

Sociální pedagog na základní škole z pohledu pracovníků školy

Jana Štěřbová, DiS.

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého o díla, uměleckého o výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Štěrbová, DiS.**
Osobní číslo: **H160131**
Studijní program: **B7507 Specialize v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Sociální pedagog na základní škole z pohledu pracovníků školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školství, uplatnění sociálního pedagoga a systému u vzdělávání.

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

Realizace kvalitativního výzkumu u formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HATÁR, Ctibor, 2010. Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: PF UKF Nitra. ISBN 978-80-8094-664-7.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Lenka Venterová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby *U*;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾J 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 § 60 ³⁾J odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků Oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též, nejméně pět pracovních dmi před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *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, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).*

3) *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, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla výdělkem jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělkem dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se zabývá tematikou sociálního pedagoga na základní škole z pohledu pracovníků školy. Zaměřuje se na úhel pohledů ředitelů škol a jejich potřeby uplatnění funkce sociálního pedagoga na základní škole. Teoretická část pojednává nejprve o rozdílných kompetencích sociálního pedagoga a ostatních pracovníků školy (výchovný poradce, speciální pedagog). Dále je zaměřena na komunikaci sociálního pedagoga s rodinou a neposlední řadě jsou zde uvedeny specifika práce sociálního pedagoga na základní škole.

V praktické části jsou poté zpracovány výstupy z rozhovorů, které proběhly s řediteli škol, a je zde uveden jejich úhel pohledu právě na funkci sociálního pedagoga na základní škole. Kde vidí bariéry a kde přínosy pro zřízení této funkce, které jeho kompetence oni vidí jako nejpřínosnější a jak sociálního pedagoga vnímají dle jejich úhlu pohledu rodiny při komunikaci se školou.

Klíčová slova: sociální pedagog, základní škola, komunikace, rodina, rozhovor, metodologie, výzkumná otázka.

ABSTRACT

The presented bachelor thesis deals with the topic of social pedagogue at primary school from the perspective of school staff. It focuses on the perspective of school principals and their need to apply the function of social pedagogue in primary school. The theoretical part first deals with the different competencies of the social pedagogue and other school staff (educational counselor, special pedagogue). It also focuses on the communication of the social pedagogue with the family and, last but not least, there are the specifics of the work of the social pedagogue at the primary school.

In the practical part, the outputs from the interviews that took place with the school principals are processed, and their point of view on the function of a social pedagogue at a primary school is given. Where they see barriers and where the benefits for the establishment of this function, which competencies they see as the most beneficial and how they perceive the social educator according to their point of view of the family in communication with the school.

Keywords: social pedagogue, elementary school, communication, family, interview, methodology, research question.

Ráda bych poděkovala PhDr. Lence Venterové, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, její cenné rady náměty, připomínky a čas, který mi věnovala.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K OSTATNÍM PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKŮM	10
1.1 KDO JE SOCIÁLNÍ PEDAGOG?	11
1.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	12
1.3 KOMPETENCE OSTATNÍCH PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	15
1.3.1 Speciální pedagog	16
1.3.2 Výchovný poradce	16
1.3.3 Školní psycholog.....	17
1.3.4 Asistent pedagoga	17
1.3.5 Třídní učitel.....	18
1.3.6 Metodik prevence.....	18
2 KOMUNIKACE A PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S RODINOU	19
2.1 RODINA A VÝCHOVA	20
2.2 PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S RODINOU.....	21
2.3 PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM RODINA ŽIJE	22
2.4 KDE PŮSOBÍ OSPOD.....	23
2.5 KOMUNIKACE ŠKOLY S RODINOU V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	24
3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA JAKO SAMOSTATNÁ INSTITUCE	26
3.1 KLIMA ŠKOLY.....	27
3.2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG JAKO PARTNER ŠKOLY	28
3.3 MOŽNÉ ASPEKTY, KTERÉ BRÁNÍ ZAVEDENÍ PROFESE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE.....	29
3.4 FAKTORY, KTERÉ Kladně PŮSOBÍ NA POZICI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE.....	30
3.5 DŮVĚRA VŮČI ŠKOLE.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	32
4 VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE	33
VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE	33
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.2 ODŮVODNĚNÍ VÝBĚRU RELEVANTNÍ METODOLOGIE.....	34
4.3 METODA SBĚRU DAT	35
4.4 KONCEPTUÁLNÍ RÁMEC	37
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	39

5	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	40
5.1	STATUS A ROLE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	40
5.2	OČEKÁVÁNÍ OD SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE VZTAHU K JEHO KOMPETENCÍM	42
5.3	KLIMA ŠKOLY	43
5.4	PRÁCE S DĚTMI, KTERÉ MAJÍ SPECIFICKÉ POTŘEBY	44
5.5	SOCIÁLNÍ PEDAGOG VERSUS O SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	45
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	47
	ZÁVĚR	49
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	50
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	53
	SEZNAM OBRÁZKŮ	54
	SEZNAM PŘÍLOH.....	55

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá tématem sociálního pedagoga na základních školách. Jedná se o úhel pohledu pedagogických pracovníků na tuto funkci a vnímání její potřeby. Sociální pedagog je funkce, která není na základních školách příliš využívána a zažita. Je pro ředitele škol stále nová a tato bakalářská práce se zaměřuje na úhel pohledu pracovníků základních škol – zejména ředitelů, jak právě oni vnímají funkci (pozici) sociálního pedagoga na základních školách.

Toto bylo voleno záměrně a to z toho důvodu potřeby proniknout hlouběji do této myšlenky a s celou touto problematikou seznámit též širokou veřejnost. Cílem bylo zjistit, kde přímo ředitelé škol vnímají rozdíly od ostatních pracovníků, myšleno kde vnímají kompetence sociálního pedagoga a ostatních pedagogů. I vzhledem k otázce integrace žáků se specifickými potřebami je nutné vědět, jak sociálního pedagoga zejména ředitelé základních škol vnímají a zda si uvědomují jeho nezbytnost či jim splývá s jinými funkcemi na škole.

V úvodu práce se věnujeme pozici sociálního pedagoga na základní škole z hlediska jeho kompetencí v porovnání s ostatními pedagogickými pracovníky (speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog). Poté je pojednáno o důležitosti komunikace a práce sociálního pedagoga s rodinou a v závěru teoretické části je zaměřen na základní školu jako na samostatnou a velmi specifickou instituci, v níž probíhá pedagogický proces, a uvádím souvislosti působení sociálního pedagoga právě zde.

V praktické části je popsána technika sběru dat a specifikovány výsledky výzkumu, jenž byl proveden formou rozhovorů s řediteli základních škol v Praze. Cílem rozhovorů bylo zjistit úhel pohledu na sociálního pedagoga na základní škole a za jakých okolností by tuto funkci ředitelé škol začali obsazovat tak, aby byla oproti současné situaci na základních školách běžná.

Cílem této bakalářské práce tedy je, odpovědět na výzkumnou otázku: Jaký je přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky základní školy?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE VE VZTAHU K OSTATNÍM PEDAGOGICKÝM PRACOVNÍKŮM

V první kapitole se věnujeme samotnému pojmu sociální pedagog z pohledu několika autorů. Popisujeme jeho kompetence a následně pohlížíme na kompetence ostatních pedagogických pracovníků.

Vědět a umět rozlišit pole působnosti, aby bylo jasné, kde jsou hranice práce, je zcela zásadní. Jedná se o jasné stanovení hranic jak pro samotného pracovníka, tak pro klienta též. Tyto hranice jsou tedy jasným vytýčením rozsahu práce, aby obě strany věděly, co od sebe mohou očekávat. Nejasnost těchto hranic často vede k očekáváním, která nemusí být naplněna, a tudíž u pracovníka může dojít až k syndromu vyhoření, u klienta se mohou objevit pocity rozhořčení, psychického vyčerpání a beznaděje. Znat jasná očekávání kam až sahá pole působnosti je tedy ulehčením pro navázání spolupráce obou stran.

Mít jasno ve svých kompetencích, tedy jak velké je moje působení v práci, je zásadní i ve vztahu ke kolegům, mít jasně stanoveny, kde se angažuji já a kde začínají ostatní, dodává i zdravého pracovního ducha bez zbytečné rivality na pracovišti mezi kolegy. Když je jasné, kde působí ještě kolega a v jakém momentě už nastupuji já, výrazně ulehčí spolupráci.

U pozice sociální pedagoga, která se v současné době na základních školách teprve zakotvuje, je obzvlášť důležité, aby k vyjasnění odpovědnosti v roli jednotlivých případů došlo. Mnozí pracovníci na základní škole mají jenom rámcovou představu, v čem by jeho stěžejní práce měla spočívat a někteří vůbec netuší. Některým dokonce jeho pozice splývá s ostatními a neví, v čem se odlišuje a kde by jim sociální pedagog mohl pomoci, či dokonce jim s jejich prací ulehčit. Je třeba, aby věděl každý, kde má sociální pedagog svoje nezastupitelné místo na základní škole, aby nedocházelo k nedorozuměním a nevyjasněným očekáváním, aby bylo evidentní, kdy se na něj můžeme obracet a kdy už přebírají úlohu jeho kolegové. Aby bylo zřetelné, kde se i hranice působnosti překrývají a je zcela na dohodě kdo bude s klientem pracovat a kde je třeba spolupráce a kooperace bez které není možné případ zvládnout. Tedy vědět přesně, kde mám na pracovišti svoje místo a moci svoji práci vykonávat odpovědně, je cílem každého pracovníka, aby mohl sledovat svoji práci, její průběh a výsledky a mohl rychle reagovat i na vývoj případu.

1.1 Kdo je sociální pedagog?

Nejprve uvádíme komparaci sociálního pedagoga od několika autorů.

Bakošová (2008) uvádí, že sociální pedagog je vysokoškolsky vzdělaný pracovník v sociálně pedagogické činnosti, který se zaměřuje jak na děti, mládež tak dospělé a pomáhá se jim vyrovnat s nastalou životní situací a hledá možnosti zlepšení kvality jejich života.

Hátar (2010) zmiňuje, že sociální pedagog musí mít i kromě profesního vzdělávání osobnostní předpoklady myšleno jako lidské kvality (citlivost na lidské problémy, empatický postoj, ochotu pomáhat).

Rosický, Klein (2010) definují sociálního pedagoga jako člověka, který vykonává v rámci své činnosti prevenci a poradenství. Dává důraz i na sociální výchovu a prostředí vzhledem k možným patologickým jevům.

Kraus, Poláčková (2001) hovoří též o sociálním pedagogovi odborníkovi neboli profesionálovi na výchovný proces, který působí jak na děti, mládež, tak dospělé. Důležitost spatřují v osobním rozvoji a organizaci volného času.

Každý z autorů má trochu jiný úhel pohledu na osobnost sociálního pedagoga, někteří jí vnímají ze širšího hlediska, jiní se snaží o konkrétní specifikace. Však všichni se shodují v tom, že sociální pedagog se zaměřuje na všechny skupiny lidí a jeho úlohou je zkvalitnění života člověka.

Úžeji lze specifikovat na prostředí základní školy a lze říci, že sociální pedagog je všestranně vzdělaný člověk, který se vědomostně orientuje v problematice školního prostředí, jeho znalosti, dovednosti a osobní předpoklady odpovídají potřebné šíři, která je potřebná pro práci s dětmi, mládeží, pedagogy a zákonnými zástupci. Pro práci na základní škole se musí orientovat v pedagogických procesech a důležité jsou výchovně vzdělávací procesy.

Mít představu, kdo je sociální pedagog a umět ho v rámci jeho oboru, je základní znalost, pro jeho pochopení jeho celkové působnosti, rámcovému očekávání. Je to důležité v tom, aby bylo možné ho odlišit od ostatních profesí, které zdánlivě mohou splývat. Odlišnost profese sociálního pedagoga je v mnoha bodech a je třeba tuto odlišnost vnímat. Tyto odlišnosti jsou důležité pro zakotvení, legitimizaci a zplnohodnotnění této profese i v očích veřejnosti.

Sice neexistuje jedna universální definice sociálního pracovníka, však výše mínění autoři ho popisují a snaží se přiblížit veřejnosti tak, aby byla patrná jeho přínosnost, šíře jeho kompetencí a rozsah jeho pole působnosti. Díky těmto definicím je jasné, kde postavení sociálního pedagoga zakotveno. Důležitost kvality života, směřování a rozvoj člověka, utváření jeho hodnot, to vše je i ve výchovném procesu důležité a zde má i své nezastupitelné místo právě sociální pedagog, který působí na základní škole. Právě základní škola je místo, kde je vše třeba dobře uchopit a vydefinovat, aby bylo jasné působení a pozice dané profese. Jedná se zde především o práci s dětmi, která může ovlivnit celý jejich život nebo jeho velkou část. Proto je nutné vědět, kdo vlastně sociální pedagog, který působí na základní škole je. Důležitost vymezení hranicím dodává i fakt, že na půdě školy se odehrávají velmi důležité výchovné procesy, dospělí se stávají vzory pro děti a pro klidný výkon profese je třeba vědět, kde jsou hranice odpovědnosti a na koho se lze v dané situaci obracet nebo kdo může zakročit či pomoci.

1.2 Kompetence sociálního pedagoga na základní škole

Níže zmiňujeme konkrétní kompetence, které má právě sociální pedagog na starost na základní škole a to dle literatury.

Bakošová (2008) rozděluje činnost sociálního pedagoga ve škole na tři hlavní činnosti a to na práci s dětmi a mládeží, práce s učiteli a práci s rodiči.

Příčemž práce s dětmi a mládeží zahrnuje:

- Prevence sociálně patologických jevů, řešení pedagogických situací, práce s nadanými a talentovanými dětmi, práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného rodinného prostředí

Práce s učiteli:

- Další vzdělávání učitelů, ochrana práv učitelů, tvorba školských dokumentů

Práce s rodiči:

- Výchovné poradenství, volnočasové aktivity, preventivní aktivity

Bakošová (2008) vymezuje uplatnění sociálního pedagoga přímo na základní škole. Dle ní se sociální pedagog může uplatnit jako koordinátor prevence, jako manažer pro řešení

pedagogických situací, sociálně patologických jevů (záškoláctví, násilí), ochrana dětských práv a práv učitelů, koordinátor spolupráce mezi rodinou a školou.

Hátar (2010) uvádí etapy sociálně pedagogické práce s problémovými dětmi a mládeží.

Jedná se o šest na sebe navazujících kroků a vypovídá o sledu jednotlivých profesních činností sociálního pedagoga. Jejich podstata spočívá v identifikování, diagnostikování, řešení vzniklých problémů klientů, v jejich terciární prevenci a v neposlední řadě i v efektivnosti používaného, sociálně edukačního opatření, nástroje a celkové práce sociálního pedagoga, které lze chápat i jako jeho práci na základní škole:

1. KROK – identifikace sociálně výchovného problému (uvědomění si toho, který projev chování žáka je nesprávný, nepřipustný, společensky neakceptovatelný. Jedná se o sekundární deviaci – žák s výchovným problémem.
2. KROK – klasifikace sociálně výchovného problému (s jakým druhem respektive s jakou formou problému či formou chování máme co do činění. Sociální pedagog zvažuje svoje možnosti a kompetence na řešení daného problému.)
3. KROK – komplexní analýza sociálně výchovného problému (důkladná analýza po všech stránkách. Sociální pedagog se zaměří na popis problému konkrétního problému – diagnostikování příčin respektive původu problému.
4. KROK- realizace sociálně pedagogické profylaxe (sociální pedagog na straně jedné inhibuje negativní a na straně druhé stimuluje pozitivní záměrné a nezáměrné sociálně výchovné vlivy. Patří sem – reedukace, sociálně pedagogický výcvik, sociální a edukační poradenství, sociálně pedagogická intervence.
5. KROK – realizace terciární sociálně – pedagogické prevence (jedná se o předcházení recidivám řešení problémů. Terciární prevence by se měla realizovat paralelně se sociálně pedagogickou profylaxií . Sociální pedagog by mohl vést různé výcviky, kde by se žáci doučili potřebným způsobem a zručnostem, aby dokázali řešit různé problémové situace, do kterých se v budoucnu mohou opět dostat.
6. KROK – katamného a evaluace indikované sociálně pedagogické prevence a profylaxe (jedná se o monitorování klienta po ukončení sociálně pedagogické profylaxe a prevence terciárního charakteru. Sociální pedagog vyhodnocuje indikovaná opatření a nástroje na řešení problémů. Patří sem i sebereflexe.

Rosický, Klein (2010) též věnují značnou pozornost náplni práce sociálního pedagoga na základní škole a píše, že jeho hlavní pole působnosti je v prevenci intervenci a poradenství. Též uvádí, že jeho posláním je pomáhat dětem, jejich zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům a školským zařízením ve vyrovnání se se sociálním znevýhodněním. Zmiňují též, že sociální pedagog na škole může zastávat kumulovanou funkci, čímž myslí jak vykonávat svoji pozici tak též být koordinátorem prevence.

Další autoři jako například Kraus, Poláčková (2001) též velmi podrobně popisují co by měl sociální pedagog mít v rámci školy na starost.

- Měl by se vždy postavit za práva žáka jeho důstojnost
- Měl by být prostředníkem při vzniklých konfliktech mezi žáky a rodiči
- Koordinovat činnosti s ostatními institucemi
- Měl by spolupracovat s místními výchovně vzdělávacími institucemi.

Tito autoři (Kraus, Poláčková (2001) zmiňují též obecné kompetence sociálního pedagoga v resortu školství, konkrétně dvě níže zmíněné tam patří:

- Pracovní činnosti ve volném čase, poradenské činnosti na základě diagnostiky a sociální analýzy
- Dále uvádí že jde o práci s rodiči, spolupráci s pedagogickými pracovníky a dalšími odbornými pracovníky.

V Metodice pro školní sociální pedagogy (2019) jsou kompetence rozděleny na tři základní oblasti.

- 1) Ve vztahu k pedagogům, kde se uvádí, že sociální pedagog má být oporou a to ve vztahových problémech ve třídách, při komunikaci s rodiči, v poskytování poradenství pedagogickým pracovníkům, má spolupracovat s třídními učiteli a jeho náplní je i metodická podpora.
- 2) Ve vztahu k žákům, má se věnovat těm, jež mají výchovné problémy, jsou sociálně znevýhodnění, pracovat s žáky po výchovné stránce a preventivně na ně působit. Má být prostředníkem mezi žáky a rodiči při vzniklých konfliktech. Jeho úkolem je pomáhat hledat řešení problémů a poskytovat poradenství.
- 3) Ve vztahu k rodičům, jeho hlavním cílem je mít vzhled do rodinné situace a to tak, aby pomohl obnovit či vyřešit vzniklé nastalé nerovnosti v rodině, které mají vliv na chování a prospěch žáka ve škole. Je nápomocen rodičům při vzniklých

problémech žáka a poskytuje rodičům rady. Na prvním místě tedy zůstává zájem o žáka jeho chování a prospěch.

Zmínění autoři, kteří se zabývají kompetencemi sociálního pedagoga na základní škole, mají hned několik společných bodů, které shrnují níže:

- Důležitost komunikace s rodinou
- Prevence
- Komunikace s pedagogy a ostatními pracovníky školy
- Práce se znevýhodněnými žáky
- Pomoc s řešením konfliktů

Všichni se též zároveň shodují, že je důležité, aby sociální pedagog pracoval jak s dětmi, učiteli tak s rodiči.

1.3 Kompetence ostatních pedagogických pracovníků na základní škole

Níže uvádíme kompetence ostatních pedagogických pracovníků, aby bylo patrné, jak se od těch pro sociálního pedagoga liší.

V některých bodech se kompetence sociálního pracovníka na základní škole liší, v některých se překrývají s kolegy, kteří též jsou v tzv. pomáhající profesi působící na škole. Umět definovat předmět práce, je základní předpoklad, pro vytvoření funkce a stanovení rozsahu práce, aby byla jasná očekávání i vůči kolegům. Aby i ostatní pedagogičtí pracovníci věděli, s čím se na sociálního pedagoga mohou obracet, kde jim může být prospěšný a v čem se už mají obracet na ostatní kolegy. Odlišnost této profese od ostatních pedagogických pracovníků na základní škole je zcela evidentní. Očima široké veřejnosti se to tak mnohdy jevit nemusí. Proto je důležité vydefinovat odlišnosti od ostatních profesí na škole, aby nedocházelo k záměně či k omylům v požadavcích sociálního pedagoga. Důležité je si uvědomit též, že aby mohlo docházet ke komplexní práci a cíl práce mohl být co nejlépe naplněn, spolupráce s ostatními kolegy je důležitá. Sociální pedagog má sice okruh své činnosti definovaný, však aby mohla být práce s klientem odvedena dostatečně kvalifikovaně a nebylo jí upřeno na kvalitě, je třeba, aby sociální pedagog spolupracoval s kolegy z oboru a ve věcech odborných, kde je požadována hloubka znalostí například z práva, kterou například lépe disponuje jiný

pracovník, aby se obrátil na něj. K propojení dochází v mezioborových znalostech například práva, sociologie, filosofie, v metodách práce s klientem.

I když na škole pracuje hned několik pracovníků, kteří mají za úkol dbát na bezpečnost dětí, být jím na blízku a starat se o jejich bezpečnost, dbají na to, aby se děti díky dostatečným informacím vyhnuly nebezpečí. Všichni tvoří jeden celek, který má spolupracovat jako tým a proto je důležité, aby se navzájem znali a uměli si v rámci svých profesí pomoci. Proto níže uvádíme odlišnosti a propojení těchto profesí, aby jejich odlišnosti a shody byly zřetelné a bylo patrné, jak se od sociálního pedagoga liší a kde jsou jejich specifika.

1.3.1 Speciální pedagog

Dle Fischera a Škody (2008) speciální pedagogika spočívá ve speciálních edukačních potřebách jedinců, kteří mají specifické potřeby a potřebují specifický přístup a péči.

Metodická příručka (2019) uvádí, že jeho činnost je zaměřena na podporu žáků, věnuje se metodické podpoře učitelů a spolupracuje s dalšími odborníky a zaměřuje se na prevenci. Uvádí, že speciální pedagog se zaměřuje zejména na specifické vzdělávací potřeby.

Jeho profesní zaměření je tedy výrazně užší než zaměření sociálního pedagoga.

1.3.2 Výchovný poradce

Podle Pospíšilové a Tyšer (2003) má výchovný poradce v kompetenci hlavně nápravnou činnost, pomáhá s výběrem profese. Dle Vojtové (2004) má na starost i činnost poradenskou a je součástí poradenského systému ve škole. Též poskytuje podporu třídním učitelům ohledně metodiky v otázce vedení a práce s žáky, kteří mají výchovné problémy.

Pospíšilová a Tyšer (2003) též upozorňují na jednu velmi důležitost a to, že výchovný poradce o své práci s žáky informuje jejich zákonné zástupce a pedagogické zaměstnance. Spolupracuje zejména se školním psychologem a speciálním pedagogem.

Z toho jasně vyplývá, že výchovný poradce se stará zejména o profesní rozvoj žáků a řešení jejich výchovných problémů. Tedy i činnost výchovného poradce je více specifická a úžeji zaměřená než činnost sociálního pedagoga, který je více všestranně zaměřen.

1.3.3 Školní psycholog

Zapletalová (2001) uvádí, že školní psycholog pracuje se školou jako s komplexním systémem a přitom se zaměřuje na žáky jako na jednotlivce, tak na třídu jako na skupinu, pracuje i s třídními učiteli. Tedy se všemi komplexně a lze ho tedy označit jako prostředníka mezi jednotlivými systémy školy. Zaměřuje se hlavně na prevenci a snaží se zabezpečit bezpečné klima školy. Provádí též diagnostiku a poskytuje poradenství rodičům i zaměstnancům školy.

1.3.4 Asistent pedagoga

Uzlová (2010) definuje asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, který pracuje ve třídě pod dohledem pedagoga, v níž je integrováno jedno nebo více dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Kooperuje s učitelem a přispívá k bezproblémovému chodu výuky. Dle pokynů učitele a je to dle Uzlové (2010) žádoucí varianta, věnuje se i ostatním žákům ve třídě, aby docházelo k integraci a nikoliv segregaci daného žáka či žáků.

Morávková, Vejrochová a kol. (2015) ještě zmiňují důležitost a seznámení se asistentka s prostředím, aby jeho činnost mohla probíhat komplexněji.

Jak uvádí Košťálová in Jindráková, Vanková (2003) asistent pedagoga by měl mít i schopnost týmového jednání, protože spolupracuje jak učiteli, tak s třídním učitelem. Nesmí mu chybět schopnost improvizace a pružného jednání.

INTEGRACE A INKLUZE

Tento bod jsme zařadili záměrně, jelikož s asistenty pedagoga na škole souvisí a právě vzhledem k inkluzi žáků do škol, se počet asistentů pedagoga zvýšil.

Integrací se myslí zapojení žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do výuky. Jak uvádí Vítková (2004) právo na vzdělání se stalo ukazatelem vyspělosti naší společnosti. Však každý člověk je jedinečný a jeho schopnosti a dovednosti i ve vzdělání se liší.

Základem inkluze je umožnit všem dětem dosažení maximálního možného vzdělání s ohledem a respektováním jejich specifických potřeb. V inkluzivním pojetí pedagogiky se pedagogický proces přizpůsobí individualitám každého žáka (Hájková, Strnadová in Michalík (ed.), 2010)

Z výše uvedeného je tedy patrné, že asistent pedagoga pracuje pod odborným vedením pedagoga s integrovanými žáky v rámci inkluze, kdežto sociální pedagog je samostatný pedagogický pracovník na základní škole

1.3.5 Třídní učitel

Jak uvádí Mareš (2002) třídní učitel může být často i důvěrníkem pro třídu. Má být oporou a průvodcem vzdělávání, zejména pro žáky na prvním stupni. Tedy sympatie a vytvoření důvěry jsou důležitou součástí jejich vztahu. Jak dále Mareš (2002) uvádí, velkou výhodou je i to, že třídní učitel děti zná a může si ledašceho neobvyklého všimnout a tedy zaznamenat odchylku od jeho standardního chování. Případně nabídnout žákovi pomoc.

Dalo by se tedy říci, že učitel kromě edukační kompetence, má ve třídě i kompetenci poradenskou, řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Provádí administrativní činnost a komunikuje s rodiči. (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003)

Je tedy nezpochybnitelné, že třídní učitel je vzdělávacím procesu vysoce důležitý, co se komunikace a pozorování třídy týče. Však na rozdíl od sociálního pedagoga z hlediska odborného nemůže případné nerovnosti dotáhnout do konce, jelikož k tomu nemá patřičné vzdělání

1.3.6 Metodik prevence

Dle Svobodové (2012) by měl mít především komunikační schopnosti, empatii a opravdovost. Dle Tyšera (2006) se věnuje zejména oblasti prevence v oblasti dětí a mládeže z pedagogického hlediska, sleduje negativní jevy a snaží se o jejich nápravu. Mezi jeho hlavní kompetence patří tvoření preventivních programů v rámci školy. Zajišťuje předávání informací a spolupracuje s policií České republiky OSPODem. Poskytuje poradenskou činnost žákům a spolupracuje zejména se výchovným radcem a se školním psychologem.

Dle výše uvedených specifik vyplývá, že sociální pedagog je na škole ojedinělá pozice, která se žádnou jinou nedá nahradit. Všichni ostatní odborníci mají specifické a jasně dané pole působnosti, které nepokryje jeho rozsah činnosti. V některých směrech a oblastech se kompetence překrývají a doplňují tak, aby vytvářeli komplexní tým. Z čehož tedy vyplývá, že práce s odborníky je důležitá, však komplexnost znalostí sociálního pedagoga působícího na základní škole nahradit nelze. Sociální pedagog má tedy na školách své opodstatněné místo a pozici, jež se nedají žádnou jinou po kvalitativní stránce zastoupit.

2 KOMUNIKACE A PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA S RODINOU

Tuto kapitolu jsme zařadili proto, že komunikace a práce sociálního pedagoga s rodinou je stěžejní část jeho práce. Školy jako takové mají největší očekávání právě v této oblasti od sociálního pedagoga a proto je potřeba se tímto tématem zabývat.

Jak uvádí Klein a Rosický (2010) je třeba rozlišovat prostředí výchovy a nejčastěji k nim právě patří rodina. Člověk je po celý svůj život ve styku s lidmi a právě rodina je tím základním článkem. Rodina je tedy základním sociálním prostředím. Uvádí též, že prostředí, které se stane pro jedince stěžejním a určuje směr pro následující život jedince.

Rodina je socializační činitel a je vzorem pro dítě, které v ní vyrůstá. Dítě sleduje, jak řeší situace členové rodiny a ať už vědomě či nevědomě si je fixuje. Ne vždy jsou všechny vzory z rodiny zcela žádoucí, aby dítě bylo legitimně přijato společností. Proto je vhodné a žádoucí, aby do rodiny, která se vyznačuje patologickými jevy, zasáhl odborný pracovník. Patologické jevy, které dítě okouká doma, se přenáší do vzdělávacího procesu, do chování ve škole, k postoji ke spolužákům, kolektivu, učitelům. Proto je škola nucena řešit a pátrat po tom, co se doma děje, aby dokázala chování žáka, které se odlišuje, pochopit a rozklíčovat. Sociální pedagog zde může sehrát roli přímo stěžejní a s rodinou, žákem a pedagogem systematicky pracovat. Může rodině nabídnout pomocnou ruku a navést je na cestu, která je pro společnost přijatelná a jí akceptovaná. Ukázat řešení a možné varianty. Přesné pochopení rodiny je mnohdy klíčové k vyřešení určité situace, která z ní pramení. Sociální pedagog, by měl být spojkou mezi školou a rodinou. Svým specifickým postavením na území školy je velmi významným článkem, který se k celé situaci staví nestranně a tudíž jeho autorita a důvěra v jeho schopnost a dovednosti stoupá. Je to právě on, kdo může i pedagogickým pracovníkům pomoci pochopit celou situaci, proč dané dítě jedná tak či onak a pomoci či jim nastínit, jak v daných situacích reagovat, aby se deprivace u dítěte neprohlubovala. Mít správný cit pro komunikaci mezi rodinou a školou, umět předat správně informace a přitom chránit zájmy dítěte, to je velmi důležitý úkol a role sociálního pedagoga, který na základní škole působí.

2.1 Rodina a výchova

V této části se zaměříme na rodinu a její působení na výchovu. Rodina má stěžejní vliv na to, jak se bude jedinec rozvíjet a jak se bude ke školnímu prostředí stavět.

Výše zmiňovaní autoři Klein, Rosický (2010) uvádí, že vztahy v rodině jsou postaveny na autoritě a lásce a je tím utvořen základ pozitivní výchovy.

Bakošová (2008) tento pohled rozšiřuje a píše že, výchova má dát člověku základy zejména ve vztahu k sobě samému, ke společnosti a k lidem v rodině a vztah k přírodě. Zmiňuje i dva úhly pohledu na výchovné prostředí rodiny. Pojetí v širším a užším smyslu. Přičemž v širším smyslu uvádí vliv prostředí demografického, kulturního, ekonomické podmínky, životní styl, hodnotovou orientaci a modely výchovy v rodině. V pojetí užším píše o podnětnosti výše zmíněných podmínek a vlivu interakce, cíli a styly výchovy. Autorka směrem k užšímu pojetí zdůrazňuje v užším pojetí výchovy pravidla, kterými se řídí rodiče ve výchově směrem ke svým dětem. Jedná se o priority, kterými se rodiče ve výchově řídí, odměny a tresty.

Je patrné, že rodiče jsou pro děti příkladem a základním vzorem, který ovlivní jejich jednání a chování jak ve škole, tak v dalším životě a ovlivní celý jejich život.

Rodina má tedy na budoucnost jedince zásadní vliv, v jeho jednání směřování, chování a proto je dobré a potřebné vědět a znát její základy, její podstatu, jak v ní jsou nastavené vzorce chování. Co rodina dělá běžně, jak se chovají k dětem rodiče, jak rodiče hodnotí děti za jejich výsledky doma. Zda je hodnotí vůbec a dítě dostane tolik potřebný pocit a to je pocit sounáležitosti, tedy že někam patří. V rodině též dítě musí získat pocit bezpečí a jistoty, aby jak znárodňuje Maslowova hierarchie potřeb, aby mohlo být dosaženo sebeúcty a následně nejvyššího bodu seberealizace. Všechny tyto aspekty jsou vzájemně propojeny a na tom, jak jsou naplněny, se odráží působení dítěte ve škole. Proto vliv rodiny a prostředí, ve kterém vyrůstá, mají zcela zásadní vliv na jeho výchovu. Uspokojování potřeb a možnost seberealizace do výchovy tedy patří. V momentě, kdy jsou potřeby dítěte a celé rodiny uspokojeny, nedochází k deprivaci a tudíž výskyt patologických jevů, které by byly v rozporu se společenskými očekáváními, se minimalizuje.

Je tedy patrné, že rodina a její postavení, udává postavení i jedincům, kteří v ní žijí. Její výchova k hodnotám společnosti a postavení k trendům společnosti, má pro její členy význam a vzory jsou předávány z generace na generaci.

2.2 Práce sociálního pedagoga s rodinou

Sociální pedagog, který působí na základní škole, musí komunikovat s rodinou. Očekávání ze strany školy jsou v tomto směru zásadní a klíčová.

Práce sociálního pedagoga směrem k rodině začíná v momentě, kdy se rodina jeví jako nefunkční nebo jako rodina, která potřebuje pomoc. Jedná se o zájem dítěte ve smyslu toho, aby dítě dosahovalo co nejlepších výsledků ve škole a co nejlépe se začlenilo ve školském prostředí a to jak jeho chování v kolektivu, tak se dosáhlo jeho maximálního rozvoje.

Jak uvádí Matoušek (2008) nejprve je nutné rodinu sanovat, tzn. Umožnit dětem v těchto rodinách příznivý vývoj v jejich přirozeném prostředí s posílením dovedností spolupráce dětí a rodičů jako celku. Přičemž v centru podpory je vždy dítě.

Cílem je informovat rodinu o možnostech práce s jejím dítětem. Matoušek (2003) uvádí, že chceme - li zmapovat komplexně celou rodinu, je nutné pracovat jak s dítětem, rodičem tak celou rodinou a zmapovat celou situaci rodiny, jedině tak se dá efektivně pomoci. Většinou se jedná o přenos rodinného disfunkčního modelu, tedy zjistit, v jaké fázi se rodina nachází. Může se totiž nastat fáze, kdy rodina nevidí problém u sebe, tedy v jejím chodu, ale vidí ho v okolí. V této fázi chybí rodině motivace. Důležitá je tedy podpora pracovníka. Dále následuje fáze, aby se rodina rozhodla jít nově nastolenou cestou a tedy udržení změny. Vracení se k původnímu stavu může nastat v jakékoliv fázi práce s rodinou. Je tedy třeba pracovat s rodinou systematicky a zaměřit se na problém.

Jak uvádí Bakošová (2008) sociální pedagog zde může uplatnit hned několik ze svých kompetencí, konkrétně:

Kompetenci převýchovy: na to, aby mohl sociální pedagog tuto kompetenci vykonávat, musí mít náležité vzdělání a to hlavně z pedagogické diagnostiky, speciální pedagogiky a psychologie osobnosti, aby mohl rozpoznat odklon od normy. Může rodinu podpořit, poučit či přímo v daném prostředí zasáhnout. Jedná se o dlouhodobý a náročný proces

Kompetence poradenství: v této oblasti musí hlavně umět naslouchat a komunikovat. Vyžaduje se, aby byl taktní a záměrně neubližoval klientovi a nabízel různá řešení. Nechává klienta (tedy v tomto případě rodinu), aby řešení navrhl sám a vybral si variantu, která je pro něj nejlepší.

Bakošová (2008) pohlíží na poradenství ze dvou hledisek a to:

- Širší psychologické kompetence – jedná se o ujasnění životních cílů klienta (rodiny)
- Pedagogické teorie a výchovných situací mající vliv na děti, mládež a rodiče. V tomto případě je důležitá orientace ve vlastní situaci.

Kompetence prevence – Bakošová (2008) též rozlišuje dvě roviny:

- Universální – zde je cílem vytvoření atmosféry a pochopení problémů z hlediska společnosti. Myšleno ve vztahu k národnostním menšinám, lidem bez domova, dětem ulice a svobodným matkám
- Sekundární – jedná se o návyk pozitivního chování a vnímání, tedy vytvoření pozičních vzorů dětí a mládeže ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Kompetence managementu – dle slov Bakošové (2008) se jedná o administrativní zátěž, při které může sociální pedagog pomoci, tedy při jednání s úřady.

Z toho tedy vyplývá, že pole působnosti při jednání a pomoci v rodinách je široká. Záležet bude i na zkušenostech a letech praxe sociálního pedagoga. Sociální pedagog při jednání a komunikaci s rodinami má roli klíčovou a může jim být velmi nápomocný a jednat velmi efektivně v zájmu dítěte ve škole.

2.3 Prostředí, ve kterém rodina žije

Místo, kde rodina utvořila svůj domov, též ovlivňuje i to, jak se s rodinou bude moci pracovat a sociálnímu pedagogovi mnohé napoví a dopomůže k pochopení situace.

Kraus, Poláčková (2001) rozdělují prostředí na:

- Materiálně ekonomické faktory rodinného prostředí (sem patří zaměstnanost rodičů, charakter a kvalita bydlení, finanční zajištění a příjem na osobu, životní způsob rodiny, vliv techniky na životní styl rodiny,
- Kulturně-výchovné oblasti rodinného prostředí (sem se řadí hodnotová orientace a vzdělání rodičů, životní styl a využívání volného času rodiny, využívání dalších

pedagogických prostředků, které vytvářejí postoj dětí k lidem a okolí (ke vzdělání, práci, kultuře)

Lze tedy říci, že prostředí, ve kterém rodina žije, bude velmi ovlivňovat i chování dětí ve škole, jejich postoj ke vzdělání i pracovníkům školy. Bude mít vliv na socializaci dítěte ve škole a na tom, jak bude dítě spolupracovat či jak bude ve skupině dětí zařazeno. Proto považují za důležité, aby při komunikaci s rodinou byl sociální pedagog s těmito vlivy obeznámen a bral na ně ohled. Znalostí těchto faktorů pomůže k lepší a efektivnější pomoci a zvýší se tím i důvěra rodičů vůči škole.

2.4 Kde působí OSPOD

Oddělení sociálně právní ochrany dětí je velmi často zmiňovaná instituce, kterou ředitelé a ostatní pedagogičtí pracovníci používají, při řešení závažných výchovným potíží ve škole. Proto zde krátce zmiňujeme jeho působení.

Jak uvádí Matoušek (2003), základní školy jsou místem, kde se odehrává vzdělávací proces. Pedagogičtí pracovníci a děti jsou zde v každodenním kontaktu. Pedagog si tedy může všimnout, že je něco v nepořádku a může začít tedy jednat, aby dítě ochránil.

Jak dále Matoušek (2003) zmiňuje, OSPOD musí prověřit každé oznámení, které upozorňuje, že by dítěti mohlo být ubližováno (zanedbávání, týrání, zneužívání) a podniknout patřičné kroky. Jedná se o možné záškoláctví, užívání návykových látek, vandalismus, krádeže a další protiprávní jednání. OSPOD prověřuje i šikanu, děti se syndromem CAN.

Je důležité, aby škola byla důvěryhodnou institucí jak pro žáky, tak pro rodiče a dětem bylo pomoheno. Ve vážných případech školy spolupracují i s policií ČR. OSPOD vše prověří a podnikne řádné kroky k prověření. Jedná se však o instituci, která je mimo školu, takže se musí nejprve s konkrétním školním prostředím seznámit a vytvořit si komplexní pohled, aby byl případ vyřešen ku prospěchu dítěte. Považují zde za důležité zmínit, že sociální pracovník – tedy pracovník OSPOD, není na rozdíl od sociálního pedagoga zaměstnancem školy. Někdy tento fakt může působit i v neprospěch dítěte, protože může dojít k prolongování případu, než se daný institut s případem dostatečně seznámí, aby mohl řádně zakročit.

2.5 Komunikace školy s rodinou v kontextu sociálního pedagoga

Komunikace je základním nástrojem na všech základních školách a zejména pak při komunikaci s rodinou.

Musil (2007) uvádí, že komunikaci lze považovat za určitý styl chování. Jak uvádí Vališová (2011) pedagogická komunikace má svoji specifickou formu. Jsou v ní přesně určeny časové a prostorové podmínky, je stanoven cíl, jsou předepsaná pravidla. Autorka dále zmiňuje, že škola se snaží komunikačním limitům čelit a to respektováním osobnosti dítěte jako samostatné autonomní bytosti. Tedy do vztahu komunikace se dostává partnerský charakter.

Rabušicová (2004) uvádí, že většina komunikace, ze strany školy směrem k rodinám se odehrává na třídních schůzkách a individuálně na žádost rodičů. Dále uvádí, že za pravidelnou komunikaci lze označit komunikaci prostřednictvím žákovských knížek a pracovních sešitů na začátku školního roku. Zmiňuje též konzultační hodiny učitelů či informace na nástěnkách pro rodiče. Ze strany školy se tedy jedná o tradiční způsob komunikace.

Na úspěšnost komunikace mezi školou a rodinou má vliv mnoho dalších faktorů, Rabušicová (2004) zmiňuje:

- Osobní vlastnosti a hodnoty jak rodiče tak učitele
- Kvalifikace rodičů
- Zda se všichni v okolí znají, tedy vesnické prostředí, či o sobě nevědí vůbec, tedy prostředí velkoměsta
- Vztahy mezi rodiči a pedagogy
- Klima školy

Dle Rabušicové (2004) by měl být pedagog (tedy škola) ten aktivizátor, kdo přichází s podněty a postřehy ohledně žáka ve školním prostředí. I pedagog by měl být tím, kdo podává návrhy podněty na řešení.

Jak je tedy patrné, pedagog by měl mít výborné komunikační schopnosti a v tomto ohledu jsou z jeho strany kladena velká očekávání. Zde spatřuji roli sociálního pedagoga, který může v mnoha řešeních pedagogům pomoci, převzít komunikaci a dle svých kompetencí vše začít řešit. Zmíní se tak tlak na pedagogy, kteří budou mít čas na další své povinnosti.

Vališová (2011) sociálně kompetentního jedince v komunikaci těmito charakteristikami:

- Je dobrým posluchačem, který umí naslouchat
- Komunikuje zcela přirozeně
- Umí najít efektivní řešení problémů
- Díky své komunikaci navodí příjemnou atmosféru
- Má kladný vztah ke své profesi
- Je empatický, dokáže brát ohledy na druhé
- Dokáže vidět kriticky i sám sebe

Při dosažení výše zmíněných kompetencí v komunikaci dle (Vališové, 2007) je dobrá komunikace s rodiči zajištěna a bude dosaženo daných cílů.

Krejčová (2005) upozorňuje na nutnost partnerství interakce (myšleno komunikace) mezi školou a rodinou. Když se škole podaří do spolupráce rodiče zapojit, podaří se jí tím zvýšit jejich sebevědomí a dosáhne se jejich větší součinnosti. Zdůrazňuje, že zapojení rodičů do spolupráce se školou zvyšuje i sebevědomí žáka.

Je jasné, že rodiče i pedagogové jsou různých povah. Někteří kontakt kvitují pozitivně, pro jiné je to zátěž. Jak uvádí Krejčová (2005), rodiče nejsou ve školních procesech odborníky a to je třeba brát na zřetel. Tento fakt musí zohlednit všichni pracovníci školy včetně sociálních pedagogů. Důležité je uvědomění si toho, že hlavním zájmem všech zúčastněných je blaho dítěte.

Sociální pedagog při komunikaci s rodinou toho musí vést v patrnosti hodně, musí znát prostředí rodiny, její situaci, hledat příčiny problému. Co je však zásadní, musí komunikovat na partnerské úrovni a jasnými cíli v zájmu dítěte. Jak již bylo zmiňováno, škola i rodina jsou propojené instituce, které musí kooperovat a snažit se o společný cíl, kterým posunout dítě co nejvýše v žebříčku hodnot nejen společenských, ale i vědomostních, které mu v budoucnu zvýší společenskou prestiž.

3 ZÁKLADNÍ ŠKOLA JAKO SAMOSTATNÁ INSTITUCE

Škola je právě tou institucí, kde se odehrává pedagogický proces, který velkou měrou ovlivňuje žáky a všechny zúčastněné.

Klein, Rosický (2010) zdůrazňují, že škola je právě tou institucí, která je z hlediska socializace druhým nejdůležitějším činitelem z hlediska socializace. Očekává se od ní, že vybaví žáka nejen po stránce vědomostní, ale že ho připraví i pro život a to tak, že ho upevní ve vztahu k sobě samému, k ostatním lidem, hlavně k hodnotám společnosti jako takovým. Dle nich je škola specifickou institucí, která jako jediná může spolupracovat jak s dítětem, tak s rodinou. Je potřeba vnímat propojení mezi chováním žáka a rodinou. Nejedná se tedy o izolovaný proces.

Kraus (2008) pojednává o škole jako o výchovném zařízení, v němž je výchova a vzdělání primární záležitostí.

Z toho jasně vyplývá, že očekávání od školy a jejího prostředí jsou veliká, různorodá a zároveň nejednoznačná.

Vyjasněná očekávání jsou základem pro dobrou a úspěšnou spolupráci. Základní škola je místem, kde se odehrávají primární výchovné procesy, které jsou o to však důležitější, že žák si je fixuje pro celý jeho další život. Význam důležitosti dodává i fakt, že žák je za svůj výkon hodnocen a dochází tak rozčleňování a hierarchizaci, dle jejich schopností a znalostí. Naučit se přijmout i jiný než nejlepší výsledek i to je poslání základní školy, které by si měl žák do života odnést. Základní škola je v mnohých ohledech specifická a zcela výjimečná instituce, která má svá pravidla, svůj řád, postoje, způsob komunikace. Škola se snaží být transparentní vůči okolí, aby bylo jasné, jakou filosofií se řídí, aby byla jasně čitelná a nezůstalo nic skryto. Je to instituce, kam dítě chodí denně a ze zákona jí musí absolvovat. Dítě kromě vědomostí se zde učí i další důležité dovednosti a konfrontuje je s rodinou je to například trpělivost, důslednost, odpovědnost, samostatnost. Vše co následně zapadá do konceptu společnosti. Dítě se socializuje a adaptuje v prostředí mimo rodinu a proto, aby tato adaptace mohla být úspěšná a žádoucí, je třeba, aby rodiče znali prostředí školy a škola zase dokázala akceptovat odlišnosti rodiny. Jak škola, tak i rodina má svá specifika, však všechny strany mají jeden společný cíl, připravit co nejlépe pro samostatný život jedince, který právě vstoupil do vzdělávacího procesu a hledá cesty, kudy se bude jeho budoucí život ubírat.

3.1 Klima školy

Jak uvádí Grecmanová (2008), škola je především formální organizace, která má svá zaběhnutá pravidla, role, hierarchií, systém aktivit se vzorci komunikace a odměňování. Též uvádí, že jejím cílem je především vzdělávat a vychovávat. Jsou na ní kladena očekávání společnosti. Zároveň je i místem, kde dochází ke střetu různých generací, tudíž dochází i k rozvoji sociálního chování. Zdůrazňuje, že pro žáky ovlivňuje i to, jak se ve škole cítí a rozvíjí jejich motivaci. Pro učitele je škola především pracovištěm, kde uplatňují nabitou erudici ke svému povolání, pro žáky je škola všestranným rozvojem a místem hlubších poznatků.

Grecmanová (2008) též upozorňuje na šíři tohoto pojmu a rozlišuje klima školy na části, kterými jsou, výuka jako samostatný proces, klima třídy jako takové, klima ročníků, klima učitelského sboru, organizační a školní klima.

Klima školy lze tedy rozdělit na dva úhly pohledu:

- Ze strany učitele – kdy se jedná o organizační klima školy, tedy záleží jakým systémem škola pracuje a jakou filozofií upřednostňuje, jakými směry pracuje a jaké má priority.
- Ze strany žáka – kdy záleží především na klimatu třídy a výuky samotné (Grecmanová, 2008).

Je nezpochybnitelným faktem, že děti tráví ve škole velkou část svého času, zrovna tak jako pedagog a tudíž by měly být hodiny naplněny ne jenom učební látkou (Kraus, Poláčková, 2001)

Bakošová (2008) upozorňuje na fakt, že sociální pedagogiku zajímá pedagog i hlediska toho, jak dokáže vytvořit atmosféru neboli klima ve třídě, jak prosazuje a hájí práva dětí ve třídě, jak se staví k řešení pedagogických situací. Též popisuje důležitost kvality učitele, který kromě vědomostí by měl mít i schopnost sebereflexe a sebekritiky.

Z výše uvedeného lze konstatovat, že klima a atmosféra ve třídě, postavení a vnímání učitelů je zásadní pro rozvoj pedagogického procesu a to včetně spolupráce všech zúčastněných stran včetně sociálního pedagoga.

Dle Grecmanové (2008) je klima školy vnímáno pozitivně ze strany učitele, rodiče i žáka za pozitivní z různých úhlů pohledu.

- Z hlediska žáků: umožňuje samostatný rozvoj osobnosti žáka, je organizačně přehledné, žák pocítuje spravedlnost, žák vnímá to, že je přijat a možnost zažití úspěchu.
- Z hlediska učitelů: se jedná o pracovní prostředí, které přijali pozitivně, těší je spolupráce jak s žáky tak rodiči, učitel cítí respekt i od ostatních kolegů a možný rozvoj pro seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, vnímá že je spravedlivě hodnocen a seznámen s daným stavem věcí.
- Z hlediska rodičů: se jedná o jejich vnímání pozitivního přístupu ze strany učitelů, když vnímají, že je k dětem přistupováno spravedlivě, žáci jsou motivováni k učení, individuální přístup k dítěti a v neposlední řadě individuální přístup s ohledem na úroveň žáků k možnému dosažení výsledků (Grecmanová, 2008).

Klima školy tedy musí být vnímáno kladně všemi stranami, aby škola mohla získat plnou důvěru a byla vnímána jako kompetentní pro výchovu a vzdělání i širokou veřejností.

3.2 Sociální pedagog jako partner školy

Spolupráce školy a sociálním pedagogem je tedy nutná a měla by probíhat na základě partnerství. Nejedná se tedy o dva samostatné pracovníky, ale aby byl proces úspěšný, není žádoucí, aby pracovali vedle sebe, ale spolupracovali jako partneři. Jde především o propojení jejich odborných znalostí. Výsledkem této kooperace může být snížení nežádoucích jevů na škole, kterými jsou agresivita, šikana, drogy, nevhodné chování a tím ovlivnili i mimoškolní chování dětí. Tím dochází k pomoci dětem v jejich přirozeném prostředí bez nutnosti zásahu další instituce (Kraus, Poláčková, 2001).

Je nanejvýš nutné, aby panovala otevřenost, tedy průhlednost prostředí a nic nezůstávalo skryto. Sociální pedagog ve škole musí respektovat:

- Základní potřeby dětí a mládeže, jejich schopnosti a zájmy
- Pracovat s dětmi s ohledem na jejich budoucí uplatnění ve společnosti
- Momentální prožívání dětí a jejich vnímání situace
- Vztah a postoj dětí ke vzdělávacímu procesu
- Individuální možnosti a schopnosti dětí ke vzdělání

- Hledat cesty k rozvoji žáka
- Dbát na to, jak se žák vnímá
- Zdravý životní styl
- Odlišnosti žáků z různých vrstev a kultur
- Fakt, že člověk se učí celý život (Kraus, Poláčková, 2001).

Metodická příručka pro školní sociální pedagogy (2019) zmiňuje, že úlohou sociálního pedagoga na škole by mělo být i posilování sebevědomí pedagogů

Lze tedy vyvodit, že sociální pedagog musí být člověk, všeobecně vzdělaný s mnoha dovednostmi. Jeho působení na základní škole má své místo a nutnost kooperace s ostatními pracovníky školy je nezbytná.

3.3 Možné aspekty, které brání zavedení profese sociálního pedagoga ve škole

Pozice sociálního pedagoga je pro mnohé základní školy stále ještě nová a proto mohou nastat možné příčiny, které brání v jeho zavedení. Jedná se o:

- Nedostatečné financování škol
- Neznalost profese sociálního pedagoga a jeho možného uplatnění na základní škole
- Upřednostňování jiných odborníků, kdy pro školy bývá jednodušší přenesení odpovědnosti například na výchovného poradce (Zemančíková, 2008).

Jak uvádí i Metodická příručka pro školní sociální pedagogy (2019), aby se jednalo o smysluplnou činnost, musí být spolupráce dlouhodobá.

Existují tedy faktory, které jsou pro školy stěžejní a ty jim brání, aby pozici sociálního pedagoga obsadily. Je tedy třeba tento obor ředitelům škol lépe představit, aby došlo k odstranění zábran a sociálního pedagoga využili.

Zjistit jejich potřeby a odpovědět jim na otázky, které je zajímají. Mnozí z nich mají rámcovou představu a proto možná ani netuší, jak moc by sociální pedagog na jejich základní škole byl přínosný. Mnozí z nich vědí, že tato pozice existuje, však neměli čas se

tím zabývat. Někteří z ředitelů základních škol stále doufají, že obsazení podobných pozic bude stačit. V ten moment si ale nejsou vědomi odlišností a rámcem působení těchto profesí. Mnozí ředitelé v této oblasti však tápou a vyhýbají se řešení, protože tuto pozici na škole ještě neměli a mají tendence se tím nezabývat a v důsledku toho říkat, že jim například speciální pedagog a školní psycholog stačí.

Je tedy potřeba i vůle a chůt ředitelů samotných a hledání možných cest v hledání pozitiv ze stran ředitelů, aby dali možnost uplatnění i této pozici na jejich základní škole. Aby se seznámili s možností působení sociálního pedagoga a seznámili s tím i kolegy, aby nevytvářeli zábrany další, byť i nevědomě.

I úlohou jak ředitelů, tak pracovníků základních škol je, aby se seznamovali s novými možnostmi a otevírali tak cesty pružnosti a flexibility školy a tím dali najevo, že jejich škola otevírá možnosti všem a hledá řešení, jak toho dosáhnout co nejerudovanější cestou. Pružná reakce školy na systém vzdělávání je její kladnou stránkou, kterou vnímá i široká veřejnost a škola tak zvyšuje svůj zájem navštěvovanosti žáků. Cílem každé základní školy je, aby se snažili odstranit všechny negativní aspekty a pracovali s žáky cestou co nejvíce je rozvíjet a sociální pedagog na základní škole, k tomu může přispět.

3.4 Faktory, které kladně působí na pozici sociálního pedagoga ve škole

Aby mohla být funkce sociálního pedagoga do školy zavedena, je zapotřebí, aby vedení této pozice podpořilo. Tím je mu zaručena i základní autorita a to jak u dětí, tak u pedagogického sboru. Hlavní úlohou vedení, zejména pak ředitele školy, aby si vydefinovali se sociálním pedagogem jeho kompetence vůči ostatním kolegům a definoval mu tak jeho pole působení na škole (Háatar, 2010).

Grecmanová (2008) se též věnuje významu vedení na atmosféru společnosti a zdůrazňuje i to, jak zaměstnanci školy vedení – tedy ředitele vnímají. Tím je určena i jeho autorita a jejich postoj k jeho jednání a chování. Autorka dále důrazně upozorňuje i na to, že když nemají učitelé respekt k vedení školy, odráží se to i na chování žáků vůči škole. Dle jejich slov je autorita vedení školy důležitější než profesní vzdělání.

Jak už bylo i několikrát zmíněno a Háatar (2010), uvádí též, je potřeba, aby sociální pedagog spolupracoval s celým pedagogickým sborem a byl jím kladně přijat. Sociální pedagog se stává zaměstnancem školy, v čemž spočívá jeho výhoda vzhledu do řešené

problematiky a navázání spolupráce s dětmi, rodiči, pedagogickým sborem a uchopení případu jako celku. V momentě, kdy je sociální pedagog přijat a má podporu vedení, jeho práce se stává produktivní, rozvíjející a všemi směry účinná.

3.5 Důvěra vůči škole

Jelikož je škola specifická instituce, která má svá pravidla, dogmata a systém hodnot, je třeba vytvořit dětem i bezpečné zázemí a pomoci jim řešit jejich problémy tak, aby se z nich nestaly závažné věci a děti se z nastalých situací mohly poučit pro další život a tím se rozvíjet i po praktické stránce.

Od sociálního pedagoga se očekává, že bude spojkou mezi žákem, rodinou a školou. Je považován za nestranného prostředníka, tedy přebírá i funkci důvěrníka. Přičemž jeho hlavním nástrojem práce je komunikace (Kraus, 2008).

Čábalová (2011) zdůrazňuje, že vztah učitele a žáka a jejich vzájemná důvěra je v procesu výuky více než význaná. Žáci, zejména na prvním stupni, přijímají autoritu učitele zcela automaticky. Dále píše, že zejména žáci na prvním stupni mají tendenci vidět v učiteli spíše rodiče. Velmi záleží na přístupu pedagogů k žákovi, od toho se odvíjí jeho sebe prezentace školních úspěchů, vnímání školy a celého školního procesu vůbec. Když žák bude hodnocen pozitivně, školní kolektiv k němu bude vzhlízet. V opačném případě negativního hodnocení se žák může stát outsiderem třídy.

Zde spatřujeme další důležitou úlohu role sociálního pedagoga na základní škole. Kdy to může být právě on, kdo jako nestranná osoba může zakročit pomoci dítěti získat důvěru zpět. Jedná se vždy o dlouhodobý a komplexní proces, kdy sociální pedagog využije znalosti i z psychologie a pomůže danou situaci narovnat.

Je žádoucí, aby dítě do školy chodilo rádo, aby zájem všech pracovníků školy (a to jak pedagogických, tak nepedagogických) bylo jeho blaho o jeho začlenění se do společnosti a všeobecný rozvoj s cílem zabezpečit mu zázemí, kde se bude cítit bezpečně a bude mít pocit sounáležitosti s okolním světem. K tomu všemu je potřeba jak spolupráce s rodiči, tak s dětmi a sociální pedagog v tomto procesu rozvoje na základní škole může sehrát zcela významnou roli.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYMEZENÍ CÍLE PRÁCE

Tuto část práce věnujeme metodologii a cíli práce. Je zde vymezen výzkumný cíl, popisujeme konceptuální rámec, výzkumné otázky včetně výzkumného souboru a metody sběru dat.

Vymezení přesného designu, je stěžejní pro uchopení praktické části této práce. Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007), design znamená rámcové uspořádání nebo plán výzkumu.

Vymezení výzkumného cíle

Sociální pedagog na základní škole je poměrně nová funkce, ředitelé a pedagogové škol se s ní stále seznamují, proto je třeba explicitně popsat jeho náplň práce včetně specifik jeho činností, kterými by se měl na základní škole zabývat. Tento úhel pohledu je třeba zaměřit jak ze strany pedagogických pracovníků, tak samotného vedení, tedy ředitele školy, aby byly jasné hranice odpovědnosti a kompetentnosti vůči danému případu. Umět vysvětlit zaměstnancům školy výhody sociálního pedagoga v jejich kolektivu. Nebát se odkrýt specifika práce a porozumět jim.

Touto prací chci upozornit na potřebnost a přínos sociálního pedagoga na základních školách z pohledů pedagogických pracovníků. Mnohdy to mohou být jejich osobní bariéry a neznalost, které zastavují jeho využívání ve školních kolektivech. Cítím potřebu tomuto tématu věnovat pozornost, aby nedocházelo ke stigmatizaci a snižování důležitosti této profese a jejímu uplatnění tam, kde jí je též potřeba. Velmi často dochází k tomu, že jsou pedagogičtí pracovníci ve škole přetěžováni a tedy může hrozit například rychlejší syndrom vyhoření či docházet k pedagogické slepotě s cílem odlehčit si práci a ke zlehčování problémů. Tyto vedlejší efekty dopadají poté na děti, což není žádoucím cílem. Je tedy třeba porozumět přínosu sociálního pedagoga na základní škole jako člena pedagogického sboru a tím uvolnit ruce a prostor pedagogům ve směrech, kde potřebují, aby práce s dětmi mohla z pedagogického hlediska co nejkomplexnější.

Hlavním výzkumným cílem práce tedy je:

- ✓ **Popsat přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky základní školy z pohledu ředitele základní školy.**

Dílčí výzkumné cíle poté jsou:

- ✓ Zjistit, jak vnímá ředitel základní školy pozici sociálního pedagoga ve škole
- ✓ Zjistit, jak vnímají ostatní pedagogičtí pracovníci nezbytnost pozice sociálního pedagoga ve škole.
- ✓ Zjistit, kompetence sociálního pedagoga na základní škole z pohledu ředitele školy.
- ✓ Zjistit, kompetence sociálního pedagoga na základní škole z pohledu ostatních pedagogických pracovníků.

4.1 Výzkumné otázky

K dostatečnému pochopení tématu role sociálního pedagoga na základních školách z pohledu pedagogických pracovníků, je třeba hledat odpověď na otázku: **Jaký je přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky základní školy?**

Tuto otázku je třeba ještě doplnit a konkretizovat dílčími podotázkami:

- ✓ Jak vnímá ředitel základní školy pozici sociálního pedagoga ve škole?
- ✓ Jak vnímají ostatní pedagogičtí pracovníci nezbytnost pozice sociálního pedagoga ve škole?
- ✓ Jaké by měly být kompetence sociálního pedagoga na základní škole z pohledu ředitele školy?
- ✓ Jaké by měly být kompetence sociálního pedagoga na základní škole z pohledu ostatních pedagogických pracovníků?

Výše zmíněné otázky byly nosnými a směrodatnými při sběru dat, tedy rozhovory s řediteli škol, které jsou popsány níže.

4.2 Odůvodnění výběru relevantní metodologie

Kvalitativní výzkum, konkrétně formu polostrukturovaného rozhovoru jsme volili záměrně z důvodu vhodnosti této metody k tématu Sociální pedagog na základní škole z pohledu pracovníků školy. Důraz jsme kladli na kvalitu získaných dat a jejich hloubku. Vzhledem k tomu, že jsme oslovovali základní školy v Praze, možnost osobního setkání a tedy uskutečnění rozhovorů byla reálná. Důležitá byla i možnost doptat se v případě nejasnosti či nejednoznačnosti a možnosti ujasnění. Volba polostrukturovaného rozhovoru dovolí i

otevření zajímavého tématu, které z rozhovoru vyplyne. Možností této metody je zpětné ověření zjištění porozumění a orientace v problematice. Konverzační partneři, tedy ředitelé škol, díky volbě této metody měli možnost se i oni sami doptat, když si nebyli jist a ujistit se, že otázku pochopili. Mohli se doptat, co je ohledně problematiky sociálního pedagoga na základní škole zajímavé. Konverzační partner též může odmítnout odpovědět na položenou otázku a výzkumník to musí respektovat, nebo se může zkusit k obsahu položené otázky vrátit jinou formou.

Výzkum jsme volili tak, aby naplnil cíl práce a z toho důvodu byli tedy osloveni ředitelé základních škol, protože jejich úhel pohledu je v tomto případě zásadní. Oni jsou těmi, kdo má rozhodující slovo a na jehož stranu se většina pedagogických pracovníků přikloní. To jak právě oni vnímají potřebnost sociálního pedagoga na základní škole, může být pro školu zásadní. To jak oni sami prezentují potřeby škol, jaký zvolí koncept, na tom všem záleží směřování školy.

4.3 Metoda sběru dat

Jako nástroj sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, jehož podstata spočívá v připravených okruzích otázek, které slouží jako opěrné body pro výzkumníka. Ten má možnost doptat se a specifikovat témata rozhovoru. Jako hlavními body rozhovoru bylo zjistit, co by dle ředitelů základních škol měl mít sociální pedagog v kompetenci, zda mají představu o tom, co funkce sociálního pedagoga obsahuje, jak přínosný by dle jejich úhlu pohledu byl sociální pedagog na škole, jak by funkci sociálního pedagoga na své škole využili a tedy zda pocítují přínos ho mít jako zaměstnance na škole. Dalším hlavním bodem rozhovoru byly otázky, které byly zaměřeny na klima školy, na práci se žáky, kteří mají specifické potřeby, na zjištění současné situace ve škole, komunikaci s rodiči a pedagogy. Polostrukturovaný rozhovor byl zvolen z důvodu toho, aby byla zachována koncepce rozhovoru a byly patrné hlavní body a cíle rozhovoru a jeho zjištění mohlo být dále interpretováno.

Výzkum (sběr dat) byl uskutečněn v listopadu a prosinci roku 2020. V této době byly základní školy pro děti z důvodu epidemiologické situace uzavřeny. Rozhovory bylo tedy možné velmi pružně a časově efektivně naplánovat. Oslovení byli ředitelé škol e-mailem a poté jsme komunikovali telefonicky ohledně přesného domluvení termínů. Nejprve jsem si zpracovala přehled všech základních škol, které jsou v Praze a spolu s kontakty na ředitele seřadila do tabulky.

Poté byl rozeslán e-mail s žádostí o rozhovor. Text e-mailu je součástí přílohy P I.

Z důvodu již zmíněné epidemiologické situace, někteří ředitelé preferovali rozhovory přes Skype. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně zpracovány. Ředitelé s nahráváním souhlasili a ochotně podepsali informovaný souhlas, který je součástí přílohy P II. Z důvodu jejich žádané otevřenosti ohledně tématu a důvěrným informacím, bylo ředitelům slíbeno, že zůstanou v anonymitě, jejich jména nebudou nikde uvedena. Neuvádím nikde záměrně ani pohlaví, aby nebylo možné ředitelé identifikovat.

Po ukončení rozhovoru nám bylo řediteli škol přislíbeno, že pokud by bylo potřeba ještě cokoli doplnit, máme se na ně prý směle obrátit. Chovali se velmi mile a přátelsky a snažili se o maximální spolupráci. Dávali nám najevo, že jsou rádi, že se mohou rozhovoru zúčastnit a tím přispět k posunu probírané problematiky sociálního pracovníka na základních školách. Bavili se námi velmi otevřeně a upřímně. Všechny rozhovory proběhly v přátelské atmosféře. Ředitelé vždy věděli, jak dlouho bude rozhovor probíhat a v tu dobu se snažili zajistit, aby je nikdo nerušil. I když někteří dávali najevo, že čas je jim vzácný, vždy nám řekli, že ať nehledíme na čas, že preferují kvalitu předaných informací tak, aby byly maximálně prospěšné a využitelné. Všichni ředitelé se drželi daného tématu konverzace – tedy působení sociálního pedagoga základní školy a i když na chvíli v rozhovoru tematicky odbočili, hned se zase vraceli k dané věci.

V dané atmosféře ředitelé říkali, jak moc by byli rádi, kdyby zavedení sociálních pedagogů na základní školy urychlilo. V několika případech se stalo, že po oficiálním ukončení rozhovoru, chtěli a pokračovali ve sdělování informací na dané téma. Padly informace, kterými mi objasňovali jejich postoj k věci. Dávali typy na odborníky, kteří o dané problematice sociálního pedagoga na základní škole vědí hodně a svěřovali se, že i oni si informace hledali a snažili se je už kontaktovat, aby se v dané problematice lépe zorientovali. Snaha a chuť spolupráce, byly z jejich strany patrné. Někteří naznačili, že na rozhovor reagovali pozitivně, protože se chtěli díky tomu dozvědět více informací. A po ukončení rozhovoru se ještě na kompetence sociálního pedagoga na základní škole dotazovali. Celou dobu se chovali přátelsky a snažili být se nápomocni, mluvit maximálně otevřeně a upřímně, aby data, která budou sesbírána, byla maximálně přínosná.

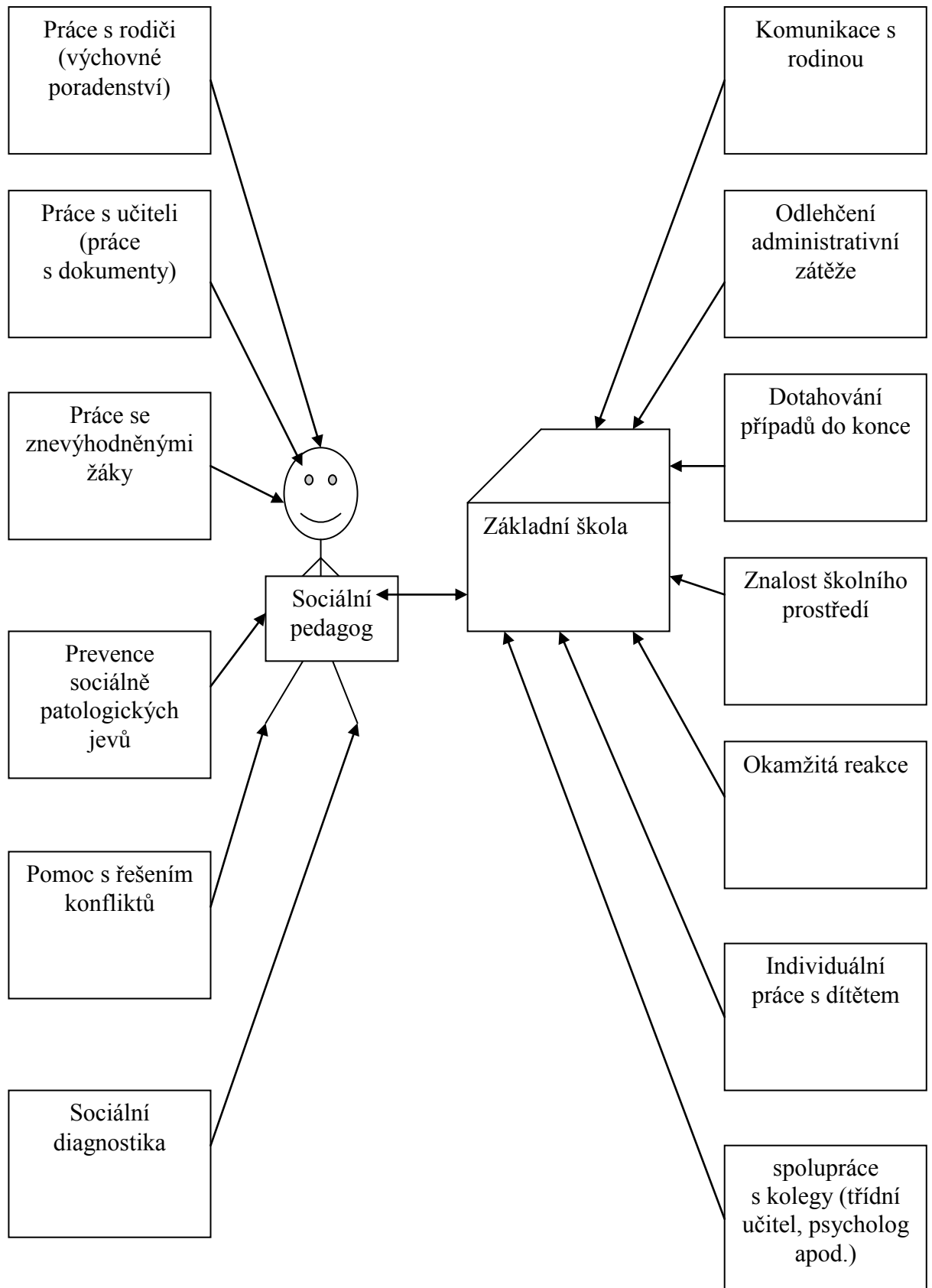
4.4 Konceptuální rámec

Účelem konceptuální struktury je zachytit základní vlastnosti zkoumaného objektu a jejich předpokládané vztahy. Návrh konceptuálního rámce nutí výzkumníka, aby z množiny možných prvků vybral ty nejdůležitější. Tento postup vede k určité redukci dat, aby se v nich výzkumník zcela neztratil. Při popisu konceptuální struktury se dává přednost grafickému znázornění před slovním. Nakreslené schéma určuje, kdo a co se bude zkoumat (Švaříček a Šed'ová, 2007).

V níže uvedeném obrázku 1 - Přínos sociálního pedagoga pro základní školu, je znázorněna výzkumná otázka, která byla zmíněna již v úvodu. Na levé straně jsou znázorněny kompetence sociálního pedagoga na základní škole, kterými jsou např. práce s rodiči, práce s učiteli, prevence sociálně patologických jevů ap. Na straně pravé jsou znázorněny očekávání školy od této pozice, jimiž jsou zejména komunikace s rodinou, odlehčení administrativní zátěže, dotahování případů do konce, znalost prostředí školy ap. Z obrázku je patrné, že sociální pedagog může poskytnout základní škole velmi erudovanou pomoc v práci se žáky, rodiči tak pedagogy samotnými. Očekávání ze strany školy jsou spíše úzkoprofilová. Což lze předpokládat na základě novosti a nejasných očekávání kompetencí od sociálního pedagoga. Všechny okolnosti v obrázku však nelze zaznamenat, tudíž obrázek obsahuje jenom základní očekávání a kompetence.

Nutné je propojení znalostí a dovedností sociálního pedagoga, tak možností školy, které nabízí. Vzájemně zharmonizovat očekávání obou stran. V ten moment propojení školy a sociálního pedagoga dávají smysl a nabírá na efektivitě. Obě strany poté mohou čerpat kladné poznatky z jejich práce a vnímat ulehčení zaběhnutých procesů.

Co je ještě nutné vyzdvihnout je tak vzájemná důvěra a tolerance při spolupráci. Jedině tak bude vzájemná spolupráce školy a sociálního pedagoga, který v ní bude působit přínosná. Nesmíme opomenout, že na vše je třeba koukat jako na celek, že sociální pedagog nestojí mimo školu, ale je její součástí a doplňuje ostatní pracovníky ve škole, takže není separovaný a jeho role je podpořit a doplnit celý pedagogický proces, aby nezůstávalo žádné prázdné místo podpory, které je opomíjeno, ale aby naopak vše bylo pokryto jak má. Aby se tedy nestalo, že by se nikdo k určitým úsekům neměl. To je smyslem zapojení a uplatnění sociálního pracovníka na základní škole.



Obrázek 1 – Přínos sociálního pedagoga pro základní školu

4.5 Výzkumný soubor

Jako cílovou skupinu jsme zvolili pracovníky základních škol, jejich výběr jsme zúžili a konkretizovali na ředitele, tedy na pracovníky nejkompetentnější. Ředitelé mají kompletní přehled a jsou ze situací na škole obeznámeni. Znájí přesné kompetence svých pracovníků, konkrétní potřeby školy a vědí, kteří žáci mají specifické potřeby a jsou obeznámeni se situací na škole. Oni jako první vědí, jestli je třeba zařídit preventivní programy, v případě, že by se rozjížděla šikana. Vědí o výchovných problémech žáků školy, například když některý z nich překračuje absenci nebo má velké množství neomluvených hodin. Ředitelé mají též zpětnou vazbu od zákonných zástupců žáků a znají jejich specifické osoby. Ředitelé jsou osoby, u kterých se všechny informace shromažďují, pedagogové se na ně se všemi důležitými problémy obrací a informují je. Proto to byli právě oni, na koho jsem se primárně na školách obracela. Do výzkumného souboru byly zahrnuty všechny základní školy na území města Prahy. A z každé městské části poté dle reakcí ředitelů náhodně vybráno pět základních škol, kde byl rozhovor uskutečněn. Osloveno bylo celkem 186 základních škol na území města Prahy, z toho 46 rozhovor odmítlo a 70 nereagovalo vůbec.

Z celkového počtu oslovených škol, tedy ředitelů je zcela zřetelné, že profese sociálního pedagoga na základní škole není ještě zakotvena a je třeba s ní ředitele stále seznamovat. V reakcích, které byly negativní se objevovaly následující informace: Sociálního pedagoga nepotřebujeme, považujeme za zbytečné, máme jiné pracovníky na škole, o této pozici na škole neuvažujeme.

Výzkumný soubor byl složen z ředitelů, kteří byli ochotni se zapojit a viděli v tom smysl, se problematikou sociálního pedagoga na základní škole zabývat. Celých 38% ředitelů z hlavního města Prahy se k problematice staví kladně, jsou ochotní na toto téma vést rozhovor a podělit se o své zkušenosti a informace z praxe. Tyto všichni ředitelé tvořili základ výzkumného souboru, ze kterého jsme se finálně domluvili s 50 školami.

Výzkumný vzorek byl tedy dostatečně široký, aby informace z něj získané byly považovány za relevantní a zobecnitelné.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V této kapitole je zařazena analýza výsledků výzkumu. Principem jakékoliv analýzy je rozčlenění výchozího datového souboru na dílčí tematické podčásti. Tento proces může mít různou strukturu a intenzitu. Podobného postupu jsem použila také já. Ve výpovědích konverzačních partnerů– ředitelů škol jsem vystopovala dílčí tematické celky (kategorie), které jsem se snažila výstižně pojmenovat (viz. názvy kapitol). Tyto kategorie následně popisujeme, hledáme mezi nimi vzájemné vztahy a vztahujeme k teoretické části práce.

5.1 Status a role sociálního pedagoga na základní škole

Tato kapitola je věnována statusu sociálního pedagoga na základní škole a jeho roli ve školním prostředí, jeho pozici a potřebnosti v očích žáků a pedagogických pracovníků. Pozice sociálního pedagoga je pro ředitele základních škol stále nová. Na webových stránkách oslovených škol byla pouze jedna, která deklaruje, že sociální pedagog je členem jejich týmu.

Bakošková (2008) uvádí, že sociální pedagog by měl být člověk který je profesně vzdělaný, je zasvěcen do školní problematiky, má komplexní odborné vzdělání, je seznámen s potřebnou administrativní činností a umí potřebné dokumenty vytvořit, umí spolupracovat s ostatními kolegy včetně komunikace se všemi potřebnými stranami.

Důležitým faktem je však, jak ho vnímá okolí a jaký status důvěry si pro svoji práci získal.

Naše otázky směrem k ředitelům škol proto směřovaly do oblasti, zda kdyby byl sociální pracovník na jejich škole přítomen, zda by to zvýšilo prestiž jejich školy v očích rodičů. Ředitelé škol shodně uvedli, že ne. Právě punc sociální dodává této pozici spíše negativní status. Jeden ředitel uvedl dokonce: *„A my jsme to myslím dobře rozdělili. Měli jsme tady i jeden takový případ, kdy jsme sociálnímu pedagogovi dali něco, co rodiny brali jako narušení sociálně ekonomického statusu...oni jsou skoro nejbohatší rodiče na škole a my na ně dáme sociálního pedagoga. Takže jsme se poučili ze situace a tady bude psycholog a tady bude sociální pedagog a tady metodik prevence (drogy, záškoláctví). Každý má svoji hromádku případů. Komunikačně je to s těma vrstvami jiný v každém případě.“*

Další ředitelé reagovali velmi podobně, jeden dokonce uvedl: *„Dřív tu byla jedna výchovná poradkyně a ta dělala všechno a jeden student jí taky nazval disciplinmaster a já jsem pochopila, že pro něj je to něco strašného, že jeho syn musí chodit k disciplinmaster,*

nechat se koučovat, aby lip studoval..jo. To bylo pro mě silný, tenhle ten zážitek... Je to tak, že rodiče to často berou tak, že to dítě tam chodí za trest, ne aby se mu pomohlo. My chceme, aby se dítěti pomohlo, aby získalo návyky, které z domu nemaj... “

Otázku ohledně zvýšení prestiže jsem položila i na škole, kde sociálního pracovníka mají. Ředitel odpověděl: *„Nemyslím si, že škola, kde je sociální pedagog má větší prestiž mezi rodiči. Spíš si ty děti představí jako sociální případy, protože sociální pedagog hodně pracuje se sociálně znevýhodněnými.“*

Z uvedeného vyplývá a je patrné, že v očích veřejnosti a to jak dětí, tak rodičů je pozice sociálního pedagoga na základní škole brána spíše negativně a nemají k ní získanou příliš velkou důvěru.

Ředitelé základních škol přitom vnímají potřebnost sociálního pedagoga na základních školách. Proto mé otázky směřovaly i směrem, co by bylo impulsem pro jeho zaměstnání. Všichni ředitelé škol shodně odpověděli, že nemají finanční prostředky pro jeho zaměstnání, že není ze strany státu financováno a tudíž by nemohli zajistit jeho dlouhodobé působení na škole tak, aby to dávalo smysl. Shodli se, že kdyby finanční prostředky měli, zaměstnali by ho hned. Jeden z ředitelů řekl: *„Jediný impulz, který já potřebuju, tak že mi řekne ministerstvo, že mi na něj dá peníze a zaměstnám ho okamžitě.“* Další z ředitelů uvedl: *„Udržitelnost. Hlavním impulsem bude to, až bude na národní úrovni uznáno, že tato pozice je placená z normativu a já ho budu mít z čeho zaplatit a budu vědět, že ho můžu tady tři až čtyři roky institucionalizovat na této pozici. Ve chvíli, kdy to bude projekt na rok...na dva a já nebudu mít jistotu dalšího financování, tak v tu chvíli do toho nikdy nepůjdu. Nejvíc mě děsí to, že tady zavedeme nový institut sociálního pedagoga, kterýho tady nabere s tím, že nám to pomáhá, funguje ale budeme se muset rozloučit, protože ho nebudeme moci financovat. Do toho nevstoupím.“*

Z výpovědí ředitelů lze vyvodit, že sociálního pedagoga by zaměstnali rádi, však brání jim v tom finanční prostředky, které nemají k dispozici. Vnímají to jako nejhlavnější překážku ve vytvoření této pozice na škole. Mají nedostatek vlastních finančních prostředků a tudíž sociálního pedagoga na škole nemají. Jak všichni shodně uvedli, kdyby byl finančně ze strany státu podporován, obsazení této funkce by uvítali, ovšem s předpokladem, že by nešlo o dočasné řešení.

5.2 Očekávání od sociálního pedagoga ve vztahu k jeho kompetencím

Základní školy mají od sociálního pedagoga, co se týče jeho kompetencí různá očekávání. Jak již bylo zmíněno, je to tím, že tato pozice je na základních školách poměrně mladá, v praxi se teprve utváří, pracovníci se vůči ní vymezují a ředitelé škol se s ní seznamují.

Jak popisují např. Klein, Rosický (2010) sociální pedagog poskytuje výchovné sociální poradenství a prevenci žákům či studentům s důrazem na proces výchovy a vzdělání ve školním zařízení spolu s činnostmi, které s tím souvisí. Sociální pedagog spolupracuje se zákonnými zástupci žáka. Věnuje se zejména ohroženým dětem, dětem se sociálně patologickými jevy, dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, či jinak znevýhodněným dětem.

Otázky rozhovoru byly cíleně postaveny a kladeny ředitelům tak, aby bylo zjištěno, jak oni by si kompetence sociálního pedagoga představovali. Větší část ředitelů, konkrétně 78% by jim sociální pedagog ulehčil v komunikaci s rodinami a dotahoval případy do konce. Ředitelé uváděli: *„Já bych potřeboval, možná to tak není, aby se věnoval rodinám v každodenním životě. My tady poskytneme speciálně pedagogickou péči tomu dítěti ve škole, poskytneme mu doučování z řad dobrovolníků....pak nejsme už schopni ovlivnit to rodinné prostředí.“* Další ředitel základní školy řekl: *„Já nevím, co má sociální pedagog na starosti, vůbec nevím, čím by se měl zabývat a jaké by měl mít kompetence....asi by bylo fajn, kdyby dotáhl ty věci mimo školu s rodinou, někdy se stane, že rodina tak úplně nespolupracuje, tak že by se do toho vložil.“*

Někteří ředitelé, konkrétně 28% uvedlo, že cítí přepracovanost kolegů a uvítali by, kdyby sociální pedagog jim ulehčil v administrativě, že by bylo spravedlivě rozděleno mezi ním, výchovným poradcem a metodikem prevence. Větší část ředitelů, 56% vnímá výhody sociálního pedagoga v tom, že může působit i mimo hranice školy, konkrétně ovlivnit i volný čas dětí, kam už pedagog nebo sociální psycholog nemohou zasáhnout.

Lze tedy vyvodit, že i když někteří ředitelé nemají o práci sociálního pedagoga jasnou přepravu, procentuelně vyjádřeno 45%, většina z nich shodně uvedla, že dotahování komunikace s rodinou a následná práce i mimo školu, by jim výrazně pomohla a projevila by se i v práci ve školním prostředí. Ředitelé škol tedy očekávají komplexní a ucelenou práci.

5.3 Klima školy

Klima školy je jak pro žáky, tak učitelé a všechny pedagogické pracovníky velmi důležitou součástí v pedagogickém procesu. Děti i pedagogové zde tráví větší část dne a z toho důvodu je žádoucí, aby se zde cítili dobře a hlavně bezpečně.

Grecmanová (2008) píše, že klima školy je ve trojím očekávání a to jak ze strany rodičů, učitelů, tak žáků. Je tedy důležité, aby škola byla místem, kde se všichni cítí bezpečně a pokud vznikne problém, tak aby věděli, na koho se mají obracet.

Proto část otázek v rozhovoru byla směřována i tímto směrem. Ptala jsem se ředitelů základních škol, zda žáci vědí, na koho se mají obracet, když mají problém. Zda vědí, kdo jim pomůže. Ředitelé škol téměř shodně odpovídali, že ano, 82% jich takto odpovědělo. Pouze 18% připustilo, že by žákům měli více připomínat a dbát na otevřenější komunikaci, ve které by se žáci nebáli svěřit. Zejména v minulosti velmi propagovaná schránka důvěry již nebývá využívána, ředitelé říkali, že spíš občas jenom někdo zkusí, jestli funguje. Co z rozhovoru vyplynulo jako velmi zajímavé zjištění, prvostupňové děti raději využívají školního psychologa, druhostupňové děti raději raději metodika prevence. Takto to uvedlo 43% ředitelů základních škol. *„Děti na druhém stupni využívají raději metodičku prevence....a děti na prvním spíše školní psycholožku. Nevím, proč to tak je, ale mají k nim tak vytvořenou důvěru.“* Ředitelé též shodně uváděli (83%), že jako forma prevence fungují třídnické hodiny. *„Problémy s žáky primárně řeší třídní učitel na třídnických hodinách.“* Menší část ředitelů, konkrétně 31% uvedla, že prochází oni sami i pedagogové pravidelnými školeními, aby dokázali případné signály a volání dětí o pomoc zachytit. Jako důvod uváděli, že důvěra dětí je pro ně důležitá. V rozhovorech též zaznělo, že když mají děti problém, jsou za třídním učitelem, uvedlo to tak 62% ředitelů základních škol.

Téměř jednohlasně všichni uvedli (84%), že na škole je jeden pracovník, který koriguje pomoc dětem a to speciální pedagog, pod kterého všechno spadá. Pouze na jedné škole uvedli, že je to moped a zbylé základní školy (13%) že vše spadá pod kompetence školního psychologa.

Je patrné, že školy se maximálně snaží zajistit důvěrné klima, ve kterém se žáci cítí dobře a bezpečně. Jako faktor spatřuji i ten, že 20% ředitelů základních škol zmínilo existenci komunit rodičů, kteří si předávají veškeré informace o škole a ovlivňují její pověst.

5.4 Práce s dětmi, které mají specifické potřeby

Téměř na všech základních školách, které jsem oslovila, se vyskytují děti, které mají specifické potřeby, a tedy potřebují zvláštní péči a přístup ve vzdělání. Jedná se o děti, které mají diagnostikované ADHD, autismus, poruchy chování a další specifické potřeby a díky inkluzi byly zařazeny mezi běžné žáky do základních škol.

Všichni autoři Bakošová (2008), Fisher, Škoda (2008), Háatar (2010), Klein, Rosický (2010), Kraus, Poláčková (2001) se hodují, že do náplně práce sociálního pedagoga jednoznačně patří i práce se znevýhodněnými dětmi (sociálně, finančně, kulturně, mentálně).

Z toho důvodu jsme se ředitelů základních škol na tuto oblast ptali, abychom zjistili, jak mají pokrytou tuto práci, z odborného hlediska.

Z důvodu toho, že v současné chvíli jsou pouze dvě školy na území Praha město, které mají sociálního pedagoga na škole, práce s dětmi, které mají specifické potřeby je rozdělena mezi ostatní pedagogické pracovníky. Ředitelé uváděli, že mají školské pracoviště v rámci, kterého se obrací na speciální pedagogy, na metodičku prevence, výchovnou poradkyni (75%). Přes polovinu ředitelů (58%) deklarovala, že mají i asistenty pedagoga, kteří jim s práci o žáky se specifickými potřebami pomáhají. Většina ředitelů uváděla: „*Máme tam školního metodika prevence a sociálně patologických vlivů, máme tam školního psychologa, máme speciálního pedagoga, výbornou speciální pedagožku, která vlastně de facto hodně supluje výchovnou poradkyni, i když je taky odborník, tak se na ní obrací víc, protože je to paní učitelka, která učí ve své třídě a má hodně práce, tak je z ní spíše úředník.*“ Ředitelé (38%) uvedli, že všichni pracovníci se snaží kooperovat.

„*Když pedagog nebo třídní učitel usoudí, že je potřeba, aby dítě dostalo odbornou pomoc, tak se hned domlouvají s psychologkou a ona rozhodne, zda už je to na pomoc ze strany školy nebo ne.*“

Ředitelé v důsledku toho, že jim sociální pedagog na škole chybí, v jistém směru vnímají přetíženost pracovníků, kteří v právě v rámci svého přetížení se omezují jenom na nutné věci (nutné preventivní programy).

Ptali jsme se i na komunikaci směrem k zákonným zástupcům ohledně případných výchovných problémů, ředitelé (76%) uvedlo, že se nejprve snaží vše vyřešit v rámci školy a až teprve, když rodiče nespolupracují, obrací se na další instituce. Rodiče jsou

informování v rámci třídních schůzek, e-mailem a telefonicky o všem závažném co by měli vědět. Pět ředitelů (9%) uvedlo, že mají i v evidenci rodiny, které si neumí samy poradit a zde by velmi uvítali sociálního pedagoga, který by zde udělal velký kus práce.

S dětmi, které mají specifické vzdělávací potřeby či výchovné potíže, se setkáme téměř na každé škole. Jak je patrné, tak většina ředitelů základních škol, se situaci inkluze snaží vyřešit jinými odbornými pracovníky, kteří mají kompetentní vzdělání a jsou erudovaní v oboru. Sociálního pedagoga jako zaměstnance, který by jim ulehčil práci, by brali a obraceli se na něj s důvěrou, že jim pomůže uchopit případ jako celek.

5.5 Sociální pedagog versus o sociální pracovník

Sociální pedagog, tak i sociální pedagog mají své specifické kompetence, které se v určité linii prolínají (aby mohli spolupracovat) a v určitých oblastech se zcela liší.

Funkci OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí), kde sociální pracovník, který spolupracuje se školou, popisuje Matoušek (2003). Jak zmiňuje, OSPOD musí prověřit každé oznámení upozorňující na možné ubližování či zneužívání dětí.

Školy se sociálním pracovníkem spolupracují například v rámci možného záškoláctví či užívání návykových látek, hlásí podezření na zneužívání či zanedbání péče ze strany rodičem. Z toho důvodu jsme se ředitelů základních škol ptali na spolupráci se zmíněnými sociálními pracovníky, jak vnímají jeho kompetence vůči škole, a v neposlední řadě nás zajímalo, jak ředitelé vnímají rozdíl sociálního pedagoga a sociálního pracovníka.

Všichni ředitelé škol shodně uvedli, že největší přínos vidí v tom, že sociální pedagog je zaměstnancem školy a tudíž má větší vhléd do situace a může rychleji a pružně reagovat. „*Sociální pedagog by to měl mít asi podchycený víc se strany školy, ty žáky, prospěch a jejich věci tady a sociální pracovník asi mimo školu, zkrátka klasické OSPOD.*“

Ředitelé vnímají shodu sociálního pedagoga a pracovníka v rámci práce s rodinou „*Stačilo by, kdyby ten sociální pedagog k nim zašel domů a řekl, bude o tak a tak, takhle by to mělo být. Trošku jim pomoci, tu rodinu podpořit, což dělá i OSPOD, ale často ty rodiny nejsou v hledáčku.*“ Co by uvítali (81%), aby sociální pedagog znal postupy sociálního odboru, měli na sebe kontakty a vzájemně kooperovali. „*Já bych tu odbornost sociálního pracovníka uvítal s tím, že bych věděl, v jakých hranicích se pohybujeme, že mi pomáhá stanovit, kdy už je to na oficiální OSPOD a kdy je to prostě naše.*“ Někteří ředitelé škol (31%) uvedlo, že jim právě OSPOD některé případy vrátil, jako neopodstatněné. Z jejich úhlu pohledu by

sociální pedagog pomohl právě vyplnit takové to vakuum, které oni když požádají OSPOD o pomoc pocítují. Dále 45% ředitelů uvedlo, že vnímají větší erudovanost sociálního pedagoga v oblasti práva.

Ředitelé jsou si vědomi toho, že se na OSPOD mohou obracet, však uvítali by pružnější systém, se kterým by jim pomohl právě sociální pedagog pomoci.

Jak z celé analýzy a interpretace dat vyplývá, mnozí ředitelé základní škol by sociálního pedagoga ve svém týmu uvítali. Však brání jim v tom fakt, že na něj nemají finanční prostředky a to je pro ně problém dost zásadní. Rádi by tuto pozici obsadili dlouhodobě a to by jim finanční situace v současné chvíli nedovolila. Zatím mají rámcovou představu, co by sociální pedagog měl mít v kompetenci, nejvíce by jim pomohlo, kdyby komunikoval s rodinou a dotahoval věci, které se rodiny žáků přímo týkají. Někteří v této oblasti žádají o pomoc OSPOD, však tato varianta je příliš pomalá a časově se velmi prodloužuje.

Kdyby sociálního pracovníka na škole měli, viděli by obrovskou pomoc v rámci administrativy, která je někdy už nad jejich síly, všem současným zaměstnancům by se ulevilo.

Jako největší výhodu ředitelé základních škol spatřují, že sociální pedagog by byl zaměstnancem školy, tudíž by byl seznámen s prostředím, znal by všechny okolnosti, mohl by přímo pozorovat dítě ve vyučovacím procesu. Tím by se v řešení případů zvýšila jejich pružnost a zkrátily by se časy reakce a tím se posílila efektivita a účinnost pomoci.

Ředitelé však nevnímají, že díky sociálnímu pedagogovi, by se zvýšila prestiž školy, je to z toho důvodu, že pojem sociální působí v očích veřejnosti spíše jako stigma než jako preference či pozitivum. A dle slov ředitelů, zákonní zástupci žáků si budou zvykat postupně, jako tomu bylo i u ostatních pozic.

Ředitelé shodně uváděli, že bezpečí dítěte ve škole je pro ně prioritou a dělají maximum, aby děti byly na škole spokojené. Rodiče si totiž informace o školách předávají a ředitelé chtějí, aby byly pozitivní a škola měla dobrou pověst.

Všem, kteří se výchovně pedagogického procesu účastní, jde o jedno a mají tak společný cíl, blaho a připravenost dítěte do života.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tuto kapitolu věnujeme doporučením pro praxi sociálního pedagoga na základní škole z pohledů pracovníků školy. Umět aplikovat poznatky do praxe je nesmírně důležité, aby byla zřejmá jejich využitelnost.

Většina ředitelů základních škol by sociálního pedagoga využila, však cítí jisté bariéry v oblasti financování. Nemají na jeho zaplacení peníze z vlastních zdrojů a byli by rádi, kdyby se v této oblasti mohli obrátit na stát, který by jim s financováním této pozice pomohl. Proto by bylo dobré zaměřit se na tuto oblast a školy by měly oslovit jak obce, tak kraje a požádat je o pomoc v této oblasti či požádat formou projektu. Financování musí mít ráz dlouhodobé pomoci, aby dávalo ředitelům smysl a optimistické vyhlídky k obsazení této funkce. Krátkodobé hledisko je pro ředitele základních škol nefunkční řešení a nevidí v něm perspektivu.

Doporučujeme pořádání informačních seminářů pro zaměstnance škol a seznámit je s širokou škálou kompetencí sociálního pedagoga na základních školách, řada z ředitelů škol by uvítala zejména pružnost a jeho působnost i mimo působení mimo školu. Zásadní pro ně by byla práce sociálního pedagoga s rodinou a jeho intervence v ní. Jak uvedli a bylo v této bakalářské práci popsáno, práce s rodinou je velmi zásadní a funkčnost rodiny se silně projevuje na vystupování, chování a zejména na prospěchu žáka. Řada z nich spolupracuje s OSPOD. Však tento systém se jim jeví jako zdlouhavý a ne vždy tak efektivní, jak oni by potřebovali a jak by bylo žádoucí.

Větší osvěta a informovanost by byla potřebná i pro širokou veřejnost, zejména pak pro rodiny s dětmi, které mají specifické potřeby. Sociální pedagog se jim jeví jako stigma a proto mají tendenci tyto služby odmítat. Vzniká tak ze strany zákonných zástupců nedůvěra ve spolupráci a sociálního pedagoga považují jako negativní jev v jejich životě. Bylo by potřebné tyto předsudky změnit a ukázat, že právě z jeho strany se jim může dostat velmi efektivní pomoci, která má kladný dopad ve spolupráci se školou. Vymítit tedy představu, že ekonomicky lépe situované rodiny tuto pomoc nepotřebují.

Jsme si vědomi, že náhled na působení sociálního pedagoga na základní škole bude práce dlouhodobá a bude trvat pravděpodobně i několik let. Však jeho ukotvení a kladné vnímání širokou veřejností je potřebné a to i právě pro pružnost systému pomoci zejména dětem, o které se jedná.

Naše doporučení pro praxi, jak pracovat a vnímat sociálního pedagoga na základní škole jsou, vyzdvihovat klady této pozice a funkce a to jak vůči dětem, rodinám i členům pedagogického týmu a konfrontovat je s potřebami konkrétních základních škol a ukazovat jim řešení a možnost spolupráce v praxi. Vyzdvihnout i erudovanost těchto pracovníků a zdůraznit jejich širší znalosti, které jsou zaměřeny přímo na problematiku dění ve škole a to jak z hlediska práva, psychologie, sociologie, pedagogiky, komunikace s úřady a mnohé další. Předstoupit před pracovníky školy s konkrétními kazuistikami a na nich jim zcela názorně ukázat, jakou roli v nich sociální pedagog hraje, kde jsou jeho kompetence a jak může pracovně ulevit současným odborným pracovníkům na škole, kteří jsou přetížení a tím předejít jak jejich syndromu vyhoření, tak jim umožnit se plně věnovat dalším činnostem.

Je i na ředitelích škol, aby se i oni k této problematice stavěli kladně a sociálního pedagoga uvedli jako významného zaměstnance školy, i tím zvýší jeho prestiž v očích pracovníků školy a zákonných zástupců. Tím obhájí i jeho autoritu a pomůžou mu obhájit jeho pozici na základní škole.

Na postavení sociálního pedagoga a jeho vnímání je tedy třeba neustále a dlouhodobě pracovat, aby se tato pozice stala zcela běžnou a žádanou jako je tomu například u školního psychologa či speciálního pedagoga nyní. Pro mnohé ředitele je to stále funkce nová a hlediska financování věc dlouhodobá. Nyní se ředitelům otevírají zcela nové cesty a obzory, jak zkvalitnit práci s žáky potřebnými a jak dotahovat případy i mimo školu.

ZÁVĚR

V této bakalářské práci jsme se zabývali tematikou sociálního pedagoga na základní škole z pohledu pracovníků školy. Cílem práce bylo popsat přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky základní školy z pohledu ředitele základní školy a odpovědět na otázku Jaký je přínos sociálního pedagoga pro pedagogické pracovníky základní školy?

Sociální pedagog není v současné chvíli na základních školách obsazen, většina ředitelů se snaží s touto pozicí seznámit, jaké obsahuje kompetence, přijít na to, kam až sahají hranice jeho působení. Však v jeho obsazení spatřují jisté zábrany a to hlavně finanční.

Ve výzkumné části jsme se nejprve zabývali statusem sociálního pedagoga na základní škole, aby bylo patrné, jak je vnímám ze strany školy i ze strany zákonných zástupců. Co se žáků týče tak žáci na prvním stupni vidí větší důvěru ve školního psychologovi a žáci druhého stupně se mají tendenci obracet na metodika prevence. Zákonní zástupci vnímají sociálního pedagoga spíše negativně a hlavně proto, že pojem sociální jim dodává negativní stigma.

Dále jsme zjišťovali, jaká jsou očekávání sociálního pedagoga ve vztahu k jeho kompetencím. Ředitelé škol nemají příliš konkrétní představu o šíři kompetencí sociálního pedagoga. Z výzkumu vyplynulo, že by jim pomohlo, kdyby sociální pedagog pracoval s rodinou mimo školu. V tomto směru ředitelé pociťují nepružnost systému a v tomto směru by pro ně sociální pedagog byl velmi přínosný.

Na většině základních škol se objevují i děti se specifickými vzdělávacími potřeby a školy s nimi pracují, využívají k tomu odborné pracovníky, kterými jsou školní psycholog, výchovný poradce, metodik prevence, asistent pedagoga. Ředitelé vnímají přetíženost některých pracovníků a uvědomují si, že sociální pedagog by jim ulehčil práci a to včetně administrativy.

Při výskytu záškoláctví, užívání návykových látek, hlásí podezření na zneužívání či zanedbání péče ze strany rodičů se ředitelé obrací na OSPOD. I v této oblasti ředitelé uvedli, že vnímají určité vakuum, tedy časovou prodlevu v řešení problémů s dětmi. Přínos sociálního pedagoga dle slov ředitelů by zde byl v časové flexibilitě.

V čem však spatřují všichni ředitelé největší výhodu a přínos sociálního pedagoga například oproti sociálnímu pracovníkovi je v tom, že sociální pedagog je zaměstnancem školy, zná školní prostředí, má přehled o dětech a může působit i mimo školní prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica (2008). Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.

ČÁBALOVÁ, Dagmar (2011). Pedagogika. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

FISCHER, Slavomír. ŠKODA, Jiří (2008). Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.

GRECMANOVÁ, Helena (2008). Klima školy. Olomouc: Nakladatelství Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

HÁJKOVÁ, Vanda, STRNADOVÁ Iva (2010). Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada., Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7

HÁTAR, Ctibor (2010). Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: PF UKF. ISBN 978-80-8094-664-7.

JINDRÁKOVÁ, Lucie, VANKOVÁ, Kateřina. a kol. (2003) Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele, aneb jak ve škole vytvořit tandem. 1. vyd. Praha: Nová škola. ISBN 80-239-6342-2.

KLEIN, Vladimír ROSINSKÝ, Rastislav (2010). Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-835-1.

KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. et al (2001). Člověk prostředí výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav (2008). Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra. (2001) Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

KREJČOVÁ, Věra (2005). Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-391-3.

MAREŠ, Jiří (2003). Pedagogická psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. a kol. (2002). Sociální opora u dětí a dospívajících II. Hradec Králové:

MATOUŠEK, Oldřich (2003). Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: SLON. ISBN 80-86429-1-9.

MATOUŠEK, Oldřich. (2008). Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.

Metodická příručka pro školní sociální pedagogy 2019 [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky, 2019. V rámci projektu: Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava CZ.02.3.61/0.0/0.0/15_007/0000212.

Dostupné z <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>

MUSIL, Josef (2007). Komunikace v informační společnosti. Praha: UJAK. 144 s. ISBN 978-80-86723-36-6.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika (2015). Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a Jiří TYŠER (2003). Výchovné poradenství: Soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol. Most: Nakladatelství Hněvín. ISBN 80-86654-04-4.

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

SVOBODOVÁ, Jana. (2012) Kým jsem v pozici školního metodika prevence? Zamyšlení nad osobností školního metodika prevence. Prevence. Ročník 9. Praha: Občanské sdružení Život bez závislostí, s Coolish Press. ISSN 1214-8717.

RABUŠICOVÁ, Milada (2004). Škola a (versus) rodina. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 8021035986.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

TYŠER, Jiří. (2006). Školní metodik prevence: soubor materiálů. Most: Hněvín. ISBN 80-86654-17-6.

VALÍŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana (2011). Pedagogika pro učitele. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTKOVÁ, Marie (2004), ed. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9

VOJTOVÁ, Věra (2004). Poradenství v rámci školy. In: Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropské spolupráce". Vyd. 2. Brno: MSD. ISBN 80-86633-23-3.

UZLOVÁ, Iva. (2010). Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0

ZAPLETALOVÁ, Jana. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. Pedagogika, 51(mimoř. č.), 36-46.

ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra (2008). Sociálny pedagog a jeho kompetencie v práci s mládežou stredných škol. Príspevek prednesený na konferenci Mládež jako faktor sociálnych zmien. Smolenice.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OSPOD Orgán sociálně právní ochrany dětí

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Přínos sociálního pedagoga pro základní školu	34
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Text e-mailu, který byl rozeslán ředitelům škol

Příloha P II: Informovaný souhlas

Příloha P III: Okruhy otázek k rozhovoru

Příloha P IV: Přepis rozhovoru

Příloha P V: Přepis rozhovoru

PŘÍLOHA P I: TEXT E-MAILU, KTERÝ BYL ROZESLÁN ŘEDITELŮM ZÁKLADNÍCH ŠKOLE

Vážený pane řediteli, vážená paní ředitelko,

jsem studentkou UTB ve Zlíně oboru Sociální pedagogika a mam na starosti projekt na téma Sociální pedagog na základní škole z pohledu pracovníků školy. Ráda bych Vás touto cestou požádala o spolupráci a o krátký rozhovor na toto téma. Rozhovor je směřovaný na ředitele škol či na pracovníky, kteří mají agendu Sociálního pedagoga na starost. Informace ve formě Vašeho úhlu pohledu jsou pro mě velmi cenné a přínosné.

Mohli bychom se prosím na rozhovoru domluvit?

Velice Vám děkuji.

S pozdravem

Jana Štěrbová

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Tímto stvrzuji souhlas s rozhovorem na téma: Sociální pedagog na základní škole z pohledu pracovníků školy a jeho nahrávání na diktafon/telefon.

Souhlasím s použitím informací v rámci bakalářské práce, která je v rámci studia tazatelky z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně oborou Sociální pedagogika.

Spolupráce na projektu je zcela dobrovolná a spočívá v rozhovoru, který potrvá 30 až 45 minut.

V rámci anonymity je zaručeno:

- Nikde se neobjeví identifikační údaje dotazovaných.
- Je zaručena diskrétnost při nakládání ze získaných informací.
- Nebude možné identifikovat údaje o školách, které byly v rámci rozhovoru sděleny.
- Je zaručena nemožnost identifikace a pracovníků škol, kteří jsou v rámci rozhovoru zmíněny při popisu situací.

Jsem si vědom/a toho, že rozhovor mohu kdykoliv přerušit a svoji účast na výzkumu v rámci bakalářské práce odmítnout.

Svým podpisem stvrzuji souhlas s účastí výzkumu a dobrovolnost podílení se na tomto projektu.

Tento formulář je ve dvou vyhotoveních, kdy jeden výtisk zůstává dotazovanému.

Jméno dotazované/ho:

Jméno řešitelky projektu:

V Praze dne:

PŘÍLOHA P III: OKRUHY OTÁZEK K ROZHOVORU

Dobrý den, zpracovávám Projekt na téma Sociální pracovník na základní škole z pohledu pracovníků školy. Náš rozhovor by mohl trvat 30 minut. Budu ho nahrávat na diktafon/telefon. Všechno co se od Vás teď a tady dozvím, nebudu zveřejňovat, použiji pouze pro zpracování již zmíněného Projektu. Vaše jméno se nikde neobjeví. Co bude na diktafonu nahrané, nebudu nikde a nikomu pouštět.

- 1) Jak byste popsal/a svoji funkci na základní škole? Co všechno (jaké kompetence) obsahuje Vaše pozice ve škole?
- 2) Jak vnímáte práci ostatních kolegů? Jak se Vám na této škole pracuje? (spolupráce, komunikace, sdílení zkušeností) klima školy
- 3) Jak se pracuje na Vaší základní škole s žáky, kteří mají specifické potřeby (ADHD, autismus, poruchy chování, mentální retardace....) (IVP, inkluze...asistent pedagoga, posílání k odborníkům a dozor odborných pracovníků školy, že žáci jsou dle plánu začleňováni)
- 4) Jak probíhá komunikace školy s rodiči?
- 5) Řešíte nepravidelnou docházku dětí? Mam na mysli neomluvené hodiny?
- 6) Stěžují si pedagogové, že řeší neplnění domácích úkolů? Respektive...žádají Vás o jakýsi návod jak řešit, když děti z některých rodin opětovně neplní domácí úkoly?
- 7) Kdo se u Vás na škole věnuje žákům se specifickými potřebami (myslím konkrétní pracovníky, školní psycholog, speciální pedagog, metodik prevence...).
- 8) Na koho se u Vás mohou žáci obracet, když mají problém?
- 9) Jak si zajišťujete důvěru dětí? (schránky důvěry...)
- 10) Kdo tady na základní škole koriguje pomoc dětem? (jeden hlavní pracovník)
- 11) Vědí žáci, na koho se mají obracet, když mají problémy, neví si rady....jsou v nouzi a potřebují pomoc?
- 12) Pomohl by Vám tady na základní škole pracovník, myslím Sociálního pedagoga, který by měl odborné vzdělání a všechno Vám taky korigoval?
- 13) Víte co všechno funkce Sociálního pedagoga obsahuje? Jaké jsou jeho kompetence?
- 14) Co by podle Vás měl mít Sociální pedagog na základní škole v kompetenci? Co by bylo dle Vás přínosné?
- 15) Máte tu v současné chvíli kolegy/pedagogické pracovníky, kteří „přebrali“ alespoň část kompetencí (pracovních povinností), které by měl zastávat Sociální pedagog?

- 16) Přejde Vám funkce Sociálního pedagoga na této škole užitečná/potřebná? V čem?
- 17) Kdybyste tu Sociálního pedagoga měli...ulehčilo by Vám to práci?Jak?
(komunikace s rodiči, s dětmi)
- 18) Myslíte, že když je na základní škole explicitně/ výslovně zřízena pozice/funkce Sociálního pedagoga, že to zvýší její prestiž? (v čem)
- 19) Kdo z pedagogických pracovníků podle Vás v současné chvíli zastává funkci Sociálního pedagoga na Vaší základní škole nejvíc?
- 20) Co by podle Vás bylo tím hlavním impulsem, aby zde (na základní škole) funkce Sociálního pedagoga zřízena byla?
- 21) Kdybyste na škole Sociálního pedagoga měli, obracel/a byste se z hlediska odborného na něj?
- 22) Spolupracujete i se Sociálními pracovníky?
- 23) Jak si představujete funkci/pozici Sociálního pracovníka na škole?
- 24) Jaké by měl mít Sociální pracovník kompetence ve Vaší škole?
- 25) Jak vnímáte rozdíl Sociálního pracovníka a Sociálního pedagoga jako spolupracovníky/zaměstnance Vaší školy? (mam na mysli kompetence, kde je ta hranice z Vašeho úhlu pohledu...jak to vnímáte?)

PŘÍLOHA P IV: PŘEPIS ROZHOVORU

Dobrý den, zpracovávám Projekt na téma Sociální pracovník na základní škole z pohledu pracovníků školy. Náš rozhovor by mohl trvat 30 minut. Budu ho nahrávat na diktafon/telefon. Všechno co se od Vás teď a tady dozvím, nebudu zveřejňovat, použiji pouze pro zpracování již zmíněného Projektu. Vaše jméno se nikde neobjeví. Co bude na diktafonu nahrané, nebudu nikde a nikomu pouštět.

V: Jak byste popsal svoji funkci na základní škole? Co všechno obsahuje (jaké kompetence)

Ř: Je to administrativní pečování školy, což zabere asi nejvíc času, aby všechno sedělo, aby všechno bylo jak má, občas mi někdo pomáhá, ale já to samozřejmě musím nějakým způsobem odpovědně zaštitit. Pak je to určitě i ta rovina pedagogická se vším co se toho týká, ať už je to výběr zaměstnanců, ať už je to jejich motivace, ať už je to jejich rozvoj, jejich péče, řešení problémů, to je všechno v mé gesci jako ředitele školy. Péče o budovu je v mé gesci. V neposlední řadě směřování školy a práce s žáky a s rodiči.

V: Perfektní...chtěla jsem se zeptat. Vy jste lehce dotknul lehce i kolegy, jak vnímáte tu spolupráci s nimi, jestli ta kooperace z jejich strany, jestli za vámi chodí aktivně s nějakými náměty nebo musíte mít pedagogickou radu a těžce se jich doptávat co oni by potřebovali. Jak se Vám s nimi spolupracuje s těmi kolegy – pedagogy?

Ř: Tak my to máme nastavený u nás všechno spíše na té partnerské rovině, tzn. nejdeme cestou formalit ale,ale spíše se snažíme když je něco potřeba aby přišli hned, prostor pro to mají, dveře mají stále otevřené...

V: Krása

Ř: Ve chvíli, kdy si napíši na tabulku nerušit, tak to je jediná drobnost, takže nějaký pravidla jsme tam nastavili, jinak ta naše komunikace je nastavená extrémně otevřeně, abychom byli schopni ty věci si říkat hned

V: Takže na rovině přátelské...

Ř: Ano, tak by se to určitě dalo říct.

V: To je super. Teď bych přešla k tomu gró toho rozhovoru. Chtěla jsem se zeptat, jak se pracuje na vaší škole s žáky, kteří mají specifický potřeby, protože vlastně téměř na každé základní škole se takoví žáci objevují, třeba s autismem, ADHD, kteří podléhají inkluzi, většinou to jsou žáci, kteří mají asistenty...a tomu pedagogovi mají ve výuce pomoc. Jestli i Vy na vaší škole s tady těmi žáky pracujete.

Ř: Pracujeme, máme školské pracoviště, tzn. máme k dispozici až 3 speciální pedagogy, kteří teda učí na prvním stupni jako klasičtí pedagogové, ale mají to vystudované, takže jsou schopni poradit, máme školní psycholožku, máme metodičku prevence, máme výchovnou poradkyni a další a další výchovné poradce, kteří to mají vystudováno. Tzn. velice plné školské pracoviště, že pracujem na základě spolupráce s pedagogickou poradnou, jednou měsíčně sem k nám dochází, žáky, které máme v péči, konzultujeme a myslím, že máme velice dobré vztahy s našim OSPODem místním s našim odborem sociálních věcí.

V: Tak to je krása...A co třeba komunikace s rodiči? Že komunikace s nimi někdy vážne, že škola se snaží s nimi komunikovat, ale rodiče to brzdí, že na to mají jiný úhel pohledu. Že děti vidí normálně a trochu mají jinou představu o spolupráci. Jak je to u Vás?

Ř: Stává se nám to, není to běžný, jsou to jednotky případu, samozřejmě se to stává, pak je to složitější, jsme pak nuceni zapojovat někoho dalšího, většinou je to ten odbor sociálních věcí, protože na to už jako škola nestačíme, jdeme ale nejdřív od nás, jdeme nejdřív s tý naší moci, snažíme se najít společný řešení a posléze oslovovat ty další instituce.

V: Vyskytuje se Vám i na škole, že řešíte i nepravidelnou docházku těch dětí?

Ř: Řešíme všechno co vás napadne. Opravdu od problému s nastavením s vnitřním co to dítě ovlivnit nemůže až po ty problémové žáky s nějakou i kriminální podstatou.

V: A chodí za Vámi i pedagogové i s problémy typu teďka taky máme 10 neomluvených hodin u toho to žáka, jak to mam řešit? Mají na Vás i takové to dotazy?

Ř: Ano, já je do toho i dost tlačím aby to tak bylo. Když mají problém s rodičem a nevědí jak to řešit, tak to přebírám, když projeví zájem tak to přebírám od nich to řešení. Dneska jsem to řešil, to c říkáte vlastně, když si nejsou jisti jak to řešit tu danou situaci tak vždycky se na mě obrátí a společně najdeme tu cestu.

V: Tak to je báječné, z toho mam radost, když to tak funguje, protože to je optimální, kdy se pracovník nebojí dojít za ředitelem a s důvěrou se na něj obrátit a spolehnout

Ř: My to považujeme za normální

V: Vy jste říkal, že taky na škole máte konkrétní pracovníky jako třeba metodika a tak, kteří se tomu věnují.

Ř: Ano.

V: A vědí žáci samotní, když mají nějaký problém, například setkají se s šikanou a tam jsou ty ledy velmi tenké, jestli vědí na koho se taky můžou obrátit, když ten problém mají. Kdo jim tady s tím pomůže?

Ř: Já pevně věřím, že ano a máme na to několik mechanismu. Za prvé jim to neustále připomínáme, vždycky říkáme i rodičům, kdo taky jsou ty kontaktní osoby, takže druhostupňový. Ty starší se častěji obrací na metodičku prevence, která tady funguje jako vztyčný bod a ty mladší se častěji obrací na školní psycholožku. Není to ale pravidlo, není to pravidlo. Míchají se ty skupiny oboustranné, ale hodně to tak funguje. Je ale pravdou, že tyhle pozice si musely kolegyně vydobýt. Jako a trvalo to jako roky, tu důvěru si získat než pronikly a teď už si myslím, že to tak funguje, že například přijde holčička, že má problém a že by si potřebovala promluvit s paní psycholožkou. Třídní učitelka jí omluví s tý hodiny, že jsme řešit to optimálně.

V: Krása...

Ř: Děti se to naučily nezneužívat. To by paní psycholožka nedovolila. Druhý institut jsou třídnické hodiny, které máme v úvazku a každý třídní učitel má ve svém úvazku třídnickou hodinu, kde můžou tyhle třídnické věci řešit každý týden.

V: Ano...Rozumím

Ř: Máme na to i školení a procházíme tím pravidelně.

V: Perfektní, že tohle omlouváte i z běžných hodin, protože to není běžné

Ř: To my se snažíme a umíme to i u dětí, kteří tam chodí častěji. Paní psycholožka děti vyslechne, pak komunikuje s rodiči, spustí se souhlas s individuální péčí a pak si paní psycholožka osloví paní učitelku a zeptá se jestli si jí může z tý a tý hodiny vzít.

V: Takže ty děti si našly důvěru k těm pracovníkům sami...

Ř: Přesně tak

V: A máte taky i jednoho takové člověka a vím, že někde na základních školách to tak i bývá, že je tam takovej ten jeden ten hlavní pracovník, který to celý to celý koriguje, že ví o všech pracovnících koriguje i metodiky a tak

Ř: Spolupracuje na tom paní psycholožka, která řeší i ty podpůrný opatření hodně, s jednou mojí zástupkyní, mam taky dvě paní zástupkyně, která má právé na starosti tyto věci. Já mam více na starosti pedagogy a kolegyně má právé na starosti nepedagogické pracovníky, asistenty, vychovatelky.

V: To je super...

Ř: Je to nutnost, aby toho na jednoho člověka nebylo hodně

V: Myslíte, já vím, že v současné chvíli sociálního pedagoga nemáte, ale třeba do budoucna, neříkám za rok, ale třeba do budoucna by vám taky pomohl?

Ř: Já jsem přesvědčen o tom, že ano. Mě se ta vize líbí a už i přes různé projekty jsem se v tomhle tématu pohyboval a já mam pocit, že nám schází. Že je to ten poslední člověk do

toho školského pracovního týmu, přesně ulevit metodičce a psychologce s tím konkrétním řešením, které přesahuje hranice školy. Tzn. Je to nějaké obtížné chování nebo nevhodné či nebezpečné či rizikové chování mimo školu, problémy pramenící z rodiny, kam už ten pedagog nebo psycholog nemůže zasáhnout. At už je to špatný sociální prostředí, obtížná životní situace nebo něco dalšího a je tam ten přesah do toho odpoledne, že to dítě se vám neztratí, že skončí dozor a neodejde s tý instituce, ale že. Ale je tam někdo kdo ho může v tom dalším následujícím čase koučovat.

V: To je fajn..to je dobrá cesta. Vy jste teda říkal, když jsme se bavili o pracovníkách který taky máte, že ten psycholog a metodik prevence, že přebrali nějakou tu jeho část (sociálního pedagoga). Vnímáte teda to,že ten sociální pedagog by taky byl přínosný v tý agendě, že by jim ulehčil

Ř:Jo

V: Já se zeptám, když se přeneseme o pár let dopředu v tom čase, když si představíte, že toho sociálního pedagoga tady máte. Myslíte, že i ta komunikace s rodiči by pro Vás byla snazší tady v tomhle směru?

Ř: Myslím, že by to byl stejný případ jako u školní psychologky, že by trvalo, než si na to rodiče zvyknou a než pochopí co to vlastně obnáší a znamená. Ta cesta by byla určitě delší než se může na první pohled zdát. Je to hrozně o lidech, musí to bejt pak bude prodlouženou rukou naší školy a na půdě školy. Jsem přesvědčeněj, že ty rodiče by se to naučili využívat.

V: Rozumím...Vy tedy uvažuje, že do budoucna ten sociální pedagog by tady mohl být...

Ř: Jasně

V: Co by bylo tím hlavním impulzem, až se rozhodnete toho člověka tady zaměstnat?

Ř: Udržitelnost. Hlavním impulzem bude to, až bude na národní úrovni uznáno to, že tato pozice je placená z normativu a já ho budu mít z čeho zaplatit a budu vědět, že ho můžu tady 3,4 roky tady institucionalizovat na této pozici. Ve chvíli kdy to bude projekt na rok na dva a já nebudu mít jistotu financování dalšího, tak v tu chvíli do toho nikdy nepůjdu.

V: Rozumím

Ř: Nejvíc mě děsí to, že tady zavede nový institut sociálního pedagoga, který tady nabere to s tím, že nám to pomáhá, funguje, ale budeme se muset rozloučit, protože ho nebude moci financovat. Do toho rizika nevstoupím.

V: Tomu rozumím a chápu...

Ř: Je to hrozný, že je ten výhled nejistej. Že ani ten školní psycholog stále není institucionalizovaněj v našem systému jako zavedená pozice.

V: Vy jste říkal, že když taky řešíte problém tady s žáky, kteří mají například problém s docházkou, že se obracíte tady na sociální pracovníky

Ř: Ano

V: Což je taky fajn. Kde vy vnímáte ten rozdíl, tu hranici mezi sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem?

Ř: Nedokážu přesně specifikovat, když nad tím přemýšlím teď, tak sociální pracovník mi přijde jako někdo, kdo už jako má za sebou svoji postupy, už má nějakou svoji náplň práce přesně danou. Sociálního pedagoga ze svého pohledu vnímám jako nějaký mezistupeň, jako někoho kdo rozumí tý pedagogický stránce a má blízko ke škole jako takové. Protože sociální pracovníci nemusí mít cíleně blízko ke škole, že se školou pracuje neznámá že zná školy a ví o nich. Sociální pedagog mi přijde spíš jako že bude mít vhled do té školy, je mu blízký to školní prostředí, ale zároveň chce pracovat individuálně dětmi v sociální rovině.

V: Jaké by měl mít sociální pracovník kompetence vůči vaší škole, aby vám jako řediteli to vyhovovalo? Aby to pro Vás bylo účinné?

Ř: Co bych ocenil, že by sociální pracovník znal postupy toho sociálního odboru. A v ideálním světě, aby i odbor sociální péče ho znal a měli na sebe přímé spojení. A on by jim dokázal pomoc v tom, kdy už je třeba zapojit ten OSPOD jako takový a do kdy to jako škola ještě zvládneme sami, samozřejmě my nejsme sociální pracovníci ani v tom odborném vzdělání. A já bych tu odbornost sociálního pracovníka uvítal s tím, že bych věděl, v jakých hranicích se pohybujeme, že mi pomáhá stanovit, kdy už to je na oficiální OSPOD a kdy ještě je to prostě naše.

V: Rozumím, bylo by to fajn

Ř: Já musím říct, že s naším OSPODEM máme úžasnou spolupráci, ale přesto se nám čas od času stane, že třeba my jim dáme nějaký podnět a oni shledají, že byl neopodstatněný, i když my víme, že je nějakým způsobem je opodstatněný, ale není ještě pro ně. Takže ještě oni to nevnímají jako něco alarmujícího, ale mají mnohem horší případy, což je logicky. A přesně ten vákum mezi mi chybí, kdy by někdo pracoval, na té školní bázi s tím dítětem pracoval.

PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ROZHOVORU

Dobrý den, zpracovávám Projekt na téma Sociální pracovník na základní škole z pohledu pracovníků školy. Náš rozhovor by mohl trvat 30 minut. Budu ho nahrávat na diktafon/telefon. Všechno co se od Vás teď a tady dozvím, nebudu zveřejňovat, použiji pouze pro zpracování již zmíněného Projektu. Vaše jméno se nikde neobjeví. Co bude na diktafonu nahrané, nebudu nikde a nikomu pouštět.

V: Jak byste popsala svoji funkci na základní škole z pohledu ředitele školy. Jaké kompetence máte, co všechno máte na starost?

Ř: Zodpovídám úplně za všechno, za legislativní otázky, za vyučovací proces, za ucpané toalety, za školní jídelnu, co tady máme, my tady máme i školní družinu

V: Rozumím

Ř: za fotbalové hřiště, přes dosypáním kuliček na fotbalovém hřišti

V: Rozumím

Ř: po zlobivé děti, základ je najít si spolehlivé spolupracovníky

V: Rozumím

Ř: Já ředitelnu nejsem dlouho, takže jsem ve fázi hledání ještě pořád, z velké části tady mam zkušené lidi kolem sebe, je zapotřebí mít zkušené zástupce. Já jsem nastoupila do školy, kdy žádný zástupce nebyl

V: Ano

Ř: mam tady tři ve výsledku a ještě to stále nemáme uzavřené ve výsledku. Když už si to sedlo, tak jedna zástupkyně velmi vážně onemocněla

V: Rozumím

Ř: takže to není úplně jednoduché. Musela jsem se naučit hodně delegovat a potom tu práci kontrolovat

V: Ano

Ř: A pracovat s těmi lidmi, to se člověk taky musí naučit. Nedá se předpokládat, u většiny pozic tady žádné proškolení pozic tady není, takže nemůžu předpokládat, že ti lidi umí všechno.

V: Ano

Ř: A je zapotřebí ten tým si sestavit tak, aby nějakým způsobem fungoval, tak jak je zapotřebí a já sama se učím všechno za pochodu. Takže to je třeba konkrétně, když navážu na to Vaše téma Sociální pedagog na základní škole

V: Ano...

Ř: to je něco co nám strašně chybí a je to člověk, na kterého já bych potřebovala delegovat strašnou spoustu věcí

V: Rozumím

Ř: Sociální pedagog je někdo, na koho já bych potřebovala delegovat spoustu věcí a tím jsem chtěla začít, že naše škola je atypická. Barrandov má 2 části, starší část výstavby, tzn polovina 80. let

V: Hm

Ř: To jsou takové ty typické socialistické paneláky

V: Ano

Ř: pak je tady ještě jedna část to je taková vilková část, což znamená že ti lidé jsou hodně dobře ekonomicky situovaní. Finančně jsou zabezpečení a pak jsou tady nová výstavba nové typy. Máme tady žáky všech sociálních vrstev...

V: Ano...

Ř: Čím dál tím víc máme děti s odlišným mateřským jazykem, máme jich 12%

V: Hm...

Ř: S nimi je docela dost práce, musím jim věnovat čím dál tím víc pozornosti. Máme tady rozjetý program...

V: Ano...

Ř: pro péči o ně, máme tady avizované pracovníky, kteří se školí, mnoho z nich nejsou jenom z OMJ, ale největší práci máme s těmi českými znevýhodněnými, protože v tý Praze se kumulují všechny sociální problémy od rozvedené rodiny, máme rodiny, kde jsou slabší rodiče nebo hluchý rodiče

V: Aha takhle...

Ř: v tý Praze mají zase lepší přístup k péči nebo k informacím, někteří přišli do Prahy, aby se tady ztratili, aby nebyli příliš snadno dohádatelní, máme děti pod mezinárodní ochranou, děti ve skrytém režimu, v režimu utajení atd. Takže tady je všechno strašně moc.

V: Hm...

Ř: Máme speciální pedagožku, která bohužel takhle to v ČR je, je placena ze šablon, to znamená, že teď skončí šablony trojky a nikdo neví zda budou další, Takže vůbec netuším, jak to budeme dál dělat

V: Hm...

Ř: A na sociálního pedagoga už nám bohužel nevyšly žádné peníze, protože jsme ještě potřebovali školního pedagoga. A ten sociální pedagog by ze mě sňal obrovský kus, který

já hlavně ani nestíhám dělat a hlavně na to nejsem vůbec odborně vyškolená, nemám to ani v sobě

V: Rozumím

Ř: někteří ředitelé to v sobě mají, já úplně jakoby nejsem tak zdatná

V: každý má dispozice trošku někde jinde a tak to prostě je

Ř: přesně tak.. a další věc a to jsem zapoměla říct, ty děti spadají spádově pod nás. Tím je to ještě silnější ta potřeba. Komunikuji s paní ředitelkou azylového domu, komunikuji s těmi rodiči. Sociální pedagožka vidí že ty děti často mají nějaké problémy tak komunikuje s nimi výchovná poradkyně, metodička prevence. S poradenským centrem mám tady každý týden

V: Ano

Ř: tady sedíme hodinu a jedeme všechny ty děti, které prostě mají nějakou potíž. Potom tady jsou rodiny, které jsou na tom ještě dobře, ale ty rodiny si neumí s nimi úplně poradit a tam by ten sociální pedagog udělal strašný kus práce

V: A co byste si představovala, že by ten sociální pedagog měl umět, co by měl mít všechno na starosti?

Ř: Já si to představuju tu jeho práci, možná to tak není, ale já bych potřebovala, aby se věnoval těm rodinám v takové každodenní... v takové každodenním životě.

V: Hmm

Ř: Protože my tady poskytneme speciálně pedagogickou péči tomu dítěti ve škole

V: Hm...

Ř: poskytneme mu doučování, což máme zajištěné z řad dobrovolníků v tuto chvíli

V: Ano...

Ř: to nám tady funguje dobře...pak nejsme už nějakým způsobem ovlivnit to rodinné prostředí a stává se nám, že často ti rodiče potřebují větší pomoc než ty děti

V: Ano

Ř: Ony jsou jim odejmuty ty děti a my se třeba kolikrát bojíme. My máme povinnost nahlásit neomluvené hodiny na policii...

V: Ano

Ř: kontaktujeme OSPOD, to je to nejmenší, pak máme povinnost nahlásit to na policii, což my uděláme. S policií spolupracuju velmi intenzivně. Myslím si, že konkrétně ten pan, kterého tady máme je velice dobrý psycholog, velmi dobře s těmi dětmi pracuje

V: Hmmmm

Ř: s těmi rodinami taky

V: Hmmm

Ř: ale prostě pro ty rodiny to už je ohrožující, protože my fakt to zvažujeme, když něco nahlásíme, tak pak to bude třeba ta poslední kapka, kdy to dítě bude těm rodičům odejmuto...Prostě tam dojde k nějaké emoční deprivaci. To dítě je sice nějak zajištěno, začne docházet normálně do školy atd., ale vlastně kdyby se pomohlo těm rodičům

V: Ano...

Ř: víc, protože ten OSPOD je taky přetížený, tak by se to třeba zvládlo

V: Ano

Ř: Oni ty děti nejdou třeba do školy, protože ten rodič to nezvládá, nezvládá mu pomoc s tou školní výukou

V: Ano

Ř: atd. ono se to nabaluje na sebe. Takže my bychom potřebovali, aby ten sociální pedagog kontaktoval tu rodinu...a tak jak my tady v uvozovkách léčíme to dítě, tak aby nám léčil i to rodinné prostředí, případně tedy doporučoval odpovídající péči. A to je něco v čem my tady nejsme nikdo vzdělaný. To už je veliký kus za našimi kompetencemi.

V: Rozumím...

V: Vy jste říkala, že teďka tu práci stejně někdo musí dělat...ta práce tedy leží hlavně na Vašich bedrech nebo...na tý speciální pedagožce....?

Ř: Je to různé, je to někdy i podle typu rodiče. Někdy to řešíme s těmi učiteli, kteří vyučují češtinu jako cizí jazyk někdy je to paní zástupkyně a takové ty nejagresivnější případy беру já. Ale řeší to speciální pedagožka, výchovná poradkyně a do toho velmi intenzivně vstupuje.

V: Hmmm

Ř: Ale my tady vyrábíme individuální výchovné plány, abychom s těmi dětmi nějak individuálně pracovali, pokud ti rodiče nezafungují...Máme tady případy, kdy děti byly převedeny do péče prarodičů a prarodiče vzhledem ke svému věku nezvládají pubertáči, sedmáka, osmáka...a oni by potřebovali tu sociální podporu v tom smyslu, že to dítě někdo někam vezme

V: Ano...

Ř: odvede, postará se o něj odpoledne, dá mu dobrý vzor, naučí ho chodit někam do kroužku, tam kde nejsou finanční potíže,ale takové to chování...Takže se střídáme v tuto chvíli, ale trochu v tom plavem...ale hlavně v tom plaveme...

V: Rozumím...

V: A jak Vy vnímáme z pozice Vás jako ředitelky práci kolegů...? Jestli u Vás máme přátelský prostředí nebo panuje spíše rivalita...či musíte pobouzet kolegy k nějaké větší aktivitě, aby byli ochotnější ke spolupráci...

Ř: Já se snažím, aby ty vztahy byly přátelské. Já jsem sem nastoupila před více než rokem
V: rozumím

Ř: Fakt ten nástup nebyl dobrý, protože stačí jeden člověk, aby Vám rozhodil celý učitelský sbor a nebylo to úplně šťastné, nebylo to katastrofální, ale šťastné to nebylo. Ale změnilo se to, takže ta atmosféra se výrazně zlepšila. A myslím si, že v současné chvíli je učitelský sbor spolupracující mezi sebou.

V: Hm...

Ř: já jsem je jenom potřebovala dostat na svoji stranu a to si myslím, že se snad podařilo celkem i výměnou zástupců. Pravda je, že nedělám žádné velké reformy, které někteří radiální rodiče očekávají, které vypadají strašně jako moderně, které vypadají z hlediska takové té publicity strašně jako zajímavě

V: Ano

Ř: Ale z hlediska toho školského prostředí jsem jako slov v porcelánu. Snažím se navazovat na to, co komu jde, co kdo umí, co koho baví a vždycky se snažím využívat. Když někomu něco jde tak to rozvíjíme dál a nebojím se je teda pochválit a říct, že to možná neumím a oni to umí daleko líp, protože to fakt neumím. Nebudu si hrát na něco, co je úplně mimo mě a nechám si poradit. Oni hlavně takový ti preventysti, výchovní poradci, speciální pedagogové oni ví

V: Ano, ano

Ř: oni hrozně toho si cení a oni mi to psali do autoevaluace, že si cení takového toho partnerského přístupu

V: Hm...to dělá hodně

Ř: jestli jako tomu nerozumím, tak se nebudu tvářit, že jsem snědla všechnu moudrost světa...

V: jasný

Ř: někdy mají pocit, že je toho naloženo strašně moc, zvlášť ti třídní i ti třídní často plní taky roli toho sociálního pedagoga

V: rozumím

Ř: na ty je někdy naloženo moc, takže odměny pro učitele třídní, které jsou v tarifech nebo ne v tarifu nebo ty které jsou dány....Taky záleží na roli třídního, co prostě schytal v tý třídě

V: Rozumím... Vy jste říkala, že ti třídní učitelé a všichni se snaží pracovat s těmi žáky. Máte třeba nějaký speciální přístup

Ř: máme tady děti opravdu různorodé, IVP spousty, těch podpůrných opatření. Máme tady 12 asistentů pedagoga, prostě je toho hodně. Ty asistentky jsou vedený pedagožkou. Přistupujeme k nim individuálně podle tý poruchy a spousta dětí poruchu nemá protože jsou jenom nevychované, takže se snažíme přes ty třídní.

V: je to tak

Ř: my se každý týden sejdeme na tý poradě, kde se věnujeme problémovým dětem, kdo potřebuje doučování, chodí na doučování, kdo potřebuje OMJ doučit češtinu

V: jasně...

Ř: moje největší práce je sehnat ty lidi a sehnat ty peníze na to, abych to zaplatila

V: Rozumím. A třeba jako rodiče, jsou ochotní ke spolupráci nebo to z jejich strany drhne a nechtějí si připustit, že jejich dítě má specifické potřeby?

Ř: Taky je to různé, my jsme během distanční výuky vygenerovali děti, které opravdu problémy měly. Tam je spíš vidět bezradnost rodičů, kdy ti rodiče to sami bezradně nahlásili s tím, že to potřebují vyřešit. A když jsem řekla, že jejich dětem poskytneme doučování s tím, že tu jednu dívenku jsme ani neměli detekovanou, ale oni sami věděli, že je slabší v některých předmětech, tak byli prostě spokojení...

V: Rozumím

Ř: ta holka opravdu chodila zvracející do školy a nesnídala a tam byly psychosomatické potíže, takže oni přišli s pláčem, že prostě nejsou spádový, ale ať je vezmem, takže ti mi říkali, to jsou velmi prostí lidé, že holka sice teď chodí sice nemá krásné známky, ale chodí ráda do školy, že se k ní tady všichni pěkně chovají

V: Hmmm

Ř: Ale to bych řekla, že je o kvalitě pedagogického sboru, že jsou kolegové vstřícní

V: má to velkou vypovídající hodnotu

Ř: ano má, takže s těmi dětmi se tady takhle pracuje, nenarážíme na to. Spíš narážíme na to, že nejsou schopni dohlédnout na ty děti, když už mají to doučování, tak aby skutečně chodili. To je vidět největší potíž, že rodiče nemají dostatečně velkou autoritu

V: Hmmm

Ř: k tomu, aby to takhle proběhlo a teď prostě bychom tady toho sociálního pedagoga opravdu potřebovali i během té distanční výuky, pro ty děti, které jí prostě neplnily a ty rodiče to neměli jak pohlídat

V: jasně

Ř: děti jim prostě lhaly, což pak samozřejmě zakládalo na konflikt, protože si mysleli, že my si to vymýšlíme. Tam by stačilo, kdyby ten sociální pedagog k nim zašel domů a řekl bude to tak a tak, takhle to by mělo být. Trošku jim pomoci, tu rodinu trošku podpořit, což dělává i OSPOD, ale často ty rodiny nejsou v hledáčku OSPODU

V: Ano ano, tam ty hranice jsou a v některých místech se to liší a tam kam už nemůže OSPOD, tam často ten sociální pedagog může a když se to dobře doplní, tak je to super. A když už jsme u těch pedagogů, tak jsem se chtěla zeptat, jestli ti pedagogové za Vámi sami chodí, že mají problémy s dětmi. S tím, že už neví, jak to mají řešit?

Ř: S tím moc za mnou nechodí, my to máme zavedené tak, že to řeší výchovná pedagožka, která je výchovný poradce a speciální pedagožka v jedné osobě. Jsou zvyklí za ní chodit, i když tady mají nějaké problémy tak je tam posílám já sama, ať se tam jsou prostě vyprávět, protože je to prostě to dělá jedna velice zkušená paní, už je teda v důchodovém věku, ale bohužel je placená ze šablom...

V: jasně

Ř: ona tím, že má dlouholetou praxi po všech možných výchovných ústavech, tak opravdu je zralá životní zkušeností, takže tam se to řeší většinou přes ni. Navíc tady máme ty porady. Pokud to chtějí řešit dál, tak samozřejmě o tom vím. A samozřejmě na čtvrtletních poradách se nesoustředujeme na to, kolik dětí mělo jedničku, ale hlásíme děti které jsou velmi nadané nebo naopak mají problémy různého druhu a tam se to většinou podaří detekovat obvykle jedno s druhým, takže samozřejmě. Takže na každou absenci musí být omluvenka a když není tak ty rodiče okamžitě kontaktujeme

V: jasně

Ř: ti třídní učitelé se snaží být v tomto opravdu důslední a opravdu to plní. Víím, že jsou školy, kde je to zlehka, tak tady jsou opravdu zvyklí to hned hlídat, aby nebyl žádný průšvih.

V: Rozumím. A co děti, když oni cítí nějaký průšvih nebo se něco s nimi děje, tak vědí na koho se mají na Vaší škole obrátit?

Ř: Když už tak se obvykle obrací na toho třídního, ono to tam prostě nějak vybublá, tak většinou to funguje a máme tady potom metodičku prevence na kterou jsou zvyklí se učitelé obracet

V: super

Ř: máme ještě nějaký preventivní program celoroční a daří se nám spolupracovat s neziskovou, která třeba dělá preventivní programy, teď konkrétně jsme měli třeba násilí

ve třídě, takže, hned se tam udělala a zajistila intervence do týdne a hned se tam s těmi dětmi o tom mluví. Takže paní je velice zdatná, takže tam nějak to uděláme.

Ř: Já jsem velmi ráda, že se dělá nějaký výzkum na sociálního pedagoga, protože každá škola by ho měla mít.

V: bylo by to super

Ř: já mam kamarádku, která je v pedagogicko-psychologické poradně a nabírali psychologku a pak ta jim ani tolik nepomohla, jako jim pomohl sociální pedagog. On ten problém není psychologický, ale je trochu jinde, je pedagogický a ti sociální pedagožky mají daleko větší šíři toho působení. Sociální pedagog má prostě komplexní pohled. Většině rodičům, když řeknete OSPOD, tak většina jich uteče..

V: jasně

Ř: pro některé z nich to může mít i dalekosáhlé finanční důsledky

V: Hmmm, je to pravda

Ř: Psycholog, který má hluboké psychologické poznatky, tak ty jeho znalosti jsou nepoužitelné, kdežto sociální pedagog pomůže tou šíří znalostí co má

V: přesně...Chtěla jsem se ještě zeptat, co by pro Vás bylo tím impulzem, abyste si řekli, že tu pozici sociálního pedagoga tady teďka vytvoříte?

Ř: Jediný impulz, který já potřebuju, tak že mi řekne ministerstvo, že mi na něj dá peníze a zaměstnám ho okamžitě. Já k tomu žádný další impulz nepotřebuji.

V: Jasný...

Ř: někde jsem slyšela, že všechny školy od roku 2022 na to budou mít peníze. Ale jsem na to zvědavá, všechny školy by potřebovali sociálního pedagoga a speciálního pedagoga. Nemůže to dělat částečně nějaký učitel, který se prostě proškolil, to prostě nejde. Na velkých školách je to na 2 plné úvazky

V: je to pravda

Ř: Ono je to pořád ze strany školství, že všechny ty děti mají saturovány všechny ty děti ze strany odborníků, ale pokud na to nemáme peníze, tak to prostě saturovat nebudem

V: jasně...je to bohužel smutná realita, že na všechno musí být finanční prostředky

Ř: Nemůžeme vytížit víc ani administrativní pracovníky ani zástupce škol ani vedení škol, protože my tady sedáváme do večera tak jako tak...A to nemyslím do večera jako do pěti odpoledne ale opravdu do večera. A pro učitele ten syndrom vyhoření je opravdu nebezpečné. To tady jako prostě nejde.

V: nejde no...

Ř: nejde o ten čas, ale psychicky musí být odpočinutí

V: Moc Vám děkuji za Váš čas, za všechny poskytnuté informace, vše zůstane anonymní a moc mi pomůžou ke zpracování projektu.