abnormální inervací tlustého střeva, postihující vnitřní anální svěrač-Megacolon congenitum. Matka odmítá chirurgické řešení, a proto chlapec i ve 13letech nosí pleny. Matka si nechce připustit hendikepy chlapce, bere to jako ostudu a stigma. Minimálně navštěvují pediatra, nic nechce řešit. Není diagnóza = není porucha. V raném dětství při odnaučování plenek nesměl být nočník v místnosti, protože to byla hanba. Matka jej nutila hned na záchod, kde se dítě samo bálo, proto se snažilo stolicí zatlačit a problém se prohluboval. Žák má lehce vyšší než průměrný intelekt, díky špatnému přístupu matky se ještě více uzavřel do sebe, nevyhledává vrstevníky. Velice se zajímá o počítače a programování. Ve škole navštěvuje 2x týdně speciální pedagožku, díky které se stal členem zájmového kroužku pro nadané děti při technické univerzitě. Žákovi nebyla přidělena asistentka pedagoga. Spolupráce rodiny se školou je minimální.

Žák N, navštěvuje 9.třídou běžné ZŠ. Matka rozvedená, samoživitelka. Starší sestra, bezproblémová. Chlapci bylo diagnostikováno ADHD. Mezi 1. až 7.třídou prošel čtyřmi základními školami. Důsledkem stěhování je i šikana. Matka chlapce zahrnovala přemírou péče, vše mu omlouvala a povolila. Byla velice úzkostlivá. Speciální pedagožka matce doporučila, že je třeba, aby ona sama se „zklidnila“, zbavila se nezdravého strachu o chlapce a našla jiný pohled na problémy svého dítěte. Matka absolvovala skupinové terapie ve Středisku komplexní terapie psychosomatických poruch. U žáka nastalo zlepšení. Zklidnil se a zlepšila se i jeho kázeň.

Žák O, navštěvuje 6. třídu běžné ZŠ. Matka žije dlouhodobě v cizině, otec se stará o syna sám. Stal se mu vážný úraz při vykopávání kanalizace, skončil na delší dobu v nemocnici,

řešilo se, kam syna umístit, kdo se o něho bude starat, než se otec uzdraví (jeho zdravotní stav byl velmi vážný).

Žákyně P, navštěvuje 4. třídu základní školy, má 12 let.

Dívka se před rokem přistěhovala i s rodiči a s bratrem ze sousedního města, údajně má významné zdravotní potíže (astma bronchiale), a proto měla problémy s pravidelnou docházkou do školy. Nyní na nové škole zařazena znovu do 4.ročníku pro opakování. V průběhu půl roku se rodiče rozešli a otec se vrací do místa původního bydliště. Dívka chce být s otcem a bratr s matkou. Dívka do školy dochází nepravidelně, vylouvá se na zdravotní stav, avšak je jasné, že absence mají jiné důvody (avizované zkoušení apod.). V době distanční výuky většinou při on – line výuce chybí, uvádí potíže s internetovým připojením. Škola dítěti nabídla, že se může účastnit on – line výuky ze školních počítačů (udělena výjimka pro individuální návštěvu školy), ale odmítá kvůli dojíždění. Další vývoj situace nejasný. Bratr, který žije s matkou v novém bydlišti, dochází do školy pravidelně, bez potíží. Dívka nechce opustit otce a zůstává s ním v sousedním městě. Dle spolužáků to má „prý těžké a táta jí asi moc nepomáhá“.

Dítě, jedná se o dítě předškolního věku, které má v současné době 7 let a má u nás na škole sourozence. Žije v úplné rodině s oběma rodiči a se starším sourozencem.

Holčička je šikovná, průbojná, odvážná. Má vynikající zásobu slov. Je chytrá. Umí si poradit, je samostatná, přemýšlivá. Rodiče staví rodinný dům a v rámci současného přechodného pobytu s celou rodinou u příbuzných přemýšlí o odkladu povinné školní docházky právě z důvodu stavby rodinného domu s tím, že mají nyní moc starostí a prvňák by to celé jen zhoršil. Dítě asi školní docházku zahájí zbytečně až téměř v osmi letech. Pro odklad není žádného důvodu na straně dítěte. Pracovní listy pro předškoláky s dítětem doma rodiče neprocvičují, počítají s automatickým odkladem z výše uvedených důvodů. Do školky z důvodu zhoršené epidemiologické situace dítě nedochází (rodina žije u příbuzných v seniorském věku).

PŘÍLOHA P VI: SEZNAM ZŠ NA TIŠNOVSKU

Základní škola a Mateřská škola, Deblín, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola T. G. Masaryka Drásov, příspěvková organizace
Základní škola a mateřská škola Lažánky, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola, Předklášteří, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola, Sentice, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola Tišnov, nám. 28. října, příspěvková organizace
Základní škola Tišnov, Smíškova, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola Dolní Loučky, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola Doubravník, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola Katov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola Nedvědice, okres Brno-venkov, příspěvková organizace
Základní škola a Mateřská škola Olší, okres Brno-venkov
Základní škola a Mateřská škola Václava Havla Žďárec, okres Brno-venkov
Základní škola Brumov
Základní škola, Základní umělecká škola a Mateřská škola Lomnice
Základní škola ZaHRAda
Střední škola a základní škola Tišnov, příspěvková organizace
Základní škola CoLibri (od 1.9.2020)