

# Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole

Bc. Nela Fefková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Nela Fefková  
Osobní číslo: H21227  
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika  
Forma studia: Prezenční  
Téma práce: Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti prevence na základní škole, náplně práce sociálního pedagoga a náplně práce metodika prevence.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- KRAUS, Blahoslav, 2010. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.  
MIOVSKÝ, Michal, 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: TOGGA. ISBN 978-80-244-4769-8.  
PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. Metodik prevence a jeho role na základní škole. V Praze: Pasparta. ISBN 9788088290285.  
SVOBODOVÁ, Zuzana, 2021. Konflikty ve škole: od prevence k řešení. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-154-4.  
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára Šedová, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašíková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

L.S.

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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) 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 dnů 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 vzdělávacímu 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 z výdělku jím 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Cílem diplomové práce *Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole* je zachytit, jak se pozice sociálního pedagoga angažuje a podílí na prevenci rizikových jevů na základní škole. Jde nám o analýzu procesu činností a náplně práce pozic sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na ZŠ. Práce má dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze dvou hlavních kapitol. První kapitola má za cíl popsat školní poradenské pracoviště (ŠPP) na základní škole. Následují podkapitoly, které popisují pozice sociálního pedagoga a metodika prevence. Druhá hlavní kapitola se věnuje prevenci v oblasti základních škol, přičemž je rozdělena na popis školního prostředí a konkrétně na prevenci a preventivní programy. Následuje část praktická, kde bylo použito kvalitativní výzkumné šetření a metoda polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly uskutečněny s celkem šesti respondenty na třech vybraných základních školách v České republice.

Klíčová slova: Sociální pedagog, metodik prevence, prevence, základní škola, preventivní činnosti.

## **ABSTRACT**

The aim of the diploma thesis *Prevention activities of the social pedagogue and methodology of prevention in primary school* is to capture how the position of social pedagogue engages and participates in the prevention of risk phenomena in primary school. We are concerned with the analysis of the process of activities and job content of social pedagogue positions and prevention methodology in the field of prevention at elementary schools. The work has two parts, theoretical and practical. The theoretical part consists of two main chapters. The first chapter aims to describe the school counseling center (ŠPP) at the primary school. Subchapters that describe the position of a social pedagogue and prevention methodology follow. The second main chapter is devoted to prevention in the area of elementary schools, while it is divided into a description of the school environment and specifically into prevention and preventive programs. The practical part follows, where qualitative research and the method of semi-structured interviews were used. Interviews were conducted with a total of six respondents at three selected elementary schools in the Czech Republic.

Keywords: Social pedagogue, methodology of prevention, prevention, elementary school, preventive activities.

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí, Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph.D. za cenné rady, podporu a trpělivost během uskutečnění této práce. Dále bych chtěla poděkovat svojí rodině, která mi byla po celou dobu velkou oporou.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISTĚ V ZŠ</b> .....	<b>13</b>
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG.....	21
1.2 METODIK PREVENCE .....	29
<b>2 PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>33</b>
2.1 POPIS ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	34
2.2 PREVENCE A PREVENTIVNÍ PROGRAMY.....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>41</b>
3.2 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	42
3.2.1 Dílčí výzkumné cíle: .....	42
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
3.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	45
<b>4 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>47</b>
<b>5 ZPRACOVÁNÍ DAT</b> .....	<b>49</b>
5.1 PREVENTIVNÍ ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE .....	49
5.1.1 Spolupráce SP a MP .....	50
5.1.2 Další formy spolupráce .....	51
5.1.3 Minimální preventivní program .....	53
5.1.4 Preventivní programy .....	54
5.1.5 Terén .....	56
5.1.6 Další činnosti v gesci SP .....	57
5.1.7 Žáci.....	58
5.1.8 Rodina žáka .....	60
5.1.9 Pozice SP na ZŠ .....	61
Pohled na vlastní pozici.....	62
Sociální pedagog a zákon .....	64
5.2 SHRNUTÍ ANALÝZY ROZHOVORŮ SE SOCIÁLNÍMI PEDAGOGY .....	66
5.3 PREVENTIVNÍ ČINNOSTI METODIKA PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	67
5.3.1 Spolupráce MP a SP .....	68
5.3.2 Další formy spolupráce .....	69
5.3.3 Minimální preventivní program .....	71
5.3.4 Preventivní programy .....	72
5.3.5 Další činnosti v gesci MP.....	74
5.3.6 Terén .....	75
5.3.7 Žáci.....	76
5.3.8 Rodina žáka .....	77
5.3.9 Metodik prevence zároveň učitelem .....	77



5.3.10	Pohled na pozici SP.....	78
5.4	SHRNUTÍ ANALÝZY ROZHOVORŮ S METODIKY PREVENCE .....	80
5.5	PREVENTIVNÍ ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A METODIKA PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	81
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>83</b>
6.1	LIMITY VÝZKUMU .....	88
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>95</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>96</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>97</b>

## ÚVOD

Pozice sociálního pedagoga na základní škole dnes patří ještě stále mezi velmi diskutovaná témata a je spjata s řadou pochyb a nejasností.

Výskyt určitého druhu rizikového chování bohužel vždy ke školám a školským zařízením patřil. Vzdělávací instituce aktuálně čelí stále větší potřebě tyto negativní jevy řešit. Problémy bývají často spjaty s neprospívajícím rodinným prostředím žáků, včetně špatné a nedostatečné komunikace s rodinou a s mnoho dalším. Je jisté, že zajištění určitého druhu prevence, se kterou souvisí i obsazení určitých pozic, které se této sféře budou věnovat, je na půdách dnešních škol v České republice nezbytné a potřebné. Zde hovoříme o školním poradenském pracovišti (ŠPP), které je součástí každé školy a jeho členech.

Mezi takové pozice lze zařadit i profesi školního sociálního pedagoga, se kterou se, jak bylo řečeno, pojí spoustu nesrovnalostí a komplikací. Zásadním nedostatkem je fakt, že tato profese ještě stále není legislativně řádně ukotvena a oficiálně nespadá mezi pedagogické pracovníky. Zde hovoříme o zákonu 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. S tím souvisí i problematika financování školního sociálního pedagoga.

I přesto dnes v České republice najdeme školy, kde je daná pozice obsazená. Není však pevně a jasně stanoveno přesné pole působnosti sociálního pedagoga ve škole.

Já sama se o oblast prevence ve školských zařízeních zajímám a vzhledem k mému studovanému oboru, kterým je právě sociální pedagogika, jsem se rozhodla tyto dvě oblasti spojit a věnovat se jim ve své diplomové práci, která nese název *Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole*.

Cílem práce je především zjistit, jaké jsou hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole. Analyzovat průběh a proces preventivních činností těchto dvou pozic a zachytit případné společné a odlišné determinanty.

Pro výzkum byly osloveny a vybrány školy, které splňují pozici sociálního pedagoga. Jedná se o tři základní školy v České republice, a především o jejich pracovníky na pozicích sociálních pedagogů a metodiků prevence. Výzkum byl tedy proveden s celkem šesti respondenty, a to se třemi sociálními pedagogy a se třemi metodiky prevence.

Diplomová práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se v první hlavní kapitole zaměřuje na školní poradenské pracoviště (ŠPP). V dalších dvou podkapitolách

popisuje pozice sociálního pedagoga a metodika prevence. Následuje druhá hlavní kapitola, která se věnuje prevenci v základní škole, v rámci které je popsáno školní prostředí a konkrétně prevence a preventivní programy.

Součástí praktické části je kvalitativní výzkumné šetření, kde byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů, jejichž obsah byl totožný pro všechny účastníky. Pro analýzu, tedy zpracování dat byla zvolena metoda tematické analýzy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACoviŠTĚ V ZŠ

Na úvod je dobré si vysvětlit, co poradenství jako takové znamená obecně a definovat si poradenství v oblasti školy.

Poradenstvím obecně rozumíme takovou službu, která má za cíl pomoci všem lidem, kteří se dostali do nepříznivé životní situace nebo jsou nuceni řešit nějaký problém. Můžeme říct, že jde o proces, při kterém člověk s profesionálními a odbornými zkušenostmi poskytuje druhému člověku podporu, rady a vedení. Svou pomoc se profesionál snaží přizpůsobit problému a negativní okolnosti člověka tak, aby mohlo dojít ke klientově vlastní orientaci, použití vlastních sil ke vhodnému řešení situace a přijmutí odpovědnosti za následné vlastní činy a rozhodování (Novosad, 2009).

Konkrétně typ školního poradenství už probíhá v rámci školy a školního prostředí. Školním poradenstvím chápeme vztah dvou stran, přičemž se na jedné nachází jedinec nebo skupina a na druhé člověk (nebo více osob), disponující určitými schopnostmi. Takového člověka lze označit jako poradce. Ten cílí k co nejvhodnějšímu vyřešení vzniklých negativních faktorů. Součástí průběhu jsou experti, v jejichž zájmu je realizace formy určité pomoci. A to nejen studentům a žákům, ale také jejich zákonným zástupcům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům (Kolář, 2012).

Poradenské služby v oblasti školství České republiky jsou poskytovány nejen ve školách, ale také ve školských poradenských zařízeních. Tento typ poradenství spadá do gesce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Jejich současná myšlenka umožňuje součinnost školního poradenského pracoviště (ŠPP) a dalších školských poradenských pracovišť. Služby jsou orientovány především na žáky a studenty, ale i na rodiče (zákonné zástupce) nebo na školy a další školská zařízení (Knotová a kol., 2014).

Opekarová (2010) pojednává o několika bodech, ke kterým by mělo školní poradenství mířit. Jedná se například o dobré a pozitivní vztahy v prostředí školy, a to samozřejmě jak mezi dětmi, tak i mezi učiteli samotnými a učiteli a zákonnými zástupci. Dalším důležitým bodem je zajištění prevence ve škole a její podpora, inkluze žáků s určitým typem znevýhodnění, vytvoření a zajištění podmínek pro dobré formování osobností žáků a studentů nebo vhodné vedení žáků v rámci budoucího zaměstnání.

### Školní poradenské pracoviště (ŠPP)

Poradenské služby na školních půdách v České republice dnes umožňují právě **školní poradenská pracoviště**, která jsou dle legislativy povinnou součástí každé školy.

Současná podoba školních poradenských zařízení se začala utvářet a formovat již během devadesátých let. Postupem času docházelo v rámci těchto školních poradenských pracovišť ke vzniku nových pracovních míst, která obsadili příslušní odborníci. Díky tomu mohlo dojít ke spolupráci i s dalšími organizacemi, jako jsou třeba pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogická centra (SPC) (Knotová a kol., 2014).

Školní poradenská pracoviště jsou součástí celkového školského poradenského systému, kam spadají právě i pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Podle Zapletalové (2020) je umožňování poradenských služeb, které mají jistou kvalitu, velmi významné pro hodnocení v rámci inkluze a výchovně-vzdělávacího procesu v dnešní době. To signalizuje důležitost těchto poradenských služeb jako zajištění efektivního vzdělávání pro žáky a studenty.

Kucharská, Mrázková a kolektiv (2014) zmiňují výčet podmínek, které by měly zajistit bezchybnost procesu fungování školního poradenského pracoviště. Jedná se například o vytvoření konkrétního návrhu, který se bude zabývat poskytováním poradenských služeb ve škole, dohodu, která se týká kompetencí jednotlivých členů ŠPP, pověření koordinační činností některého z odborníků (členů), pravidla zajišťující spolupráci všech členů ŠPP, soulad v rámci spolupráce s odborníky z dalších organizací a institucí, vedení dokumentace nebo například o materiální vybavu.

Školní poradenské pracoviště a jeho služby nalezneme v následující legislativě:

- Zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (přičemž poslední novelizace vyhlášky je z roku 2020- vyhláška č. 607/2020 Sb.) K nabytí účinnosti došlo 1. 1. 2021,
- Metodický pokyn č. 27 317/2004-24. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole.

Výčet poradenských služeb, které by měla škola poskytovat, vymezuje (Škola) § 7 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních:

- Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.
- Ve škole jsou zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícímu počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené zejména na:
  - a) poskytování podpurných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
  - b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpurných opatření,
  - c) prevenci školní neúspěšnosti,
  - d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,
  - e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,
  - f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,
  - g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,
  - h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,
  - i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
  - j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,

- k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,
  - l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,
  - m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.
- Škola zpracovává a uskutečňuje program poradenských služeb ve škole, který zahrnuje popis a vymezení rozsahu činností pedagogických pracovníků uvedených v odstavci 1, preventivní program školy včetně strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalším projevům rizikového chování.

Dupper (2003) ve své publikaci hovoří o důležitosti existence takzvaného multidisciplinárního týmu určitých odborníků, kteří budou poskytovat individuální potřebné služby. Tento tým můžeme chápat jako obdobnou verzi školního poradenského pracoviště v České republice.

Zapletalová (2011) uvádí dvě skupiny pracovníků, které rozděluje v závislosti na podobě a formě činností, které vykonávají:

- a) Pracovníci (členové) školního poradenského pracoviště (ŠPP) – sem spadají nebo mohou spadat pozice, jako je výchovný poradce, **školní metodik prevence**, školní psycholog/školní speciální pedagog, **sociální pedagog** či asistent pedagoga.
- b) Pracovníci, podílející se na poradenských službách a vytvářející konzultační tým pro poskytování těchto služeb – do této skupiny zařazujeme třídní učitele, metodiky pro přípravu školního vzdělávacího programu (ŠVP), učitele vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání a případně další pedagogy (Zapletalová, 2011).

Organizace školního poradenského pracoviště (ŠPP) bývá z pravidla prostřednictvím **dvou různých modelů**, které se liší dle zastoupení odborníků. O tom, o jaký typ modelu se bude jednat většinou rozhodují podmínky a možnosti konkrétní školy. V obou případech je samozřejmostí důležitost správné kooperace, a to nejen mezi samotnými členy ŠPP, ale jedná se o spolupráci i s ostatními pedagogickými pracovníky, a to jak na půdě školy, tak i mimo ni (Knotová a kol., 2014).

Zapletalová (2011) tyto dva modely popisuje:

- Model základní (neúplné ŠPP), kde poradenské služby poskytují pouze metodik prevence a výchovný poradce, jejichž pozice je povinností již na všech školách.



Ostatní členové tvoří pouze další pedagogičtí pracovníci z dané školy. Dohromady se tedy jedná o sestavu výchovného poradce, **školního metodika prevence**, třídních učitelů, učitelů výchov (občanská výchova, rodinná výchova...) a učitelů metodiků pro přípravu školních vzdělávacích programů (ŠVP).

- Model rozšířený (úplné ŠPP), ve kterém je kromě stejných pracovníků, jako v modelu základním, využíváno i odbornosti dalších kvalifikovaných pracovníků. Jedná se o školního psychologa, školního speciálního pedagoga, **sociálního pedagoga** a asistenta pedagoga (Zapletalová, 2011).

Knotová (2014) v návaznosti na tyto varianty hovoří o výhodě kompletního ŠPP vzhledem k časové náročnosti těchto činností. V případě, kdy je na škole zřízen pouze základní model ŠPP, tedy jeho neúplná varianta, může dojít a také dochází k tomu, že odborníci v případě školních metodiků prevence či výchovných poradců, své povinnosti, které zahrnují celou šíři problémů, v tomto směru nestíhají. Školy, kde je zajištěn rozšířený model, a kde jsou tedy přítomni i další, již zmiňovaní odborníci, mají dle autorky opravdu kladné zkušenosti.

*Současná legislativa ovšem neřeší financování těchto pro školy tolik potřebných odborníků, pro školy není zajištěna stabilita a optimální podmínky pro vybudování kvalitního systému poradenských služeb (Knotová a kol., 2014, s.70).*

Zemančíková (2014) ve svém výzkumu na slovenských školách zjišťuje neustálý nárůst rizikových a negativních jevů u dětí a mladistvých ve školním prostředí. Je potřeba, aby pedagogičtí pracovníci disponovali příslušnými kompetencemi pro stabilizování chování tohoto typu mezi žáky. Faktem je, že většina učitelů nepovažují své schopnosti a dovednosti v tomto směru za dostatečně odborné a účinné. Dle autorky se mimo celkového zkvalitnění kompetencí učitelů, jeví jako vhodné řešení rozšířit na školách sestavu dalších odborných pracovníků, kam patří právě i **sociální pedagog**.

Viktorin (in Viktorin, Vítková, 2018) ve svém výzkumném šetření shrnuje podstatu a důležitost dobrého fungování ŠPP. Potřebná je pomoc a podpora vedení školy vůči tomuto pracovišti, kam řadíme i jejich pozitivní vztahy. To, co je dále nevyhnutelně klíčové, je kvalitní a správná spolupráce jak mezi členy ŠPP, tak i mezi nimi a dalšími pracovníky v podobě vyučujících.

Přítomnost pozic metodika prevence a výchovného poradce na každé škole je dle dnešní platné legislativy v České republice povinností. V rozšířeném modelu jsou členy školního poradenského pracoviště školní speciální pedagog, školní psycholog nebo právě **sociální**

**pedagog.** Vzhledem k časové náročnosti činností tohoto směru a k neustálému nárůstu negativních faktorů ve školním prostředí se doporučuje zajištění rozšířené varianty ŠPP. Problémem obsazení i dalších odborníků jsou pro spoustu škol finance.

Následně popíši pozice, které jsou nebo mohou být součástí ŠPP. Konkrétně půjde o výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Pozicím sociálního pedagoga a metodika prevence se vzhledem k zaměření diplomové práce budu věnovat podrobněji v následujících dvou podkapitolách.

### Výchovný poradce

Výchovný poradce je v rámci ŠPP velmi důležitý. Měl by sloužit jako hlavní poradenský pracovník. Důležitý je výběr vhodného člověka, který by správně odváděl činnost této pozice. Za takový výběr zodpovídá vždy ředitel dané školy. Je třeba zajistit, aby měl pracovník nejen potřebné vzdělání, ale také vhodné osobnostní vlastnosti (empatie, komunikativnost, klidné řešení problémových situací prostřednictvím vhodných postupů...) (Kendíková, 2016).

Daný pracovník má stanovený rozsah hodin na provedení činností, určených v rámci své pozice. Časový rozsah je určován v závislosti na tom, zda jsou v konkrétním školním poradenském pracovišti přítomni i další odborníci. V případě obsazení i dalších potencionálních členů tak logicky může dojít ke snížení počtu činností výchovného poradce (Zapletalová, 2011).

*Výchovným poradcem může být jmenován kterýkoli učitel školy. Předpokladem a kvalifikací pro výkon funkce výchovného poradce je studium dané vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků (§ 8 vyhlášky) (Knotová a kol., 2014, s. 85).*

Výchovní poradci mohou žákům poskytovat individuální poradenství nebo poradenství v malých skupinách. Mohou mimo jiné organizovat aktivity s celými třídami studentů (Dupper, 2003).

Opekarová (2010) jmenuje **poradenské, metodické a informační činnosti**. Ty označuje jako základní oblasti, které zahrnují plnění povinností daného odborníka. V první skupině činností si lze představit například kariérové poradenství, které se zaměřuje na volbu budoucích povolání žáků a na jejich další přípravu a vzdělávání. Na poradenství žákům se

speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonným zástupcům nebo poradenství pro jedince odlišného etnika. Činnosti metodické a informační spočívají v poskytování pomoci ostatním pedagogickým pracovníkům, kteří mají za úkol integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo integraci nadanějších žáků, kam spadá i pomoc s realizací a tvorbou individuálních vzdělávacích programů pro obě tyto skupiny. Autorka upozorňuje na fakt, že by měl člověk v roli výchovného poradce, mít aktuální přehled a znalosti a měl by být především schopen správně a efektivně tyto poznatky předávat dál.

Kendíková (2016) hovoří o tom, že praxe v rámci výchovného poradenství může být na školách v České republice velmi rozdílná. Reálnou činnost, kterou člověk na dané pozici vykonává je ovlivněna více faktory. Dle ní velmi závisí na tom, o jaký typ školy jde, jak velká škola je, jaké je celkové složení pedagogického sboru a samozřejmě je také důležitá otázka souboru žáků na dané škole.

### **Školní psycholog**

Školní psycholog může patřit ke členům školního poradenského pracoviště (ŠPP). Schopnosti daného odborníky by měly mít rozsah, který bude zahrnovat nejen žáky, ale i další pracovníky ve školním prostředí. Součástí jeho kompetencí by mělo být zvládnutí nároků a požadavků, které jsou velice úzce spojeny s inkluzí a inkluzivním vzděláváním na školách v České republice. Podstatou je zajištění ideálních podmínek výuky, a to pro všechny žáky na dané škole bez výjimky. To znamená pro žáky s nadprůměrnými schopnostmi, pro ty, co disponují určitými speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro děti s určitým typem handicapu (Knotová a kol., 2014).

Jako činnosti typické a běžné pro pozici školního psychologa můžeme označit poradenství, konzultace, komunikaci se školním vedením, kolegy i zákonnými zástupci žáků, diagnostickou činnost nebo například krizovou intervenci. Školní psycholog spolupracuje a je v kontaktu i s pedagogicko-psychologickými poradnami, zdravotnickými, sociálními a dalšími institucemi, které se zabývají dětmi a mládeží (Zapletalová, 2011).

Dle Duppera (2003) jsou školní psychologové primárně zodpovědní za akademickou a psychologickou činnost v rámci provádění testů. A to zejména se žáky a studenty, kteří mají potíže s učením nebo se u nich projevují náznaky problémového chování.

Lazarová (in Knotová a kol., 2014) zmiňuje v publikaci oficiální činnosti školního psychologa, a to dle vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách

a školských zařízeních (příloha č. 3), kde jsou činnosti školního psychologa děleny do tří kategorií:

- **Diagnostika a depistáž** – jedná se například o vyhledávání různých poruch učení mezi žáky, zjišťování podoby sociálního klimatu v třídních kolektivech...
- **Konzultační, poradenské a intervenční činnosti** – například kariérové poradenství, krizová intervence v případě výskytu problému...
- **Metodická práce a vzdělávací činnost** – zde jde i o tvorbu a realizaci seminářů pro další kolegy nebo například koordinaci poradenských služeb.

### **Školní speciální pedagog**

Další odborný pracovník, který má ve školním poradenském pracovišti své místo a může být jeho členem, je školní speciální pedagog. Dle Kucharské, Mrázkové a kol. (2014) jsou odborníci na pozicích speciálních pedagogů v rámci ŠPP na českých školách obsazeni a zastoupeni jen opravdu z velmi malé části. Jako největší problém zmiňují autorky financování této odborné pozice, kdy ředitelé daných škol musejí vždy využívat více finančních zdrojů v případě, že chtějí, aby byl speciální pedagog na jejich škole přítomen.

Naproti tomu Kendíková (2016) zmiňuje, že školy v České republice mají tendenci obsazovat školní speciální pedagogy čím dál častěji. Díky přítomnosti tohoto odborníka tak dochází ke zvýšení kvality v rámci poskytování pozornosti dětem. Mohou se zvyšovat i výukové kompetence dalších pedagogů a může dojít k lepší spolupráci mezi školou a rodinou žáků.

Školní speciální pedagog během svých činností, spolupracuje kromě žáků také s dalšími pedagogickými pracovníky a rodiči nebo zkrátka zákonnými zástupci dětí. Zabývá se těmi žáky, u kterých dojde k upozornění na určitý problém a doporučení odborné pomoci. Tyto signály mohou přicházet jak ze strany učitelů, tak ze strany rodičů (Kucharská, Mrázková a kol., 2014).

Školní speciální pedagog může vykonávat diagnostiku nebo určité formy potřebné intervence (například krizová intervence). Mezi jeho kompetence můžeme zařadit také organizační činnosti nebo například metodické práce (Kendíková, 2016).

Jako součást první hlavní kapitoly bylo na úvod vysvětleno nejprve obecné poradenství, přičemž následovalo vysvětlení a definice konkrétně poradenství v oblasti školství a školního prostředí. Dále bylo popsáno školní poradenské pracoviště (ŠPP) a někteří jeho

konkrétní členové. Šlo o pozice výchovného poradce, školního psychologa a školního speciálního pedagoga. V následujících dvou podkapitolách konkrétně popíši pozice sociálního pedagoga a metodika prevence, jež jsou pro náš výzkum podstatné a velmi důležité.

## 1.1 Sociální pedagog

Jak již bylo v práci zmíněno, dalším členem školního poradenského pracoviště (ŠPP) může být, a jistě zde má své místo, i pozice školního sociálního pedagoga.

Na úvod je nutno zmínit, že profese sociálního pedagoga není aktuálně stále oficiálně zařazena mezi pedagogické pracovníky, a není tím pádem ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020), která se problematice legislativního ukotvení sociálního pedagoga v České republice věnuje, v souvislosti s tímto upozorňuje na spoustu problémů, se kterými se potýkají dnešní základní školy v České republice a na které učitelé, či školní psychologové už ani častokrát nestačí a chybí jim potřebné kompetence k řešení těchto záležitostí. Asociace poukazuje na fakt, že v jiných zemích, jako například na Slovensku, už je sociální pedagog oficiálně zařazen jako pedagogický pracovník již řadu let a profese sociálního pedagoga je tak běžnou součástí pedagogických sborů.

*Významným problémem je financování pozice sociálního pedagoga ve škole. Mnohé základní školy zaměstnávaly sociálního pedagoga po dobu projektů. Některé školy udržely pozici sociálního pedagoga i po skončení těchto projektů, a to např. jen díky podpoře zřizovatele (obce). V takových případech je sociální pedagog zaměstnancem obce na pozici sociálního pracovníka, ve škole však vykonává sociálně pedagogickou práci, což není uspokojivé systémové řešení (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, © 2020).*

Zmínku o sociálním pedagogovi nalezneme v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Jedná se přesně o § 110 v odstavci 4. Najdeme zde podmínky vzdělání sociálního pracovníka, přičemž se mezi obory objevuje i obor sociální pedagogiky (108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách, ©).

V již jmenovaném zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je obor sociální pedagogiky spojený pouze s profesí vychovatele, který je v zákoně zařazen. Jedná se konkrétně o § 16, odstavce 1 (563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících, ©).

V této souvislosti Kraus (2008) poukazuje na překážky, které s pozicí sociálního pedagoga úzce souvisí. I přes velké úsilí stále není daná profese zařazena v katalogu prací. Dle autora se v zařízeních, která disponují velkým uplatněním pro profesi sociálního pedagoga, stále často setkáváme s označením těchto pozic většinou jako „vychovatelé“.

Profesi sociálního pedagoga jako takovou definuje hned několik autorů.

Klíma (in Kraus, 2008) nahlíží na sociálního pedagoga jako na člověka s odbornými praktickými i teoretickými zkušenostmi. Jeho působení v rámci odborné činnosti je cílené a zaměřuje se na jednotlivce i sociální skupiny, a to tam, kde je vzhledem k nevhodnému a nevyhovujícímu životnímu způsobu klientů potřeba zahájení určité intervence.

Dále například přímo Kraus (2008) definuje sociálního pedagoga jako pracovníka, který je ve svém oboru profesionálem a je schopen organizace výchovného procesu. Přitom zároveň působí na děti a mládež, ale i na dospělé jedince. Jeho vliv se jeví jako žádoucí pro dobrý osobnostní rozvoj jedince či skupiny.

Kraus (2008) se ve své publikaci dále zabývá kompetencemi, kterými by měl sociální pedagog disponovat. Tyto kompetence rozdělil do několika skupin. Jedná se celkem o tři skupiny, z nichž **první** se věnuje **vědomostem širšího společensko-vědního základu**. Zde jde o znalost a přehled určitých věd. Autor konkrétně jmenuje obecnou pedagogiku, psychologii, sociologii, filozofii, samozřejmě sociální pedagogiku, pedagogiku volného času, teorii komunikace, sociálně-výchovnou práci nebo základní poznatky oblasti managementu. Autor sem dále zahrnuje i napříkladologii člověka nebo povědomí o oblasti sociální politiky. **Ve druhé skupině** je dle autora **základem především schopnost dobré sociální komunikace**, dále schopnost správně diagnostikovat, vést dokumentaci, vhodné využití nástrojů prevence, vytvoření žádoucích postupů pro řešení problémů nebo například vytváření a realizace různých projektů. **Třetí** skupinou v rámci kompetencí, které autor uvádí, jsou **osobnostní vlastnosti** sociálního pedagoga. Sem spadají fyzické a psychické dovednosti. V rámci psychiky jde například o schopnost správného vnímání, empatii, emoční stabilitu nebo celkovou emoční vyrovnanost člověka.

Oblasti kompetencí sociálního pedagoga se věnuje i například Bakošová (2008), která kompetence rozděluje na všeobecné a specifické. Všeobecné kompetence popisuje autorka jako pomoc dětem, mládeži i dospělým s vyrovnáváním deficitu socializace a jako pomoc a podporu při hledání možností pro zlepšení kvality života, ať už jednotlivců nebo skupin.

Specifické kompetence dále Bakošová (2008) dělí následovně:

- **Edukační kompetence sebevýchovy a vzdělávání** – zde jde o pojetí sociálního pedagoga jako o osobu, která má schopnost tvořit a realizovat výzkumné projekty, podílí se na vědecké činnosti, plánuje a organizuje v praxi nejrůznější činnosti. Dále je vychovatelem pro děti, mládež, pro dospělé, ale i pro sebe sama. Měl by tedy pochopit své nedostatky, rozvíjet a podporovat své schopnosti a sebevzdělávat se.
- **Kompetence preventivní** – Prevenci jako takovou obecně dělíme na primární, sekundární a terciární. V rámci prevence primární se pozice sociálního pedagoga snaží, aby společnost nahlížela pozitivně a přijala určité skupiny lidí. Jako příklad mohou být národnostní menšiny nebo osoby bez domova. Využívány jsou například metody letáků pro předání informací a lepší pochopení. Sekundární prevence už bývá zaměřená spíše na užší okruh lidí. Může se jednat o rizikovou skupinu, u kterých chce sociální pedagog předejít nežádoucím jevům nebo je zmírnit.
- **Kompetence poradenská** – Sociální pedagog poskytuje rady svým klientům. V roli poradce pomáhá zorientovat se klientovi ve své situaci, snaží se najít společná řešení určitého problému. Nepředává mu už přesná, jasná řešení, ale pomáhá osobu nasměrovat a nastiňuje různé alternativy.
- **Kompetence převýchovy** – Jako vychovatel dětí, mladistvých, ale i dospělých jedinců by měl tento odborník rozpoznat odklon od chování, které je žádoucí. Měl by být schopný správně a včas diagnostikovat emocionální či sociální narušení a kriminální chování.
- **Kompetence manažerská** – Kompetence v oblasti managementu je pro sociálního pedagoga potřebná, a to hlavně z hlediska uspořádání a koordinace vlastních činností nebo spolupráce s dalšími lidmi. Může se jednat například o sjednávání a řízení schůzek klientů s dalšími odborníky (Bakošová, 2008).

Kraus (2008) popisuje obecně povahu pracovních činností, které by měl sociální pedagog vykonávat. Jako první uvádí **výchovné působení ve volném čase**, které zahrnuje různé vhodné volnočasové aktivity. Druhou skupinou jsou **činnosti poradenské**, které sociální pedagog realizuje po správné diagnostice a analýze problému, životní situace nebo prostředí, v němž se vychovávaný jedinec pohybuje. Do třetí a zároveň poslední skupiny činností, které

autor popisuje patří **terénní práce, resocializační a reedukační péče**, a to například v podobě cíleného a záměrného vyhledávání vhodných osob a skupin (tzv. depistáže).

Pozice sociálního pedagoga obsazena již na několika školách v České republice, kde má určenou svoji náplň práce, která je však velmi různorodá, a to vzhledem k již zmíněné absenci pozice sociálního pedagoga v katalogu prací. Činnosti a náplň práce, kterou by měl sociální pedagog vykonávat ve školách a školských zařízeních jistě není jednoduché jasně a přesně popsat a definovat.

Bakošová (in Kraus, 2008) shrnuje činnosti sociálního pedagoga ve škole do celkem deseti bodů, jedná se o: Zajištění solidarity se žáky, kterým není věnována pozornost, Podporu autority učitelů, Posilování demokracie ve škole, Ochranu před násilím masmédií, Zajištění školního dozoru, Průběžnou práci s agresivními žáky, Práci s oběťmi šikany nebo jiné formy násilí, Analýzu šikany společně se žáky, Spolupráci s rodiči a její koordinaci, Spolupráci s dalšími odborníky, jako je policie, sociální pracovníci, lékaři a další.

Openshaw (2008) shrnuje dovednosti a činnosti, které jsou dle ní nezbytné mít a vykonávat v rámci pozice takzvaného školního sociálního pracovníka, kterého můžeme z části srovnat se školním sociálním pedagogem v České republice. Jedná se o schopnost vhodného posouzení situace, dovednosti v rámci individuálního poradenství, návštěvy v rodinách žáků a skupinovou práci s žáky.

K činnostem sociálního pedagoga na základní škole, a to konkrétně v rámci prevence, se vyjadřuje Procházka (2012), který sociálního pedagoga popisuje jako sečtělého a připraveného odborníka, který může oblast prevence ve škole nemálo obohatit. Zmiňuje konkrétní preventivní činnosti, které by dle něj mohl člověk na pozici školního sociálního pedagoga vykonávat – například organizace preventivního vzdělávání ostatních učitelů, příprava a realizace preventivních kurzů ve škole a další. Autor dále sociálního pedagoga popisuje jako odborníka, který má přehled a je znalý v oblasti prevence a dokáže tak správně pracovat s danou cílovou skupinou. Sociální pedagog se ve škole nemusí setkávat pouze s oblastí prevence primární, ale také s tou sekundární či terciární. Nejčastěji jsou tyto dva vyšší stupně prevence ve formě krizové intervence.

Dupper (2003) hovoří o vhodných činnostech takzvaného školního sociálního pracovníka. Dle autora by se člověk na této pozici měl zaměřovat zejména na žáky z ohroženého prostředí, udržovat určitou linii komunikace mezi školou a rodinou žáka, pracovat i s širší komunitou v rámci školy nebo vyhledávat a následně rozvíjet zdroje, které by pomohly a



sloužily potřebám ohrožených žáků a studentů. Stejně jako ostatní členové takzvaného multidisciplinárního týmu (můžeme chápat jako naše ŠPP), se i tito odborníci účastní společných konferencí, spolupracují s dalšími učiteli nebo se podílí na vytváření školních strategií.

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice vytvořila příručku, která se věnuje náplni práce sociálního pedagoga na základní škole. Tato náplň je v dokumentu rozdělena do celkem 7 kategorií dle toho, s jakou skupinou lidí sociální pedagog pracuje/spolupracuje.

Kategorie jsou Asociací vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020) děleny a popsány následovně:

1. **Náplň práce ve vztahu k vedení školy** – Jedná se o odpovědnost za odvedenou práci. Sociální pedagog odpovídá za veškerou práci, kterou ve škole odvedl. Osobou, které je sociální pedagog odpovědný je vždy ředitel dané školy.
2. **Náplň práce ve vztahu k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům** – Oblast **práce s klimatem školy a klimatem třídy**, kde se sociální pedagog zajímá o klima celé školy i jednotlivých tříd. Na základě toho je schopen sestavit plán, který bude pracovat s klimatem a věnovat se vztahům, prostředí a dalším. Přispívá tak ke zlepšení studijních výsledků žáků a k lepší spolupráci mezi učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Druhou oblastí je **poradenství pro učitele**, které spočívá v podpoře a pomoci dalším učitelům, a to hlavně při zajišťování prevence a řešení rizikového chování u studentů.
3. **Náplň práce ve vztahu k žákům** – Práci s žáky uvádí Asociace jako jednu ze stěžejních pracovních činností sociálního pedagoga na základní škole. **Individuální práce se žáky** spočívá ve vyhledávání sociálně znevýhodněných nebo jinak ohrožených žáků a v individuální pomoci a podpoře těchto žáků. Sociální pedagog pracuje se žákem, ale i s jeho rodinou. Při **skupinové práci se žáky** sociální pedagog společně se školním metodikem prevence zajišťují preventivní programy pro třídy. Sociální pedagog dále plánuje a organizuje volnočasové aktivity a projekty s cílem dosáhnout pozitivních vztahů mezi žáky nebo dobrého klimatu školy. Poslední činností je **krizová intervence**, kdy v případě potřeby sociální pedagog spolupracuje i s dalšími vnějšími orgány, jako například s Policií ČR nebo s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

4. **Náplň práce ve vztahu k rodičům** – Na sociálního pedagoga je zde pohlíženo jako na klíčový článek v rámci zajištění kontaktu mezi školou a rodiči žáků. Řadí se sem **rozhovory s rodiči**, a to těch dětí, které vyžadují pomoc a podporu v nejrůznějších tíživých situacích. Rozhovory slouží jako prevence. Důležité je včasné řešení daného problému a jeho zachycení tak, aby se dál neprohluboval. Sociální pedagog vede rozhovory ve škole nebo v místě bydliště žáka a jeho rodiny v rámci terénní práce. **Terénní práce** je další činností ve vztahu k rodičům. Sociální pedagog navštěvuje rodiny žáků dané školy a pracuje s nimi v jejich rodinném, přirozeném prostředí. Činnost může být potřebná ve chvíli, kdy rodiče nespolupracují se školou nebo má žák určitý problém. Chození do terénu podporuje znalost rodinných prostředí žáků a lepší pochopení problémů. Sociální pedagog se účastní takzvané **výchovné komise**. Té obvykle předchází mnoho opatření i jednání s rodiči. V případě výchovných komisí by měl člověk na pozici sociálního pedagoga dobře znát rodinné zázemí žáka být tak schopen navrhnout vhodná řešení problému.
5. **Náplň práce ve vztahu k dalším aktérům** – Zabývá se externími odborníky, se kterými sociální pedagog spolupracuje. Externí spolupráce je dělena do tří skupin. První skupinou je **komunikace s OSPOD, případně Policií ČR**, se kterými sociální pedagog spolupracuje hlavně v případech, kdy žák pochází ze zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí, v případech vysoké neomluvené absence, záškoláctví nebo jiného rizikového chování žáka. **Komunikace s PPP a SVP**, tedy s pedagogicko-psychologickou poradnou a střediskem výchovné péče. Sociální pedagog spolupracuje hlavně s oblastním metodikem v rámci organizování preventivních činností. Dále spolupracuje se zástupci SVP ohledně těch žáků, kteří jsou v péči SVP. Poslední je **komunikace s terénními sociálními pracovníky, nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež apod.** Jedná se o spolupráci sociálního pedagoga a terénních pracovníků ve spádové oblasti školy. Pozornost je zaměřena především na sociálně patologické jevy, které by mohly žáky ohrožovat a na žáky a jejich rodiny, žijících v sociálně vyloučených lokalitách. Sociální pedagog může spolupracovat například i s nízkoprahovými zařízeními.
6. **Náplň práce ve vztahu ke členům školního poradenského pracoviště (ŠPP)** – Sociální pedagog, se jako člen školního poradenského pracoviště účastní zasedání ŠPP, poskytuje informace a spolupracuje s dalšími členy ŠPP a vykonává pracovní činnosti dle zadaných pokynů.

7. **Náplň práce ve vztahu k místní komunitě** – Spolupráce s komunitou, její rozvoj a podpora její soudržnosti, v rámci které se sociální pedagog setkává se členy spolků, organizací a dalších veřejných institucí. Spolu s nimi se podílí na plánování a tvorbě projektů, díky kterým může dojít k propojení školy se vzdělávacími, kulturními i sociálními potřebami a požadavky místních lidí (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, © 2020).

*Spektrum činností sociálního pedagoga v základní škole je široké. Reflektuje totiž řadu oblastí, kterým se v současné škole musí věnovat učitelé a další pedagogičtí pracovníci nad rámec svých časových možností a odborných způsobilostí. Absolventi studijních programů sociální pedagogika jsou během studia na VŠ cíleně připravováni na výkon výše uvedených činností. Ze škol, které zavedly tuto pozici, máme pozitivní zpětnou vazbu týkající se přínosu sociálního pedagoga pro učitele, žáky i rodiče (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, © 2020).*

Blašíková a kol. (2015) se ve své publikaci činnostmi sociálního pedagoga na základní škole zabývá také. Na základě vlastního výzkumného šetření, které bylo realizováno na základních školách v České republice a na Slovensku, uvádí výčet několika, celkem osmi oblastí náplně práce sociálního pedagoga na základní škole. **Terénní práce** – jedná se o návštěvy domácností rodin žáků školy. Důvody pro terénní práci mohou být různorodé – například v případě vysoké a dlouhodobé absence, nespolupráce rodiny žáka, zabezpečení hygieny, oblečení či stravy žákovi a další. Při tomto typu činnosti je velmi důležité správné vystupování a jednání sociálního pedagoga s rodinou. Jde o práci, která je dle autorky velmi specifická, a tak zároveň nenahraditelná jiným pracovníkem školy. Důležité je dále správné proškolení sociálního pedagoga a celková znalost terénu. **Pohovory s rodiči** – člověk na pozici sociálního pedagoga zve rodiče na pravidelné pohovory do školy, kde je přítomno více pracovníků. Pohovor však může probíhat i v samotné domácnosti rodiny žáka, tedy v terénu, kdy je přítomen pouze sociální pedagog. Na místě jsou kompetence pro vedení a samotnou realizaci pohovoru. **Výchovné komise** – jde již o vážnější formu problému, a to jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče. Během výchovné komise je kromě sociálního pedagoga přítomen také místní spádový kurátor pro děti a mládež. Můžeme říct, že v tento moment začíná práce dalších odborníků v podobě sociálních pracovníků a kurátorů. **Individuální práce se žáky** – zde může jít jak o individuální doučování žáka ze strany sociálního pedagoga, tak o osobní rozhovory nebo například přímou výchovnou působnost na žáka, prostřednictvím jeho izolace od třídy, v případě, kdy vykazuje míru rizikového chování.

**Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, orgánem sociálněprávní ochrany dětí a Policií ČR** – sociální pedagog je v kontaktu s externími odborníky, se kterými je potřeba spolupracovat v případě řešení problémů některých žáků. Jedná se především o PPP, OSPOD a PČR. V případě zjištění určitého problému ve školním prostředí sociální pedagog odkáže rodinu žáka na vhodnou službu či instituci. V některých případech si sama instituce vyžádá zprávu, kterou vypracuje sociální pedagog ve spolupráci se ŠPP. **Preventivní programy** – tyto programy nevytváří sociální pedagog sám. Spolupracuje se školním metodikem prevence, který má při realizaci preventivních programů hlavní roli. Sociální pedagog má však v tomto ohledu také důležité zastoupení, a to vzhledem k tomu, že může odhalit konkrétní rizikové jevy ve škole nebo v dané lokalitě, například díky terénní práci. Dále se účastní preventivních programů, které si realizuje sama škola. **Kooperace s třídními učiteli** – třídní učitel je velmi významným článkem v životě žáka. Vidí žákův vývoj a je často přítomen při problémech a jejich řešení. Spolupráce sociálního pedagoga a třídního učitele může napomoci posílení vztahu mezi učitelem a žákem. Sociální pedagog zná rodinné prostředí žáka, je obeznámen s přístupem rodičů a dalšími okolnostmi. Tyto znalosti mohou napomoci k úplnému pochopení žakově osobnosti nebo případné změně v jeho chování či prospěchu. **Součást školního poradenského pracoviště (ŠPP)** – sociální pedagog je významnou součástí a členem školního poradenského pracoviště. Účastní se schůzek ŠPP, kde dochází k probírání problémů školy, tříd i jednotlivých žáků. Důležitá je kooperace a spolupráce sociálního pedagoga s dalšími členy ŠPP s cílem dosáhnout harmonického vývoje žáků (Blašíková a kol., 2015).

Stephens (2013) hovoří o své víře ve správnou činnost sociálního pedagoga a jeho uplatnění i v prostředí škol. Tvrdí, že sociální pedagog je člověk, který má potřebné schopnosti a dovednosti na to, aby dokázal ovlivnit samotný vznik negativních a rizikových jevů, ale i proces řešení jejich řešení. V rámci preventivních činností autor pozici sociálního pedagoga vidí jako velmi důležitou.

Není pochyb o tom, že je pozice sociálního pedagoga důležitou součástí školního poradenského pracoviště a celé základní školy. Byla popsána problematika legislativního ukotvení profese sociálního pedagoga v České republice a definována pozice sociálního pedagoga jako taková. Dále se podkapitola věnovala kompetencím a obecně činnostem sociálního pedagoga. Závěrem se zaměřovala na jeho výčet náplně práce, a to přímo ve školním prostředí. Následující podkapitola se bude zabývat pozicí školního metodika prevence.

## 1.2 Metodik prevence

Školní metodik prevence je samozřejmým článkem školního poradenského pracoviště (ŠPP). Musí být dle dnešní platné legislativy přítomen na každé základní škole.

V druhé polovině devadesátých let 20. století se v českých školách objevila metodologie prevence škodlivého užívání látek, která od svého vzniku prošla významnými změnami. Původně se člověk na této pozici označoval jako preventista pro drogy a osoba zodpovědná za tuto oblast byla často vnímána jako vzdělávací poradce na škole. V posledních letech se však tato role rozvinula tak, že nyní zahrnuje širší spektrum zodpovědností a zaměřuje se i na další společenské problémy mimo zneužívání látek. Prevence tak nyní řeší i další různé sociopatologické jevy obecnější povahy (Knotová a kol., 2014).

*V současné době se v činnosti školního metodika prevence preferuje zaměření na primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů* (Knotová a kol., 2014, s.180).

Dle Pipekové (2010) se metodik prevence podílí, respektive měl by se podílet na těch školních aktivitách, které se zabývají rizikovým chováním a jevy žáků a studentů dané školy. Dle autorky by měl zajišťovat či tvořit a realizovat takzvané preventivní programy. Knotová a kol. (2014) dále zmiňuje některé konkrétní formy sociálně patologických jevů, se kterými se metodik prevence může ve školním prostředí setkat a na které se mohou zmíněné preventivní programy zaměřovat. Jedná se například o agresi ze strany žáků, se kterou souvisí šikana, kyberšikana (internetová šikana) či vandalismus. Dále se jedná o časté případy záškoláctví, závislostního chování v podobě užívání návykových látek nebo závislostního hraní – netolismus, gambling. Spadají sem i například různé formy poruch příjmu potravy nebo sexuální rizikové chování.

Hlavním cílem školního metodika prevence je řešení rizikových faktorů a takového chování, které se považuje za škodlivé pro žáky a studenty v rámci školního prostředí. Metodik prevence se snaží monitorovat výskyt tohoto druhu chování a jevů mezi žáky pomocí například screeningových aktivit. Dále má tato pozice zodpovědnost za poskytování poradenských a konzultačních povinností v oblasti prevence. Podílí se na návrhu, plánování a realizaci preventivních aktivit a programů (Viktorin, Vítková, 2018).

Kvalifikace pro pozici školního metodika prevence je řízena vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Přičemž studium musí být v rozsahu minimálně 250 ti hodin.

Je nutno zmínit, že tento pedagogický a poradenský pracovník, který je zároveň řadovým učitelem, **nemá** snížený úvazek přímých pedagogických povinností, a to ani vzhledem k dalším povinnostem. Vosmik (2008) poukazuje na to, že odpovědnou osobou, která dohlíží na rozsah činností, které metodik prevence vykonává, by měl být ředitel školy. V případě, že škola disponuje rozšířeným školním poradenským pracovištěm (členové ŠPP jsou i další odborníci, jejichž přítomnost není ze zákona povinná), může dojít ke snížení počtu některých aktivit metodika.

V této souvislosti zmiňuje Zapletalová (2011) možnou spolupráci s experty ŠPP, kterými jsou dle jejích slov nejčastěji školní psycholog a speciální pedagog, přičemž dochází nebo může dojít ke snížení náplně práce osoby na pozici metodika prevence.

Standartní činnosti školního metodika prevence jsou oficiálně vymezeny v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů:

#### **Metodické a koordinační činnosti:**

1. Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy.
2. Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
3. Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
4. Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
5. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.
6. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, jež mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti (poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými

a dalšími zařízeními a institucemi), která působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

7. Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.

8. Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.

9. Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

#### **Informační činnosti:**

1. Zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.

2. Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.

3. Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů (orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, poradny, zdravotnická zařízení, Policie ČR, orgány sociální péče, nestátní organizace působící v oblasti prevence, centra krizové intervence a další zařízení, instituce i jednotliví odborníci).

#### **Poradenské činnosti:**

1. Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli).

2. Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole.

3. Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

Dle Knotové a kol. (2014) patří mezi hlavní povinnosti metodika prevence ve škole tvorba **minimálního preventivního programu školy (MPP)**. Každý z pracujících pedagogů ve škole má příležitost podílet se na vzniku tohoto programu. Hlavní zodpovědnost však spadá pozici školního metodika prevence, který se řídí školní preventivní strategií, jež je součástí ŠVP. Minimální preventivní program by měl být přizpůsoben aktuálním potřebám, podmínkám, situaci a konkrétnímu klimatu dané školy.

Školní metodik prevence je školním zaměstnancem, který zároveň nese odpovědnost za zajišťování preventivních činností v prostředí školy. Měl by sloužit jako hlavní osoba koordinace v rámci prevence rizikových jevů a zároveň plánovat, tvořit, aktualizovat i realizovat preventivní program školy (PPŠ) (Blašíková a kol., 2015).

Blašíková (2015) dále popisuje spolupráci právě školního metodika prevence se sociálním pedagogem v rámci preventivních činností ve škole. Dle ní se mohou společně podílet na vytváření minimálního preventivního programu. **Sociálnímu pedagogovi** v této oblasti dále přisuzuje spíše činnosti jako je kontakt a komunikace s rodiči žáků a dalšími odborníky. Sociální pedagog se zaměřuje na vztahové, sociální a citové oblasti a následný přenos těchto oblastí do školního prostředí. **Metodik prevence** se zaměřuje zejména na řešení rizikového chování. Vzájemná **kooperace** těchto dvou pracovních pozic je v oblasti prevence na základní škole velmi **důležitá**.

Metodik prevence je neodmyslitelnou součástí školního poradenského pracoviště. Jeho standartní činnosti jsou na rozdíl od sociálního pedagoga přesně legislativně vymezeny. Člověk na pozici metodika prevence musí zároveň plnit i povinnosti řadového učitele, přičemž mu není ani vzhledem k dalším povinnostem snížen a přizpůsoben úvazek. Mezi hlavní preventivní činnosti metodika prevence patří tvorba minimálního preventivního programu školy. Jako velmi důležitá se jeví spolupráce a komunikace pozic metodika prevence a sociálního pedagoga.



## 2 PREVENCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Zajištění určité formy prevence je neodmyslitelnou součástí každé základní školy v České republice.

Prevence se obecně dělí na primární, sekundární a terciární. V rámci prevence na základních školách je nejčastěji hovořeno o prevenci primární, jejíž účelem je zabránit vzniku rizikového chování a jevů v prostředí školy. Ve školním prostředí se však můžeme setkat i s prevencí sekundární a terciární.

Miovský a kol. (2010) hovoří obecně o prevenci rizikového chování, za kterou považuje jakýkoliv typ intervence, která směřuje k předcházení negativních forem chování, snaží se zmírňovat ty negativní jevy a rizikové chování, které již existují nebo se snaží řešit důsledky vzniklé na základě tohoto chování.

*Prevence může mít charakter předcházení vzniku, rozvíjení a recidivy společensky nežádoucího jevu a tomu odpovídají tři stupně – prevence primární, sekundární a terciární. Prevencí může být jakýkoli typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky (Čech in Miovský a kol., 2015, s.143).*

Čech (in Miovský a kol., 2015) dále popisuje už konkrétně prevenci primární. Té by dle něj měla společnost věnovat nejvíce pozornosti. Hovoří o takzvané imunizaci, kterou vysvětluje jako ochranu jak jedinců, tak i skupin, a to před negativním ovlivňováním a jeho dopady. Tento proces by neměl probíhat prostřednictvím izolace jedinců v podobě bránění vzniku kontaktu, nýbrž jako výchovná, preventivní a intervenční činnost. Její snahou a záměrem by mělo být utváření vhodných postojů, schopností a dovedností, díky kterým dokáže jedinec identifikovat rizikový jev a ubránit se mu.

V případě sekundární prevence je již vzniklý rizikový jev zachycen včas. Jedinec, u kterého se rizikové chování projevilo, tak má velkou šanci na zastavení gradace negativního jevu nebo na jeho úplné odstranění (Matějček, 2002).

Terciární prevence je už forma prevence, která usiluje o nápravu nebo alespoň zmírnění již existující formy rizikového jevu.

Následující dvě podkapitoly se budou zabývat popisem školního prostředí, prevencí ve školním prostředí, samotnými formami prevence a preventivními programy ve školním prostředí.

## 2.1 Popis školního prostředí

Škola je místem, kde jedinec tráví v určitém období svého života většinu času. Proto můžeme říct, že hraje v životě každého z nás nemalou roli.

Škola a její prostředí má velký význam a hodnotu během procesu vyvíjení, formování a samotné socializace osobnosti dítěte jako žáka či studenta. Vliv na vývoj jeho osobnosti mají ve školním prostředí jak učitelé, tak i vrstevníci dítěte (Sobotková a kol., 2014).

Školu můžeme charakterizovat jako jednu ze základních důležitých společenských institucí, která se podílí na plnění hned několika funkcí společnosti a zároveň pomáhá dotvářet výchovný proces, kterým si prochází v dětském a mladistvém věku každý jedinec (Koscurová, 2013).

*Výchovné a přirozené socializační prostředí školy je označováno jako prostor, v němž se mohou uplatnit systémy, které mají šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči mimoškolním negativním vlivům. Zároveň je ale škola prostředím, ve kterém se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy vygenerovat (...) Školní prostředí v sobě obsahuje významnou socializační a výchovnou šanci, je ale také prostředím, ve kterém se vyskytují negativní sociální jevy (Procházka, 2012, s. 343-344).*

Procházka (2012) dále školu popisuje jako sociální prostředí, kde se jedinec setkává se světem vrstevníků, ale i se světem dospělých. Dítě se stává žákem či studentem, vůči svým vrstevníkům získává roli spolužáka. Socializace v prostoru školy pomáhá jedinci stát se členem sociálního a kulturního světa, ve kterém se bude moci plně rozvíjet. V této souvislosti autor uvádí socializační a výchovné mechanismy prostředí školy. Jsou jimi – vrstevnické vztahy a jejich význam, postoj k negativním jevům a s tím související prevence, pozitivní klima školy a třídy, procesy spolupráce s rodiči a multikulturní hledisko školního výchovně vzdělávacího programu.

Kraus (in Kraus, Poláčková, 2001) poukazuje na to, že škola, jako významná socializační instituce, má plnit společenské nároky, a to například ve formě předávání a zachování kultury. Škola by měla mladou generaci, tedy své žáky a studenty naučit rychlé adaptaci,

pomoci rozvíjet jejich sociální dovednosti a chránit je a naučit se bránit rizikovým jevům. Autor dále popisuje konkrétní oblasti úkolů a funkcí, které by škola měla plnit. První zmiňuje oblast **péče**, v rámci které má škola splnit podmínky zdraví, bezpečí a psychické pohody. Funkce **rekreační** je spojená s volným časem žáků v prostředí školy. Důležité je ve škole **poradenství**, které by mělo směřovat jak k dětem a rodičům, tak i k samotným dalším učitelům. Posledními jsou funkce **profesionalizační**, která má pomoci žákům s výběrem budoucího pracovního místa a funkce **selektivní**.

Funkcím, které by měla škola splňovat se věnuje i Koťa (in Havlík, Koťa, 2011):

- Funkce výchovná a vzdělávací – tato funkce má pomoci předávat kulturu mezi generacemi a zároveň zachovat její kontinuitu.  
Jde o utváření osobnosti člověka, o jeho citové vnímání, vlastnosti a celkový charakter. Jedince se má od výchovy jako takové přesunout k výchově a vzdělávání sebe samotného.
- Funkce kvalifikační – jedná se o oblast profese a pracovních míst. Funkce je uplatňována spíše ve středoškolských a vysokoškolských oblastech.
- Funkce integrační – jde o proces sociální integrace jedince ve školním prostředí. S danou funkcí souvisí i dobré a pozitivní klima školy. Pracuje se s názory a postoji žáků a jejich ovlivňování. Proces se komplikuje ve chvíli, kdy jedinec (žák, student) pochází z negativního prostředí.
- Funkce selektivní – podobně jako funkce kvalifikační, souvisí spíše s budoucností jedince a s jeho profesí, zaměstnáním a prestiží. To, jaký typ či stupeň školy žák studuje nebo vystudoval, má velký vliv na jeho další postupy, budoucí kariéru. Vliv v tomto smyslu může být jak pozitivní, tak i negativní.
- Funkce ochranná a resocializační – tento typ funkce je velmi důležitý. V rámci ochrany jde o důvěru a důvěrné vztahy mezi žáky a učiteli. Resocializaci chápeme jako určitou snahu o nápravu žáků a studentů (Koťa in Havlík, Koťa, 2011).

## 2.2 Prevence a preventivní programy

Jak již bylo zmíněno, v rámci prevence ve školním prostředí se nejčastěji hovoří o prevenci primární. Ve škole se však můžeme setkat i s dalšími dvěma stupni prevence, a to s prevencí sekundární a terciární.

MŠMT (2010) se v jednom ze svých metodických doporučení zabývá primární prevencí v rámci rizikového chování u žáků na půdě školy. Tu definuje jako snahu předcházet rizikovým jevům v chování, jako jsou například agrese a k ní přidělená šikana a kyberšikana, záškoláctví, závislostní chování (návykové látky, hraní- gambling) a další. Jako základní princip primární prevence MŠMT uvádí výchovu sloužící k předcházení zmíněných rizik chování, k rozvoji pozitivního chování nebo například ke zvládnutí zátěžových situací. Cílem má být zamezení samotného výskytu nežádoucích jevů a v případě jejich existence snaha o zmírnění a omezení důsledků způsobených těmito jevy.

Primární prevenci dělí MŠMT (2010) na nespécifickou a specifickou. Dále pak hovoří o takzvané efektivní a v poslední řadě o neúčinné primární prevenci.

**Nespécifická primární prevence** zahrnuje obecně všechny aktivity, které podporují a míří k prospěšnému životnímu stylu, pozitivnímu sociálnímu chování, které souvisí se smysluplným využitím volného času prostřednictvím různých aktivit, k dobrému rozvoji osobnosti nebo odpovědnosti jedince za své chování. Můžeme tedy říct, že nespécifická primární prevence působí jak na jedince, tak na různé skupiny obecně a není tak zaměřená na konkrétní typy rizik (MŠMT, 2010).

**Specifická primární prevence** už je, jak název napovídá, specificky zaměřená na konkrétní rizika. Jde o souhrn aktivit a programů, které se snaží o předcházení a zmírňování určitých forem rizikového chování (MŠMT, 2010).

Černý (in Miovský a kol., 2010) poukazuje na tři úrovně specifické primární prevence, které jsou dány dle cílové skupiny, prostředků a nástrojů. Jedná se konkrétně o všeobecnou primární prevenci, selektivní primární prevenci a indikovanou primární prevenci:

- a) Všeobecná primární prevence – zabývá se běžným obyvatelstvem oblasti dětí a mládeže, přičemž nebere v potaz rozdělení skupin dle míry rizika. Co však zohledňuje, jsou věkové kategorie, případně jiné specifické sociální faktory. Programy jsou většinou tvořeny pro větší počet (nejčastěji třída). Pro tuto úroveň prevence se jeví jako dostačující úplné vzdělání školního metodika prevence.

- b) Selektivní primární prevence – skupiny osob, na které se daný typ primární prevence zaměřuje, se vyznačují zvýšenou mírou rizikových faktorů a je zde tedy větší riziko pro vznik různých negativních jevů. Jedinci a skupiny jsou těmito riziky již více ohroženi než jiní. Na rozdíl od první zmiňované úrovně se zde pracuje spíše s menšími skupinkami nebo s jednotlivci. Řadíme sem programy, které podporují například komunikaci, rozvoj vztahů nebo sociální dovednosti. V rámci práce s cílovou skupinou, která disponuje vyšším ohrožením tohoto chování, je vzdělání preventisty o něco důležitější. Jako vhodné se nabízí vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, psychologie nebo adiktologie.
- c) Indikovaná primární prevence – tento typ primární prevence se už zaměřuje na konkrétní jedince a skupiny, kteří jsou ohroženi již výraznou mírou rizikových faktorů, které na ně působí. Zabývá se i těmi, u kterých se znaky rizikového chování již projevily. Nejdůležitější je zde včasná intervence a zachycení problému. Člověk v pozici preventisty by měl být schopen určit konkrétní povahu případu, navrhnout vhodné postupy na vyřešení, případně zahájit spolupráci s dalšími odborníky, ať už interními nebo externími. Vzhledem k tomu je u preventisty bezpodmínečně předpokládán určitý typ vzdělání, jako například speciální pedagogika, psychologie či adiktologie (Černý in Miovský a kol., 2010).

V případě **efektivní primární prevence** hovoříme o programech, které jsou interaktivní, pomáhají vytvářet pozitivní klima ve třídách a skupinách, zkvalitňovat komunikaci žáků, rozvíjet jejich sociální a emoční dovednosti a kompetence, zvládat konflikty a zátěžové situace nebo například podporovat zdravé sebevědomí žáků a studentů. Oproti tomu takzvaná **neúčinná primární prevence** zahrnuje bezúčelné, banální a až zastrašující přístupy a metody. Jedná se například o pouhé puštění filmu žákům, potlačování diskuse, citové apely, nezapojení žáků do aktivit a jejich nerespektování a další (MŠMT, 2010).

V rámci prevence na základní škole se jako velmi důležitá a nepostradatelná součást jeví **minimální preventivní program školy (MPP)**.

Jde o dlouhodobý program školy, který je součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP), který vychází z rámcového vzdělávacího programu (RVP). Minimální preventivní program má vždy stanovené určité cíle, a to jak ty krátkodobé, tak dlouhodobé. Program by měl podporovat zdravý životní styl, se kterým je spjata například duševní a osobní hygiena nebo aktivity podporující pohyb (Miovský a kol., 2012).

Minimální preventivní program se vypracovává vždy na jeden školní rok. Zodpovědnost za tento dokument nese zejména jedinec na pozici **školního metodika prevence**. Jako nejvhodnější možnost se však jeví i pomoc a angažovanost dalších pracovníků. Dokument pravidelně kontroluje Česká školní inspekce, přičemž je průběžně vyhodnocován. Toto vyhodnocení účinnosti programu je následně součástí výroční zprávy činností dané školy (Miovský, Skácelová, Čablová in Miovský a kol., 2012).

*MPP je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Jeho součástí jsou též specifické intervence pomáhající žákům osvojit si takové znalosti, dovednosti a způsobilosti (nebo též kompetence), které efektivně snižují riziko výskytu případně rozvoje konkrétních forem rizikového chování (Miovský a kol., 2012, s. 14).*

Miovský a kol. (2012) popisuje tři hlavní a důležité složky, ze kterých se minimální preventivní program skládá (cílová skupina žáků ZŠ 6-15 let):

- Souhrn pravidel, jak zvýšit a zefektivnit bezpečnost žáků v prostředí školy i na jejich akcích
- Programy směřující k vývoji tzv. life skills (životní dovednosti), jež jsou součástí programů tzv. social skills (sociální dovednosti) a programů tzv. self-management (dovednosti sebeovlivňování).
- Programy specificky zaměřené na konkrétní typy rizikového chování

Dalším důležitým prvkem v rámci prevence ve školním prostředí je **školní preventivní strategie**. Jedná se o preventivní program dlouhodobé povahy, určený pro školy i další školská zařízení. Strategie se přizpůsobuje podmínkám dané školy i jejímu okolí.

Spadají sem sociální, kulturní nebo politické okolnosti či struktura školy. Můžeme tedy říct, že školní preventivní strategie umí brát v potaz specifický soubor jedinců dané školy i její aktuální okolí. Za cíl má oddalovat, odstraňovat nebo alespoň snižovat rizikové jevy a formy chování. Zabývá se hlavně jedinci, kteří pochází z ohrožených skupin a prostředí. V neposlední řadě zprostředkovává podněty pro zpracování minimálního preventivního programu (MŠMT, 2010).

Zabývat se a popsat prevenci v rámci školního prostředí byla v rámci výzkumného cíle další důležitá součást celé diplomové práce.

Teoretická část práce se zabývala popisem školního poradenského pracoviště (ŠPP), v rámci kterého byly popsány hlavně pozice sociálního pedagoga a metodika prevence. Dále se zaměřovala na prevenci na základní škole. V rámci této kapitoly bylo popsáno školní prostředí a v něm realizace prevence. Následuje část praktická, kde je popsáno a realizováno výzkumné šetření.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

#### 3.1 Výzkumný problém

Přítomnost a zajištění určitého druhu prevence mezi dětmi a mládeží je, a především by být mělo nepostradatelnou součástí školního vzdělávacího programu (ŠVP) nejen každé základní, ale i střední školy v České republice.

Na školních půdách se lze nejčastěji setkat s takzvanou primární prevencí, která slouží k samotnému předcházení negativních jevů. Setkáme se zde však i s prevencí sekundární, která už rozpozná vzniklý problém a má za úkol jej řešit. Takzvaná terciární prevence cílí ke zmírnění následků negativního jevu.

O důležitosti konkrétně primární prevence hovoří například Miovský a kol. (2010), podle kterého jde o určitý nástroj zamezení progresu rizikového chování. Má zmírnit již existující formy a projevy a má také pomoci řešit důsledky rizikového chování.

Součástí školního vzdělávacího programu je takzvaná školní preventivní strategie neboli minimální preventivní program (MPP). Procházka (2019) tvrdí, že realizaci tohoto programu má na starosti školní metodik prevence. Dle něj jde tak o nezastupitelnou pozici a pracovníka v oblasti školní prevence, který má mimo jiné i spolupracovat s ostatními pedagogickými pracovníky, kteří se budou na školní primární prevenci podílet.

Mezi těmito pracovníky si lze představit právě i **pozici sociálního pedagoga**. Kromě oblasti sociální práce se sociální pedagog může uplatnit také v oblasti školství. Dle české legislativy však zatím **není oficiálně zařazen mezi pedagogické pracovníky**. Konkrétně hovoříme o **Zákonu č. 563/2004 o pedagogických pracovnících**. Dnes však tuto pozici můžeme nalézt již na několika školách v České republice. Důležitost sociálního pedagoga ve škole dokládá Bakošová (In Kraus, 2008), podle které by měl sociální pedagog ve škole spolupracovat jak s pedagogy, tak i hlavně s žáky, kterým by měl pomáhat například se začleňováním do kolektivu, sociální komunikací a s řešením nejrůznějších forem rizikového chování.

Není pochyb o tom, že pozice sociálního pedagoga na školní půdě je aktuálně velmi potřebná. Dosud však není přesně a jasně vymezená náplň práce, kterou člověk na pozici sociálního pedagoga na škole vykonává.

Vzhledem k tomu se náš výzkum zaměřuje především na **náplň práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence v konkrétních podmínkách daných základních škol**.

Výzkum byl uskutečněn na vybraných základních školách v České republice, kde je obsazena pozice školního sociálního pedagoga.

## 3.2 Výzkumné cíle

**Hlavním cílem výzkumu je zjistit hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole.**

V souvislosti s hlavním výzkumným cílem byly stanoveny dílčí výzkumné cíle.

### 3.2.1 Dílčí výzkumné cíle:

- Analyzovat průběh a proces činností sociálního pedagoga v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ
- Analyzovat průběh a proces činností metodika prevence v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ
- Zachytit společné a odlišné determinanty v průběhu a procesech činností těchto dvou pracovních pozic v oblasti prevence

## 3.3 Výzkumné otázky

**Hlavní výzkumná otázka**

**Jaké jsou hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole?**

V souvislosti s hlavní výzkumnou otázkou byly stanoveny dílčí výzkumné otázky.

### 3.3.1 Dílčí výzkumné otázky:

- Jaký je průběh a proces činností sociálního pedagoga v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ?
- Jaký je průběh a proces činností metodika prevence v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ?
- Jaké jsou společné a odlišné determinanty v průběhu a procesech činností těchto dvou pracovních pozic v oblasti prevence?

### 3.4 Výzkumný soubor a způsob výběru

Výzkumný soubor tvoří pracovníci vybraných základních škol v České republice. Přesněji se jedná o tři základní školy, které **splňují přítomnost pozice sociálního pedagoga**. Výzkum se zaměřuje vždy na dva pracovníky na každé ze škol, a to na pozici **sociálního pedagoga a metodika prevence**. Soubor se tedy skládá celkem ze tří škol a šesti respondentů, a to konkrétně ze tří sociálních pedagogů a tří metodiků prevence na vybraných základních školách.

Způsob výběru výzkumného souboru byl zvolen záměrně. Miovský (2006) tvrdí, že záměrný výběr je nejrozšířenější metodou využívanou v kvalitativním výzkumu. Cílem je vyhledání účastníků, kteří splňují předem stanovená kritéria a současně jsou ochotni účastnit se daného výzkumu.

Z důvodů ochrany osobních údajů nebudou dále uvedeny názvy základních škol, jména měst, ve kterých se školy nachází a taktéž ani jména účastníků rozhovorů, tedy pracovníků škol.

Školy a respondenti tak dále ponесou označení počátečních písmen abecedy (škola A, škola B, sociální pedagog A, metodik prevence B...). Pro případnou orientaci toho, z jakého školního prostředí účastník rozhovoru (respondent) pochází, se bude označení respondenta vždy shodovat s označením příslušné školy. Tedy například: Sociální pedagog A je pracovníkem vybrané školy A, Metodik prevence C je pracovníkem školy C a další.

### 3.5 Stručná charakteristika vybraných škol

- Škola A spadá do takzvané vyloučené lokality. Škola disponuje zejména žáky z nízkopříjmových rodin a nižších vrstev. Většinu tvoří děti romského etnika. Můžeme tedy říct, že specifika a podmínky na této škole se od těch „běžných“ v určitých ohledech liší.
- Škola B, stejně jako škola A, mezi lokality vyloučené. Je tomu tak, protože soubor žáků zde tvoří děti romského etnika, a to téměř ze sta procent.
- Poslední vybraná škola, škola C, se na rozdíl od těch předchozích, ve vyloučené lokalitě nenachází. Soubor žáků je zde poměrně pestrý a rozmanitý. I zde z části nalezneme žáky romského etnika a děti z nižších sociálních vrstev, ale i žáky z fungujících a stabilních rodin a ze středních vrstev. Tuto školu tak lze označit za jednu z „běžných“ fungujících základních škol v České republice.

Řekněme tedy, že respondenti, označení písmenem „A“ a písmenem „B“ pracují v podmínkách škol vyloučených lokalit. Respondenti, označení písmenem „C“ pracují v podmínkách „běžné školy“.

### 3.6 Metoda sběru dat

Pro sběr dat byla zvolena metoda **hloubkového rozhvoru**.

Švaříček a Šedřová (2007) ve své knize uvádí, že se jedná o dotazování pomocí otevřených otázek, které jsou pokládány respondentovi. Badatel zároveň rozhovor vede, dotazuje se v průběhu a rozhovor také ukončuje.

Autoři dále tvrdí, že jsou prostřednictvím této metody zkoumání členové určitého prostředí, určité sociální skupiny, kde je cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Díky otevřeným otázkám nedochází k omezení výpovědi respondentů.

Za hlavní dva typy hloubkového rozhvoru označují Švaříček a Šedřová (2007) polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek a nestrukturovaný neboli narativní rozhovor, který může být založen jen na jediné předem připravené otázce.

V našem výzkumu se jedná konkrétně o typ **polostrukturovaného rozhvoru**. Pro uskutečnění rozhvoru byly vytvořeny otázky, které jsou v souladu s výzkumnými cíli. Rozhovor obsahuje jak hlavní, tak i doplňující otázky, přičemž se všechny zaměřují na oblast prevence na základní škole. Obsah rozhvoru je totožný jak pro pozici sociálního pedagoga, tak i pro metodika prevence, aby mohlo dojít k následnému porovnávání a propojování výpovědi účastníků.

Každý z rozhvorů se uskutečnil v prostorách dané konkrétní školy, vždy pouze s přítomností výzkumníka (autorky této práce) a dotazovaného particpanta/ky. Délka každého z rozhvorů se pohybovala okolo 35–45 minut. Ty byly nahrávány na diktafon a následně přepsány do písemné podoby, aby mohlo dojít k zahájení samotné analýzy získaných dat.

Otázky k rozhvoru jsou vloženy do přílohy.

### 3.7 Způsob zpracování dat

Jako způsob zpracování dat byla na základě výzkumných otázek zvolena metoda **tematické analýzy**, dále jen TA.

Tato metoda bývá v kvalitativním přístupu často využívána, musí však být dobře uchopena. Autorky Braun a Clarke (2006) označují tematickou analýzu jako metodu, která dokáže identifikovat, analyzovat a odkazuje na vzory (témata) v datech. Jako velkou výhodu označují její flexibilitu.

Dle Hendla (2016) je TA proces, při kterém dochází k identifikaci datových vzorců, datových konfigurací a témat v kvalitativních datech.

Při induktivní tematické analýze se výzkumná otázka objevuje až během procesu samotné analýzy. Naopak v teoretickém přístupu TA je výzkumná otázka již předem stanovená (Braun, Clarke, 2006).

Metoda se využívá při výzkumech zaměřených na zkoumání názorů, znalostí, zkušeností nebo hodnot. Výzkumník při této metodě aktivně působí jako prvek výzkumu, přemýšlí nad získanými daty, hledá v nich souvislosti (témata, subtémata, vzorce) a nakonec data interpretuje (Braun, Clarke, 2006).

Braun a Clarke (2006) navrhují přesný postup analýzy dat v tematické analýze. Jedná se o 6 následujících kroků:

#### 1. Seznámení se s daty

V této první fázi je nezbytné provést alespoň jedno důkladné přečtení celého souboru podkladů, které jsou předmětem analýzy. Výzkumník zaujímá aktivní postoj k datům a snaží se najít jejich hlavní významy a vzorce, přičemž dochází k vytváření a vzniku prvních kódů. Pokud výzkumník nebyl přítomen při sběru dat, je doporučeno věnovat se seznámení s nimi více času.

#### 2. Počáteční kódy

Vytváří se seznam zajímavých rysů a konkrétních kódů, které se nacházejí v datech. Tyto kódy jsou obvykle specifitější a úžeji zaměřené než témata. Výzkumník se snaží nalézt opakující se vzorce.

### **3. Hledání témat**

Následuje třídění kódů do možných témat či subtémat a vzájemné porovnávání mezi nimi. Je důležité zajistit, aby kódy nepřekrývaly více témat a rozhodnout, do kterého tématu, který kód zařadit. Pro usnadnění je doporučeno vytvoření tabulek nebo například mentálních map.

### **4. Přezkoumání témat**

V této fázi si výzkumník ujasňuje hranice mezi tématy. Opakuje si čtení jednotlivých úryvků textu, které byly již přiřazeny kódům. Dochází k posouzení platnosti jednotlivých témat v kontextu celého souboru dat. Ten je znovu přečten, aby se zjistilo, zda nebyly přehlédnuty některé aspekty důležité pro výzkum.

### **5. Definování a pojmenování témat**

Po definování a pojmenování témat se hledá jejich podstata, což zahrnuje zvažování, o čem každé téma přesně je. Každé téma se posuzuje samostatně a zkoumá se, jak jsou propojena s ostatními tématy. V rámci témat mohou být rozlišena různá podtémata (subtémata).

### **6. Výsledná zpráva**

V šesté a poslední fázi na základě konečných vzniklých témat výzkumník vypracuje finální analýzu a shrne výsledky.

## 4 ANALÝZA DAT

Analýza dat byla provedena prostřednictvím metody tematické analýzy (TA).

### 4.1 Postup při zpracování dat a získávání výsledků

Za velkou výhodu považuji fakt, že jsem byla přítomna u vzniku všech rozhovorů. Já sama jsem tedy vždy byla v pozici tazatele a se všemi respondenty jsem přišla do kontaktu. Ještě, než jsem se pustila do samotného zkoumání a zpracovávání všech rozhovorů, už jsem měla určité povědomí a byla seznámena s tím, jak celkově rozhovory probíhaly a jak mi všichni respondenti odpovídali.

Všechny rozhovory byly nejprve pečlivě přepsány a vytištěny do papírové formy. Následovalo pročitání každého rozhovoru. Poté, co jsem všechny rozhovory pečlivě přečetla a prostudovala, následovalo druhé kolo. Během toho už jsem si k zajímavým pasážím a výroky, které jsem vždy podtrhla nebo nějak označila, začala psát první poznámky a tvořit počáteční kódy. Kódy byly dále seskupovány do různých kategorií dle podobností významů, a tak začala plynout na povrch první potencionální subtémata a výsledná témata.

Tabulka 1 Ukázka vzniku počátečních kódů

VÝROK RESPONDENTA	AUTOR	KÓDY
„Zveme si rodiče na pohovory, což je teda někdy velký problém. Kolikrát ani nepřijdou a my si je zveme několikrát.“	Metodik prevence A	Rodiče, stávkující rodiče, komunikace s rodinou, je to složité
„Momentálně jsem zahlcen administrativou a terénní prací a další věci horko těžko stíhám. Což mě docela trápí.“	Sociální pedagog B	Vytíženost, zahlcení, je toho moc
„Mám v tom opravdu snahu. Mám velice dobrý přehled a žáky znám. Zním jejich zázemí. Vědí, že mohou kdykoliv přijít, a taky že chodí.“	Sociální pedagog C	Osobní přístup, důvěra, sociální pedagog jako blízká osoba

Opakované vrácení se k samotným počátečním kódům bylo velmi důležité. Ujišťovala jsem se tak, zda všechny kódy opravdu odpovídají tématům, ke kterým byly přiřazeny a zda jsem něco nepřehlédla. Následně jsem všechny rozhovory znovu přečetla a udělala si tak v tématech a subtématech lepší přehled. Díky tomuto kroku opakovaného čtení a znovu přezkoumání rozhovorů došlo k přehodnocení názvů některých témat, zredukoval se počet subtémat, které vznikly v rámci témat a vznikl tak jejich finální počet s jasně vymezenými názvy a definicemi.

K rozhovorům bylo přistupováno odděleně. Rozhovory jsem rozdělila do dvou skupin, a to na skupinu rozhovorů se sociálními pedagogy a na rozhovory s metodiky prevence. Každá skupina byla analyzována zvlášť.

Tabulka 2 Ukázka vzniku témat a subtémat

POČÁTEČNÍ KÓDY	SUBTÉMA	VÝSLEDNÉ TÉMA
Oslovování organizací	Externí spolupráce	Další formy spolupráce
Kontakt s Policií ČR		
Kontakt s OSPOD		
Spolupráce s třídními učiteli	Interní spolupráce	
Spolupráce s dalšími členy ŠPP		



## 5 ZPRACOVÁNÍ DAT

Jak již bylo uvedeno, rozhovory byly rozděleny na dvě skupiny. Analyzovala jsem zvlášť rozhovory se sociálními pedagogy a zvlášť s metodiky prevence. Ve skupině se sociálními pedagogy vzniklo napříč rozhovory 9 hlavních témat. Z rozhovorů s metodiky prevence vyloučeno 10 hlavních témat.

Každou skupinu nejprve představím a popíšu zvlášť, poté tyto dvě skupiny porovnám.

### 5.1 Preventivní činnosti sociálního pedagoga na základní škole

V rámci preventivních činností sociálního pedagoga na základní škole bylo napříč rozhovory identifikováno 8 hlavních témat k nim přiřazená případná subtémata (viz tabulka č. 3). Tato témata nám pomohou k zodpovězení výzkumných otázek. Během analýzy však na povrch vyplynula i témata, která se na první pohled mohou zdát, že od záměru výzkumu lehce vybočují. Dle mého názoru však jde o velmi zajímavé a přínosné poznatky, které se objevovaly a byly zmiňovány napříč všemi rozhovory a s výzkumným problémem zcela jistě souvisí. Proto jsem i je do výsledků výzkumu, tedy do hlavních témat, či subtémat zahrнула. Každé téma bude následně podrobně popsáno.

Tabulka 3 Témata a subtémata sociální pedagog

TÉMA	SUBTÉMA
SPOLUPRÁCE SP A MP	
DALŠÍ FORMY SPOLUPRÁCE	EXTERNÍ SPOLUPRÁCE
	INTERNÍ SPOLUPRÁCE
MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM	MPP JAKO ČINNOST MIMO GESCI SP
PREVENTIVNÍ PROGRAMY	PREVENTIVNÍ PROGRAMY ORGANIZACÍ
	VLASTNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAMY
TERÉN	TERÉN JAKO ČINNOST V GESCI SP
DALŠÍ ČINNOSTI V GESCI SP	

ŽÁCI	OSOBNÍ PODPORA	PŘÍSTUP	A
RODINA ŽÁKA			
POZICE SP NA ZŠ	NÁROČNOST POZICE		
	POHLED NA VLASTNÍ POZICI		
	SOCIÁLNÍ ZÁKON	PEDAGOG	A

### 5.1.1 Spolupráce SP a MP

První hlavní téma, které z rozhovorů se sociálními pedagogy vyplynulo, nese název „Spolupráce SP a MP“. Pojednává tedy o spolupráci právě mezi sociálním pedagogem a metodikem prevence. Z výpovědí respondentů vzešlo najevo více forem spolupráce. Určitá forma spolupráce právě těchto dvou pozic, na který se celý náš výzkum zaměřuje se však jeví jako stěžejní a nejvíce podstatná. Z toho důvodu jsem se rozhodla dané téma zařadit mezi ty hlavní. Nejde zde úplně o jasnou dělbu činností či náplně práce. Cílem je poukázat na samotnou důležitost udržování kontaktu mezi pozicemi sociálního pedagoga a metodika prevence. Výpovědi sociálních pedagogů ukazují, že jsou s metodiky prevence v nepřetržitém spojení, v případě potřeb konzultují různé věci a radí se.

Úzkou spoluprací a kontakt s metodikem dokazují například výpovědi sociálního pedagoga A, který vyloženě zmiňuje doplňování a vzájemnou pomoc.

*„I když se na tom nepodílím, kolegyně za mnou třeba často dojde a chce něco z toho zkonzultovat nebo probrat. Jestli třeba něco nepřehlédla anebo chce znát můj názor.“ (...)*  
*Doplňujeme se. Když náhodou někdy něco nestíhá jeden, poprosí toho druhého nebo to uděláme společně třeba. Oba jsme partáči a tu prevenci vlastně nikdo nedělá úplně sám...“*  
 (sociální pedagog A)

*„Nedávno jsme s paní metodičkou prevence konzultovali sezení s žáky v oblasti výchovných obtíží a sociálního znevýhodnění. Řešili jsme přípravu a průběh toho.“* (sociální pedagog C)

*„S kolegou si předáváme informace, abychom oba dva měli vlastně v tomto přehled a věděli, co se děje.“ (...)* *V případě potřeby oslovím metodika, on mně k tomu dá nějakou zprávu, abych věděl a orientoval se.“* (sociální pedagog B)

Ke spolupráci s metodikem prevence se vyjádřil každý z dotazovaných sociálních pedagogů. Jde vidět, že je to něco, co berou jako samozřejmost a dělají to automaticky. Spolupráce těchto dvou pozic je v oblasti prevence na základní škole nezbytná. Tento nepřetržitý kontakt lze pojmout i jako součást společných činností i jejich samotné dělby mezi sebou. Každá taková spolupráce je velmi individuální a záleží tedy hlavně na konkrétní domluvě a potřebě těchto dvou pracovníků.

### 5.1.2 Další formy spolupráce

Další téma bylo pojmenováno jako „Další formy spolupráce“. Můžeme říct, že dané téma plynule navazuje na to předchozí, kde byla věnována pozornost čistě spolupráci mezi sociálním pedagogem a metodikem prevence. Dané téma se zaměřuje na spolupráci s dalšími odborníky, což je v oblasti prevence dalším důležitým prvkem. Jinými slovy jde o další lidi, kteří se podílí, či nějakým způsobem napomáhají zajištění prevence na základní škole. Dané téma se opět objevovalo napříč všemi rozhovory se sociálními pedagogy. Všichni participanti (tedy Sociální pedagog A, sociální pedagog B a sociální pedagog C) se na určitém druhu spolupráce s dalšími odborníky podílí a zmiňovali ho ve svých výpovědích několikrát. Zároveň se všichni tři shodují na tom, že je to něco, bez čeho by se zcela jistě nešlo obejít.

V rámci hlavního tématu jsem identifikovala dvě subtémata. Jsou jimi „Externí spolupráce“ a „Interní spolupráce“.

#### Externí spolupráce

Subtéma „Externí spolupráce“ obsahuje spolupráci sociálního pedagoga s odborníky, kteří jsou mimo oblast dané školy. V rámci rozhovorů se sociálními pedagogy vyplynulo, že se jedná především o Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) a Policii České republiky a pracovníky těchto orgánů. Někteří z respondentů zmínili i kontakt s neziskovými organizacemi nebo spolupráci sociálního pedagoga s lékaři žáků.

Neustálý kontakt a komunikaci s vnějšími orgány uvádí dva sociální pedagogové (B, C), přičemž sociální pedagog B mimo jiné zmiňuje i neziskové organizace. Sociální pedagog C ve výpovědi poukazuje i na vzájemnou pomoc a rady ze strany těchto dalších odborníků.

*„Jsem nakontaktován s pracovníky OSPOD – sociálními pracovníky, kurátory i s dalšími pracovníky neziskových organizací, se kterými třeba pracují rodiny našich žáků.*

*(...)Primárně oslovuji OSPOD, protože tam řešíme, že tam nastal nějaký problém a potom*

*ten OSPOD má samozřejmě k dispozici nějaké možnosti, jak dále navázat i na nějakou neziskovou organizaci. (...) Hlásím žáky, kolikrát bohužel i zákonné zástupce na OSPODy. Několik žáků musím hlásit i na Policii ČR.“ (sociální pedagog B)*

*„Spolupracuji s OSPODem a kurátory, ale není to vždycky, že něco hlásím kurátorovi, je to hodně o té spolupráci. S těmi orgány se hodně radíme, člověk se zeptá na odbornou radu. Člověk se třeba zeptá, i když má dovednosti, má znalosti, tak jak by to ten druhý viděl. Co byste mi třeba poradila, jak by to mohlo být? Dítě má takový a takový problém a sociální pracovnice řekne aha, bylo by dobré, aby se mamince navrhla sociální asistenční služba, takže i v tomhle to poradenství. (...) Píši zprávy na OSPOD a pomáhám tisknout a vyplňovat žádosti z Úřadu práce.“ (sociální pedagog C)*

Komunikaci s lékaři žáků zmiňuje sociální pedagog A:

*„... Vlastně volám lékařům a ověřuju si, jestli to dítě u něj bylo. (...) Protože ty děčka opravdu to záškoláctví je skryté od rodičů...“*

### **Interní spolupráce**

Subtéma „Interní spolupráce“ se zaměřuje na spolupráci sociálních pedagogů s odborníky v rámci školy. V tomto případě půjde o řadové učitele – zejména třídní učitele a o další členy Školního poradenského pracoviště (ŠPP). Všichni respondenti (sociální pedagog A, B, C) vnímají komunikaci a spolupráci s dalšími pedagogickými kolegy jako nedílnou součást prevence na základní škole.

Sociální pedagog A hovoří o spolupráci se školní psycholožkou a speciální pedagožkou na určitých činnostech: *„...s kolegyní vlastně psycholožkou dělám program Kočičí zahrada. To děláme letos a pak ještě dělám druhý program s kolegyní speckarkou.“* Dále zmiňuje spolupráci s třídními učiteli: *„...obráti se na mě třeba třídní, že má prostě problém, když se stane třeba nějaký konflikt nebo něco, následně pak už proběhne ta krizovka...“*

Sociální pedagog B poukazuje na pomoc ze strany výchovné poradkyně: *„...Byť mně s tím teď začala pomáhat výchovná poradkyně, takže sme si rozdělili nějakým způsobem výchovné komise, ale stále jich mám poměrně hodně.“*

Sociální pedagog C hovoří o spolupráci s dalšími kolegy ve smyslu snahy předávat jim své dovednosti v oblasti prevence: *„...už některým učitelům se podařilo tyto dovednosti předat a už někteří třeba vědí nebo si přijdou. Kolikrát třídní učitelé za mnou přijdou a já jim připravím nějaký jako program. (...) Že jim předám techniky a oni si to zkusí udělat sami, takže tam je ta spolupráce.“*

### 5.1.3 Minimální preventivní program

Další hlavní téma se zabývá Minimálním preventivním programem. Na otázku, zda se podílí, či nějak angažují v tvorbě minimálního preventivního programu (MPP) všichni sociální pedagogové odpověděli, záporně. Zjistili jsme tedy, že tvorba MPP není v gesci žádného z dotazovaných sociálních pedagogů. Protože si myslím, že je Minimální preventivní program opravdu důležitou součástí zajištění prevence na základní škole, jsem se rozhodla zařadit jej mezi hlavní témata. S ohledem na fakt, že každý z dotazovaných respondentů označil MPP jako činnost, kterou nevykonává, vzniklo subtéma s názvem „MPP jako činnost mimo gesci SP“ (sociálního pedagoga).

#### MPP jako činnost mimo gesci SP

Sociální pedagog B v souvislosti vypověděl následující: *„Tuhletu věc měl vždycky v gesci metodik prevence v rámci školy, takže ten vlastně tu metodiku zpracovával a komunikoval s vedením školy. (...) sociální pedagog se zaměřoval potom spíše navenek školy, třeba právě pro komunikaci s OSPOD a dalšími. (...) Pokud by mě oslovil sám metodik prevence, tak samozřejmě bych s ním třeba spolupracoval, ale to se zatím nestalo.“* (sociální pedagog B)

Sociální pedagog A také připisuje tvorbu MPP školní metodičce prevence. Zároveň však uznává, že pokud je potřeba (pokud tedy kolegyně potřebuje), tak jí k vytvořené metodice poskytne zpětnou vazbu a dané věci s ní zkonzultuje. Do samotného procesu však sám sociální pedagog A nijak nezasahuje.

*„...ten sice teda vytváří kolegyně, jako kdyby teda školní metodička. (...) ona ho připravuje a já jí teda k tomu dávám zpětnou vazbu.“* (sociální pedagog A)

Zmíněná konzultace a zpětná vazba ze strany sociálního pedagoga metodikovi opět poukazuje na jejich úzkou spolupráci, které bylo věnováno první hlavní téma.

Určitý přehled a povědomí o MPP má i sociální pedagog C. Stejně, jako i ostatní však tvrdí, že se v něm žádným způsobem neangažuje. Poukazuje na spolupráci metodika prevence s ředitelkou školy, která je zároveň bývalá metodička prevence.

*„Neangažuju se vůbec, ten je opravdu jenom v gesci naší školní metodičky prevence, ale neznamená to, že bych o něm nevěděla, povídáme si o něm, ale nepodílím se na vytváření. (...) paní ředitelka je bývalá metodička prevence, takže ta současná s ní úzce spolupracuje a vytvářejí ho spolu nebo paní ředitelka ji vede nebo ukazuje, jak by to mohlo být a co by tam chtěla mít.“* (sociální pedagog C)

Tvorbu MPP tedy můžeme zařadit mezi preventivní činnosti, které nepatří do kompetencí sociálního pedagoga v našem výzkumu.

#### 5.1.4 Preventivní programy

Další hlavní téma jsem pojmenovala „Preventivní programy“. Jelikož jsou podle mě preventivní programy obecně, stejně jako minimální preventivní program, další velmi důležitou a základní součástí prevence na základních školách, rozhodla jsem se i tuto oblast zařadit mezi témata hlavní. Nad názvem tématu, který se bude zaměřovat právě na oblast preventivních programů jsem dlouho přemýšlela, nakonec jsem vsadila na tu nejjednodušší variantu. Jelikož se zde výpovědi respondentů, na rozdíl u tématu předchozího neshodovaly a během podrobnější analýzy jsem zpětně zjistila, že se dané výpovědi liší i dle povahy preventivních programů, identifikovala jsem v rámci tématu další dvě subtémata. Názvy subtémat nesou názvy „Preventivní programy organizací“ a „Vlastní preventivní programy“.

##### Preventivní programy organizací

Dané subtéma se zaměřuje konkrétně na preventivní programy (PP), které jsou na škole realizovány ze strany nejrůznějších organizací. Řekněme, že daný typ PP vykonávají určití odborníci mimo půdu školy (externisté), kteří přijdou do školy za účelem program realizovat.

V rámci konkrétně těchto preventivních programů (PP organizací) odpověděli dva dotazovaní respondenti velice podobně, jako u minimálního preventivního programu, tedy že i tuto činnost má v jejich případě na starosti spíše metodik prevence.

Skutečnost, že se jako pozice sociálního pedagoga **nepodílí** na zařizování a realizaci preventivních programech v dané škole, zmínili v rozhovorech sociální pedagog B a sociální pedagog C.

Sociální pedagog A se k tomuto tématu nevyjádřil.

Sociální pedagog B, jak jsem uvedla výše, opravdu tvrdí, že se na těchto preventivních programech nepodílí. Nicméně zároveň zmiňuje, že jestliže je osloven, pomáhá s informováním o uskutečnění těchto programů.

*„Tady tyhleto programy má opět na starosti právě metodik prevence, jo. Já, pokud jsem osloven, tak pomáhám při informování o těchto programech. My máme samozřejmě vytipované žáky, kteří by se konkrétně měli účastnit nějakých programů. Ale on sám aktivně tyto programy vyhledává a realizuje je.“* (sociální pedagog B)

Sociální pedagog C, stejně jako sociální pedagog B, se v preventivních programech neangažuje. I přesto poukazuje na to, že v nich má přehled a ví o nich.

*„Jsou na škole realizovány preventivní programy. Ty jsou realizovány různými organizacemi. (...) hasiči, městská policie, státní policie (...) Já se na těchto programech přímo neangažuji.“* (sociální pedagog C)

### **Vlastní preventivní programy**

Subtéma „Vlastní preventivní programy“ zahrnuje ty programy, které si vytváří a realizuje sama škola, konkrétně tedy pracovníci v dané škole. Jelikož se i o takových typech programů v rozhovorech mluvilo často, rozhodla jsem se tuto konkrétní oblast pojmut jako subtéma.

O preventivních programech, které si zřizuje sama škola hovořili ve svých výpovědích sociální pedagog A a sociální pedagog C.

Sociální pedagog A poukazuje na rozmanitost programů, které na škole realizují a samozřejmě je z výpovědí patrné, že on sám se na realizaci těchto programů podílí.

*„...jo, tak realizujeme těch programů docela dost, třeba rizika těch sociálních sítí. Třeba teďko konkrétně v tomto školním roku děláme preventivní program Zuřivec, což je vlastně jako na domácí násilí, a ještě dělávám hru Na hraně, vlastně preventivní program zaměřený na gambling a problémový hráčství...“*

Je důležité doplnit, že každý ze zmíněných preventivních programů je odněkud převzatý nebo jde o program, na jehož realizaci je potřeba určité školení. Samotnou realizaci a průběh daného programu ve škole pak ale probíhá pouze ze strany pracovníků dané školy, v našem případě hlavně tedy sociálního pedagoga A.

Dále sociální pedagog A v této souvislosti zmiňuje programy prevence v rámci školních projektů, ve kterých se on sám angažuje, a to tak, že školní projekty organizuje a některé dokonce i sám vymýšlí a připravuje.

*„...dále tedy ty školní akce a projekty (...) jsou to takový, který vlastně nějak mají působit pozitivně na to školní klima, přátelství v těch třídních kolektivech, jako nějaký to stmelování té školy a těch dětí. (...) V tom se pohybuju hodně taky, jednak pomáhám organizovat a některý organizuju jako vyloženě přímo z mé iniciativy. (...) jako mám nějaký nápad nebo se něco objeví...“*

Sociální pedagog C v této návaznosti také zmiňuje školní preventivní projekty, u kterých, na rozdíl od PP organizovanými externisty, potvrzuje svoji stoprocentní účast na samotném vymýšlení, přípravě a realizaci.

*„...ale v čem se angažují hodně, jsou projekty, ano projekty. (...) děláme si vlastní projektové dny a na tom se podílím opravdu ve sta procentech. (...) teď nás čeká vlastně školní projekt zaměřený na duševní zdraví. (...) Jsou to naše témata a v těch se angažují na sto procent. Podílím se na vymýšlení, vytváření, kompletní přípravě a celé realizaci a určité supervizi i těch vyučujících následně.“*

Dle výpovědí respondentů můžeme vyvodit, že na preventivních programech organizací se nikterak nepodílí. V čem se ale většina angažuje, jsou programy, které si zřizuje sama škola.

### 5.1.5 Terén

Téma „Terén“ se zaměřuje, jak už název jasně napovídá na preventivní činnosti sociálního pedagoga v terénu, řekněme tedy v přirozeném prostředí žáků a jejich rodin. Tato náplň práce spočívá v tom, že sociální pedagogové osobně chodí za rodinami žáků, jsou s nimi tedy v osobním kontaktu a mohou tak snadněji vyřešit určité problémy. Kontakt školy, respektive pracovníků školy s rodinou je velmi důležitý. Nejde jen o řešení už vzniklých problémů, ale zkrátka o udržování samotného kontaktu, monitoring ze strany školy, důvěru, získávání informací, upozorňování rodin na určité okolnosti, popřípadě zvaní zákonných zástupců k osobním pohovorům do školy a další. To, že práce v terénu patří do jejich běžných a velmi častých činností odpověděli všichni dotazovaní respondenti. Zároveň se všichni shodli, že tuto právě tuto činnost provádí bez přítomnosti metodika prevence, který samozřejmě může jít s nimi, ale odpovědi se shodují na tom, že to rozhodně není pravidelností. Z těchto důvodů jsem vytvořila subtéma s názvem „Terén jako činnost v gesci SP“ (sociálního pedagoga).

#### Terén jako činnost v gesci SP

Sociální pedagog B k tématu uvádí následující: *„Teď rozjždíme terén (...) chodíme do terénu. Od začátku ledna jsme už navštívili rodiny, kde sme roznášeli zprávy a zjišťovali, jestli vůbec bydlí na té uvedené adrese, jestli jsou kontaktní, nekontaktní, roznášeli sme pozvánky na výchovné komise a pohovory.“* (...) Tazatel: *„Takže co se týče tady toho terénu, tak to je v podstatě na vás, tam ten metodik se v tomhle neangažuje?“* Sociální pedagog B: *„Momentálně ano, metodik ne, ale samozřejmě do těch procesů může vstupovat.“*



*„Jako sociální pedagožka chodím do rodin a zároveň rodiče přicházejí k nám do školy (...) dojde se do té rodiny, mluví se s těmi rodiči, jo, jako...“ (...) „Byla tady mediace konfliktu se žáky a jejich rodiči, spolupráce s rodinami výrazně ohroženými sociálním vyloučením. Práce s nimi se řeší v jejich přirozeném prostředí.“ (sociální pedagog C)*

*„Chodím i jako do rodin, chodím za rodičema domů. (...) takže tam třeba docházím jako i třeba, že potřebujeme pozvat na pohovor, takže vlastně nesu pozvánku nebo i třeba už bylo několikrát pozvání, ale stejně k tomu nedošlo, že maminka třeba nepřišla na pohovor, takže oslovuju a už to načnu už u ní jako přímo doma. (...) A pak je to různý i z pohledu, co ty rodiče třeba potřebujou, protože občas tam fakt jdu jen vyřídit vzkaz od třídní učitelky, že je potřeba koupit si pomůcky do výtvarky. A zároveň ty rodiče třeba řeší problém s bydlením nebo něco, takže to se vztahuje i k tomu řešení toho jejich problému. (...) ...ona paní metodička taky komunikuje s rodiči, ale já se pohybuju v tom terénu.“ (sociální pedagog A)*

#### **5.1.6 Další činnosti v gesci SP**

Obsahem tématu „Další činnosti v gesci SP“ budou všechny ty činnosti, u kterých někteří sociální pedagogové v rozhovorech vyloženě zmínili, že jsou opět spíše nebo pouze v jejich gesci. Jde o další určitý prvek dělby práce v rámci prevence mezi sociálním pedagogem a metodikem prevence. Protože jde o různé typy činností, na kterých se všichni dotazovaní neshodovali tak, jako tou bylo u náplně práce v oblasti terénu a dané preventivní činnosti byly často individuální, nazvala jsem téma obecně jako „další činnosti“, které samozřejmě následně představím.

Sociální pedagog A v souvislosti s vlastními školními preventivními programy a projektovými dny, kterým bylo věnováno jedno z předešlých subtémat, zmiňuje, že právě toto je jedna z věcí, na které se s ním metodička prevence nepodílí. Když už mluví o nápomoci a spolupráci ze strany kolegů, zmiňuje jiné kolegy ze Školního poradenského pracoviště (ŠPP).

*„...no, a tady tyhle projekty si i já třeba sám vymýšlím často a podílí se na tom třeba ta kolegyně speckařka semnou, ale paní metodička úplně ne, no...“ (sociální pedagog A)*

Sociální pedagog B v rozhovoru poukázal na fakt, že má ve své gesci výchovné komise, se kterými mu tedy pomáhá i výchovná poradkyně. Zároveň však nezapomíná, že metodik prevence se těchto komisí může účastnit také, a že v některých konkrétních případech tomu tak i je. Další, co uvádí jako činnost, se kterou mu metodik prevence nepomáhá je kontakt a komunikace s orgány, jako je například OSPOD nebo Policie ČR.

*Řeším výchovné komise (...) byt' mně s tím začala pomáhat i výchovná poradkyně, takže sme si nějakým způsobem rozdělili výchovné komise, ale stále jich mám poměrně hodně. (...) Ale jak jsem řekl, ten metodik může do toho procesu vstupovat a také vstupuje, kór, když se jedná o zneužívání omamných a psychotropních látek, tak je vhodné, aby se takovéhle komise nebo pohovoru zúčastnil. (...) Dělán ty výchovné komise a během nich tam držím takový nějaký pořádek.“ (sociální pedagog B)*

*„U nás se sociální pedagog zaměřuje spíše na komunikaci navenek školy. Je prostředníkem pro komunikaci s OSPOD a dalšími (...) je to i administrativní pozice a organizuje, aby došlo k nějaké spolupráci, takže to dělám já.“ (sociální pedagog B)*

Sociální pedagog C kromě komunikace s orgány a školních projektů, uvádí spoustu dalších preventivních činností, které má v gesci.

*„...ano, píši projekty, které jsou buď pod krajským úřadem nebo pod chytrou O2 školou. (...) pak ty vlastní projektové dny, to jsou věci, na kterých se podílím ve sta procentech. Dělán tu kompletní přípravu, vytváření a realizaci. (...) Dělán pro děti sociální terapie, komunitní kruhy. (...) Spolupracuji já sama hodně s tím OSPODem, pracujeme s kurátory. (...) Máme pravidelné pohovory s rodiči. Když je to dítě, které nemá výchovný problém, ale má třeba nějaký výukový problém nebo má nepohodu v rodině, tak to neřešíme s metodičkou. (...) Co dělám hodně, tak obcházím třídy, ptám se dětí, jak se mají, jestli je všechno v pořádku. (...) Angažuji se v socializaci a začlenění nových dětí ...dívám se na ty změny, kterými dítě prochází a snažím se tu situaci pro něj stabilizovat. (...) Píši hodnocení rodinných situací ...ted' jsem psala k 21 žákům hodnocení...“ (sociální pedagog C)*

### 5.1.7 Žáci

Další téma jsem nazvala obecně „Žáci“. Bude se zaměřovat na vše, co nějakým způsobem souvisí s interakcí sociálních pedagogů se žáky na daných základních školách. Půjde celkově o práci a spolupráci mezi žákem a sociálním pedagogem, komunikaci a další. To, že jsou se žáky denně v přímém kontaktu, samozřejmě potvrdili všichni dotazovaní respondenti. Dotazovaní často uváděli důležitost jakéhosi osobního a individuálního přístupu k žákům, a taky dávali najevo, že se dětem ve škole opravdu snaží pomoci, nejsou jim, jak se říká „ukradení“ a jsou tu v případě potřeb zkrátka pro ně. Vzhledem k tomu jsem se rozhodla v rámci hlavního tématu vytvořit subtéma, které jsem nazvala „Osobní přístup a podpora“.

### Osobní přístup a podpora

Důležitost určitého osobního přístupu a snahy dětem pomoci ze strany sociálního pedagoga je něco, co se objevovalo napříč rozhovory poměrně často. Každý dotazovaný samozřejmě v rámci daného subtematu hovořil trošku o něčem jiném a výpovědi totožné nebyly. Nicméně můžeme říct, že myšlenka zachování jakési individuality a podpory vůči žákům byla stejná u všech respondentů.

Sociální pedagog C hovoří o důležitosti individuálního přístupu. Naznačuje, že jí není jedno, jak se dětem daří a v souvislosti s tím hovoří o pocitu bezpečí. S osobním přístupem zmiňuje důležitost přehledu mezi žáky a znalost rodinných situací žáků. Z výpovědi je patrné, že je pro žáky velmi důvěrnou osobou, za kterou chodí a svěřují se jí. Mimo jiné upozorňuje, že řešení už opravdu rizikových jevů u žáků je v kompetenci spíše metodika prevence.

*„...Důležité je opravdu pracovat individuálně s dětmi. My s nimi pracujeme prostřednictvím sezení, rozhovorů, setkávání. (...) Řešíme, zda ti žáci jsou v pohodě, ať je jim tu dobře a ať se tu cítí bezpečně, tak to je velmi důležité. (...) Mám v tom opravdu snahu. Mám velice dobrý přehled a žáky znám. Zním jejich zázemí. (...) Chodí mi tady děti si sednout a o něčem si popovídat, ale neřeší semnou třeba ani rizikové věci, to zamnou došly třeba jen dvě děti. Ty už opravdu rizikové pak řeší metodik prevence (...) Takže ano, vědí, že mohou kdykoliv přijít, a taky že chodí, mají u mě dveře otevřené.“* (sociální pedagog C)

Sociální pedagog B zmiňuje i právo volby žáků vybrat si, za kým půjdou, komu se svěří, s kým chtějí řešit daný problém.

*„...je důležité řešit to v soukromí. Bereme si to dítě bokem nebo samozřejmě pak celou tu třídu, když je potřeba, ten kolektiv a pracujeme s nimi. (...) Je to i právo dítěte vybrat si tady někoho, za kým bude chodit. (...) Samozřejmě vědí, kde jsem.“* (sociální pedagog B)

O snaze děti podporovat a osobním přístupem hovoří i sociální pedagog A. V souvislosti s tím se podělil i o jednu velmi pozitivní zkušenost se žákem.

*„...snažím se jim třeba poradit a doporučit, jak a kde třeba můžou trávit ten volný čas, ať už je to teda v nějaké organizaci nebo nízkoprahu. (...) ...mám vlastně prostor pro tu svou práci a беру si děcka třeba fakt jako namátkově, třeba s někým potřebuju mluvit nebo chci, když už tam je nějaký problém třeba. (...) A v podstatě oni ví, že můžou chodit, jako kdyby za kýmkoliv, třeba některý děcka jdou radši za psychologkou, některý zase radši za mnou. Mají to takový spíš o těch osobních sympatiích, jako jdou, ke komu cítí větší důvěru nebo s kým se jim prostě líp mluví. Ale za mnou chodívají často taky. (...) Po dlouhé době se mně stalo, že*

*přišel někdo jako s něčím pozitivním a přišel za mnou jeden klučina, že by chtěl být ještě hodnější a co s tím má udělat, tak to bylo pěkný.“ (sociální pedagog A)*

### 5.1.8 Rodina žáka

Hlavní téma, které jsem nazvala jako „Rodina žáka“ se v tomto případě, na rozdíl od tématu předešlého, které se zaměřovalo na žáky obecně, bude zabývat rodinami a především tedy zákonnými zástupci konkrétních žáků na daných základních školách. To, že všichni dotazovaní sociální pedagogové chodí přímo za rodinami žáků domů a pracují s nimi v jejich přirozeném prostředí, jsme si ukázali v tématu „Terén“. Téma „Rodina žáka“ se obecně zaměřuje na to, jak respondenti v rozhovorech hovořili o práci se zákonnými zástupci žáků, a to i na půdě školy, či po telefonu. Poukázali na důležitost práce a spolupráce s rodinou žáka a občas někteří naznačili, že taková spolupráce vždy není lehká a nejde, tak jak by si sami představovali nebo by chtěli. Svými výpověďmi zároveň dokázali, že jsou se zákonnými zástupci dětí neustále v kontaktu.

Sociální pedagog C hovoří o spolupráci s rodinou žáků jako o samotném základu náplně práce sociálního pedagoga na základní škole.

*„...ale mezi prevencí patří určitě práce s rodiči našich žáků, jo, to je jakoby ten základ, od kterého vlastně tady sociální pedagog ve škole je. (...) prevence je setkávat se tady s rodiči a dětmi společně na pravidelných setkáních. (...) Základ má rodina jo, nemůžeme jako vzít a napravit rodinu ... ale je to o tom, že je třeba, aby ty rodiny chtěly. Pokud je to rodina, nechce, nemá zájem, tak s tím bohužel neuděláme vůbec nic.“ (sociální pedagog C)*

Sociální pedagog A zmiňuje občasnou složitou spolupráci se zákonnými zástupci a zároveň jednu ze situací udává jako příklad toho, kdy musí do toho takzvaného „terénu“, tedy k rodině domů.

*„...nebo i třeba už bylo několikrát pozvání, ale stejně k tomu nedošlo, že maminka třeba nepřišla na pohovor, takže oslovuju a už to načnu už u ní jako přímo doma. (...) (sociální pedagog A)*

O těžké spolupráci s některými zákonnými zástupci hovoří i sociální pedagog B.

*„...aby došlo k nějaké spolupráci zákonného zástupce dítěte, aby se řešilo to, protože všechny preventivní programy někdy prostě se boří na tom, že to dítě ne moc dobře spolupracuje vůbec se školou. Není tady navázaný nebo u některých třeba není úplně*

*navázaná dobrá spolupráce s rodinou. Rodina nevnímá tyto věci jako důležité pro život.*“  
(sociální pedagog B)

### 5.1.9 Pozice SP na ZŠ

Dalším a zároveň posledním tématem je „Pozice SP na ZŠ“. Už dle názvu jasně vyplývá, že se zaměřuje celkově na pozici sociálního pedagoga na základní škole, a tedy na vše, co s touto pozicí souvisí. Přesněji řečeno na vše, co v této souvislosti vyplynulo po realizaci rozhovorů s respondenty. Jak jsem zmínila v samotném úvodu představování témat, může se zdát, že některé výsledky, které jsem do daného tématu zařadila, lehce vybočují od výzkumného problému. Dle mého názoru však jde o velmi zajímavé, přínosné a podstatné poznatky, které s naším výzkumem zcela jistě souvisí. Všechno jsou to okolnosti, které jsou nějakým způsobem s preventivními činnostmi sociálního pedagoga, a tedy se samotným procesem propojené. V rámci tématu „Pozice SP na ZŠ“ jsem identifikovala tři další subtémata, jsou jimi „Náročnost pozice“, „Pohled na vlastní pozici“ a „Sociální pedagog a zákon“.

V tématu bude i okrajově zmíněná oblast vzdělávání sociálních pedagogů v rámci prevence. Postupem času jsem zjišťovala, že o sebevzdělávání v oblasti prevence respondenti skupiny sociálních pedagogů hovoří hlavně v souvislosti s nedostatkem času, který je součástí následného subtématu „Náročnost pozice“ a v souvislosti se subtématem „Sociální pedagog a zákon“.

#### Náročnost pozice

Subtéma, které jsem nazvala „Náročnost pozice“ obsahuje postřehy toho, že školní sociální pedagog je mnohdy i náročnou a zatěžující pozicí. Respondenti často hovoří o nedostatku času a o celkové náročnosti a vytíženosti, která souvisí s jejich náplní práce. Objevilo se i propojení nedostatku času s oblastí sebevzdělávání.

Velký časový přesah a zátěž dokazuje například sociální pedagog B, který o vytíženosti hovoří v návaznosti na další potenciální činnosti, které by obecně mohl vykonávat školní sociální pedagog.

*„... dokážu si představit, že je to pro něj pozice, Ale dokud budeme dělat přes 300 výchovných komisí, dokud budeme muset psát 600 zpráv na OSPODy, dokud budeme muset 70 žáků z cca 450, respektive jejich zákonné zástupce hlásit na OSPODy a na přestupkové komise pro vysokou absenci a dalších 30 žáků musíme hlásit třeba na Policii ČR. Což znamená pro mě*

*třeba dalších 30 výsledků na policii. (...) Je to záhul, a to už bych ani nemusel vůbec spát. (...) ...protože nemám prostor, jsem zahlcen administrativou, zahlcen terénní prací...“*  
(sociální pedagog B)

Dále sociální pedagog B mluví o vzdělávání jako o něčem, co je v rámci prevence určité důležité a vřele to doporučuje a podporuje. Zmiňuje i některé konkrétní online kurzy, či vzdělávací schůzky, které ho čekají. Zároveň však opět poukazuje na fakt, že mu na celkové sebevzdělávání a vlastní studium nezbyvá vzhledem ke spoustě pracovním povinnostem mnoho času.

*„...do konce školního roku by nás měly čekat nějaké 4 projekty. Naštěstí jsou to především webináře, takže za ně budu určitě rád. Ale jinak bohužel, i když bych se měl vzdělávat, tak zatím byly jen některé ty online schůzky, nebyl z toho třeba nějaký certifikát. Kdyby byl čas a stíhalo by se vše, tak jak mělo, tak se vzdělávání nebráním, ale zatím teda bohužel. Ale já to určitě doporučuju, protože je to důležitý a tohle je taky určitě zajímavý a já to sdělovat budu, protože ty projekty jsou fajn...“* (sociální pedagog B)

O tom, že je práce opravdu hodně a je často velmi náročná, dokazují i slova sociálního pedagoga A, který v rozhovoru uvedl, že už nestíhá tolik školních projektů, jako dříve.

*„...letos jsem jí říkal, že teda už to jako úplně nestíhám, takže si vezmem jenom jednu třídu s ňou. (...)“* (sociální pedagog A)

Sociální pedagog C při probírání toho, že má momentálně na pozici školního sociálního pedagoga oficiálně poloviční úvazek upozorňuje, že to rozhodně neznamená méně práce.

*„...takže mám teďka od září vlastně, když skončil projekt v srpnu, takže od září mám poloviční úvazek tady ve škole. (...) Ale to neznamená, že ubylo práce. To pouze v pracovní době práce přibýlo, protože to máte všechno zhuštěné.“* (sociální pedagog C)

### **Pohled na vlastní pozici**

Subtéma „Pohled na vlastní pozici“ vnímám jako další důležitou součást výzkumu. To, jak samotní sociální pedagogové vnímají přítomnost vlastní pozice, konkrétně tedy v oblasti prevence na základní škole, byl dokonce přímo jeden z dotazů, na který měli respondenti odpovědět. Myslím, že i právě tato věc s celkovým výzkumným problémem souvisí a pomáhá nám tak vytvořit si obrázek o tom, jaké názory mají sami sociální pedagogové na své postavení v oblasti prevence na základní škole.

Všichni respondenti (sociální pedagog A, B, C) se ve výsledku jednoznačně shodují na tom, že je pozice sociálního pedagoga (nejen) v oblasti prevence velmi potřebná a důležitá.

Objevovaly se také názory, že spolu s jejich pozicí přichází i další, jiné zkušenosti vzhledem ke vzdělání nové a jiné pohledy na věci anebo také další dovednosti, přehled, techniky a další.

Sociální pedagog B zároveň s důležitostí pozice hovoří o víře budoucího rozšíření sociálního pedagoga i do dalších škol, kde by se člověk na takové pozici mohl věnovat i věcem, na které on bohužel nemá kapacitu. V této souvislosti bohužel zmiňuje i velmi zatěžující pracovní podmínky na jejich škole, která spadá do vyloučené lokality. Poukazuje například na schopnost sociálního pedagoga rychleji rozkrýt určitý problém a upozorňuje na fakt, že by daná pozice na škole opravdu velmi scházela.

*„Považuji to za velmi důležité. Věřím tomu, že by se časem ten socped při troše štěstí mohl dostat i do dalších škol a tam by řešil třeba úplně jinou agendu. Třeba by dělal školní klub, podílel by se na školních aktivitách, celodenním programu a tak dále. Zajímal by se o vztahy mezi žáky. Ale to tady by nás muselo být takových 5. (...) Ale ano, když se vrátím k té vaší otázce, ano, považuji ji za důležitou a nedovedu si představit, kdyby tady ten socped nebyl. (...) ...pokud by tady ta pozice nebyla, tak těžko ředitel nebo zástupce by toto mohl řešit. Učitelé by se taky neměli na koho obrátit.“* (sociální pedagog B)

Sociální pedagog C se mimo jiné vyjadřuje právě například k předávání různých technik ostatním kolegům anebo také k přehledu legislativy.

*„...už některým učitelům se podařilo tyto dovednosti předat a už někteří třeba vědí nebo si přijdou. Kolikrát třídní učitelé za mnou přijdou a já jim připravím nějaký jako program. (...) Že jim předám techniky a oni si to zkusí udělat sami, takže tam je ta spolupráce. (...) a opravdu v práci sociálního pedagoga sledujete jak ty školské zákony, tak i sociální.“* (sociální pedagog C)

Tazatel: *„A celkově byste teda řekla, že pozice toho sociálního pedagoga na základní škole je potřebná?“* Sociální pedagog C: *„Ano, určitě.“*

Důležitost i obohacení pozice sociálního pedagoga na základní škole, tedy velmi pozitivní pohled na svou vlastní pozici dokládá svými slovy i sociální pedagog A. V souvislosti s tím upozorňuje i na komplikovanost sloučit dvě pracovní role u metodika prevence.

*„Jo, je podle mě hodně důležitá, protože kolegyně prostě, jako kdyby je učitelka, takže má spoustu jako povinností jako i učitelský a je třídní učitelka, takže má spoustu povinností jako*

*i u toho třídnicí. A sociální pedagog má na to prostě jako víc času a má na to větší prostor. (...) A ta role právě toho sociálního pedagoga v té prevenci je právě v tom, aby doplňovala ty všechny jako věci a zároveň s sebou přináší jako něco nového, že prostě ne vždycky jako ti metodici jsou odborníci, ale sociální pedagog má zase trošičku jako úplně jiný vzdělání a jiný metody, který vlastně jako přináší do té prevence, do té školy, takže tím to právě v té prevenci ve škole obohacuje.“ (sociální pedagog A)*

### **Sociální pedagog a zákon**

Problematika profese sociálního pedagoga a legislativy je stále velmi aktuální a diskutované téma. Fakt, že není sociální pedagog oficiálně brán jako pedagogický pracovník, jinými slovy, není zařazen v zákonu č. 563/2004 Sb. **O pedagogických pracovnících**, jsem hovořila již v samotném úvodu diplomové práce a zmíněn je i na úvod části praktické. Protože se daná problematika několikrát objevila i napříč rozhovory, a to se všemi sociálními pedagogy, rozhodla jsem se výpovědi respondentů neignorovat a zařadit i ji mezi jedno ze subtemat. Myslím, že i právě tato okolnost je pro náš výzkum významná a důležitá a s preventivními činnostmi sociálního pedagoga na základní škole jistě souvisí. Je očividné, že je to něco, co sociální pedagogy nenechává „klidnými“ a s tím, jak to aktuálně je, příliš nesouhlasí.

V souvislosti se zákonem všichni respondenti hovoří právě o samotném problému ukotvení profese sociálního pedagoga a o faktu, že není brán jako pedagogický pracovník. Vzhledem k tomu všichni poukazují na problematiku financování pozice sociálního pedagoga, které je spojena třeba i s možností dál se vzdělávat v oblasti prevence a další komplikace.

Sociální pedagog A upozorňuje, že on sám se za pedagogického pracovníka považuje, ale oficiálně za něj bohužel považován není. Dále poukazuje na propojení problematiky financování s možností se nějakým způsobem vzdělávat. Zmiňuje ale také finanční příspěvek, který dostává(l) jakožto pracovník sociální sféry. Přesto si určité kurzy musí hradit sám.

*„...jako kdyby nejsem branej jako pedagogický pracovník, i když se za pedagogického pracovníka teda považuju, ale oficiálně je to tak. Tak je to jako to, ale zároveň i tím, že trochu spadáme jako sociální pedagogové pod sociální pracovníky, minimálně platovou třídou a s tím se právě pojí i to další vzdělávání, který je prostě povinný.(...) Jednak dostávám vlastně jako od magistrátu...takže jsem dostával 10 000 vlastně na další vzdělávání, takže tady to ty školení sem si platil hodně tady z tohohle. Ted' to teda hodně*



*využívám na zaplacení části toho výcviku, je jako drahej. Ale co je jako kdyby navíc, tak si platím už ze svýho.“ (sociální pedagog A)*

Sociální pedagog C při probírání oblasti sebevzdělávání, v návaznosti na tazatelovu otázku, zda si kurzy musí hradit sám, odpovídá:

*No já vám řeknu, proč to tak je, protože tím, že nejsme pedagogická profese, tak se na nás nevztahuje vzdělávání. Když je sociální pedagog, který není pedagogickým pracovníkem. (...) Hodně věci se komplikuje. Ono to není jenom sociální sféra, ono je to tady se to kloubí to sociální, a to pedagogické, tady to fakt jde jako spolu ruku v ruce, no. (...) Tak já věřím v budoucnost, že možná fakt v tom roce 2025 už bude sociální pedagog, nejenom v názvu, ale že opravdu bude pedagogem. A bude hlavně opravdu v katalogu činností pedagogických profesí, když už teda studujeme na těch pedagogických fakultách, takže by to snad mohlo takhle být, no, bylo by to hezké.“ (sociální pedagog C)*

Sociální pedagog B se k danému tématu vyjádřil opravdu dlouze a jde vidět, že ho daná záležitost velmi trápí.

*„Ale problém socped je, že skutečně není v tom zákoně vedený v pedagogických pracovnících. A to je docela zásadní problém, který ale samozřejmě kdo ví, jestli, se, kdy vyřeší, protože tam není podle mě ani vyjasněno, kolik by ten sociální pedagog měl dostávat peněz, a to je kámen úrazu velký, protože pedagogickým pracovníkům se v celku zvedala mzda. Ale sociálním pracovníkům ne a zvedala se jim nepatrně momentálně teďka. (...) Jestli se vůbec kdy dostane sociální pedagog do zákona. Tam je spousta neznámých, spousta zádrhelů. A jako chtěl bych tomu věřit, ale zatím jsem spíše skeptický, protože ten sociální pedagog pro mnoho lidí je sociální pracovník a sociální pracovník je zase vedený pod jiným ministerstvem. Socped by měl být pod MŠMT a nevím, co by to způsobilo, kdyby se podařilo pro sociálního pedagoga ve škole lepší peníze. Oproti sociálnímu pracovníkovi OSPOD, tak nevím, zda by to nezpůsobilo oheň na střeše.“ (sociální pedagog B)*

Na subtématu „Sociální pedagog a zákon“ jsem chtěla názorně ukázat, že daná problematika opravdu lidi, kteří pracují na pozici sociálního pedagoga ve škole, velmi trápí. Všichni respondenti na dané téma určitým způsobem upozornili a zmínili ho, aby tak ukázali, že jim není jedno aktuálnost situace a chtěli by (věří), aby se celková záležitost nějakým způsobem změnila a posunula vpřed.

## 5.2 Shrnutí analýzy rozhovorů se sociálními pedagogy

Napříč rozhovory se sociálními pedagogy bylo identifikováno celkem 9 témat.

Všichni participanti zmínili spolupráci a nepřetržitý kontakt spolu s metodikem prevence. Kooperace těchto dvou pozic se tak ukázala být jako zásadní pro samotné zajištění prevence na základní škole. V rámci preventivních činností se u všech sociálních pedagogů jako velmi důležité ukázaly být i další formy spolupráce, a to jak mimo školu, kde šlo o komunikaci s dalšími orgány (nejčastěji OSPOD), tak i s kolegy přímo na půdě školy (třídní učitelé, další členové ŠPP). Činnost, na které se všichni participanti shodli, že nepatří do jejich náplně práce v rámci školní prevence, je tvorba minimálního preventivního programu (MPP). Další důležitou součástí zajištění prevence na základní škole jsou kromě minimálního preventivního programu i preventivní programy jako takové, u kterých se výpovědi různily. Můžeme říct, že co se týče preventivních programů, které na školu dochází představit určitá organizace, se respondenti vyjádřili spíše pasivně, a tedy zajištění a realizaci těchto externích programů připisovali spíše metodikům prevence. K preventivním programům, které si zajišťuje škola sama, naopak někteří přistupovali velmi aktivně a potvrdili svoji účast na vymýšlení, přípravě a samotném průběhu.

Na čem se respondenti na rozdíl od MPP všichni shodli, že vykonávají pravidelně a že tato činnost je dokonce pouze v jejich gesci, tedy v gesci sociálního pedagoga, je pravidelné chození do terénu. Jinými slovy pravidelné návštěvy rodin žáků a práce s žáky a se zákonnými zástupci v jejich přirozeném prostředí. Další činnosti, u kterých participanti přímo zmínili, že provádí pouze oni, tedy bez zásahu metodika prevence, byly u každého různé. Jednalo se hlavně o komunikaci s vnějšími orgány (nejčastěji OSPOD) a projektové dny a školní projekty. Dále pak příprava a realizace výchovných komisí nebo například realizaci komunitních kruhů pro žáky, sociální terapie, psaní grantů, či adaptaci žáků.

Všichni sociální pedagogové jasně potvrdili neustálý kontakt, komunikaci a spolupráci se žáky. Každý z dotazovaných dal jasně najevo, že jsou s dětmi v kontaktu opravdu neustále, každý den a snaží se o formu určité pomoci a podpory vůči žákům. Stejně tak respondenti potvrdili i neustálou spolupráci a kontakt se zákonnými zástupci žáků, a to nejen v rámci již zmíněného terénu, ale i na půdě školy.

Zjistili jsme také, že sami sociální pedagogové svou pozici vnímají mnohdy jako vytěžující a časově náročnou. Zároveň jde podle nich o profesi, která je velmi významná, potřebná a důležitá, a to pro všechny školy v České republice, nejen pro ty, co spadají do vyloučených

lokalit. Avšak v souvislosti s legislativou a jejím ukotvením je mnohdy bohužel i podhodnocená či nedocenená. Na fakt, že jejich pozice, tedy profese sociálního pedagoga není v České republice oficiálně brána jako pedagogická, reagovali všichni respondenti a dávali tak najevo svůj jasný nesouhlas. V souvislosti s problematikou legislativního ukotvení sociálního pedagoga všichni zmiňovali i na finanční ohodnocení pozice, které je s tím spojené.

Je vhodné dodat, že podoby, jaké měly některé výpovědi respondentů, mohly být ovlivněny i povahou prostředí školy a tedy podmínkami, ve kterých daný respondent pracuje.

### 5.3 Preventivní činnosti metodika prevence na základní škole

V rámci preventivních činností metodika prevence na základní škole, vzniklo po analýze rozhovorů 10 témat a k nim přiřazená případná subtémata (viz tabulka č. 4). I tato témata, která vznikla po analýze rozhovorů s metodiky prevence jsou pro zodpovězení výzkumných otázek velmi podstatná a důležitá. Jelikož byly oběma skupinám pokládány stejné otázky, mají mnohé z témat podobný význam, jako u skupiny předchozí. I u této skupiny však můžeme říct, že napříč rozhovory vyplynula i taková témata či subtémata, která na první pohled od výzkumu lehce vybočují, avšak soudím, že s celkovým problémem zcela jistě souvisí a je vhodné je zmínit.

Témata a subtémata budou následně podrobně popsány.

Tabulka 4 Témata a subtémata metodik prevence

TÉMA	SUBTÉMA
SPOLUPRÁCE MP A SP	
DALŠÍ FORMY SPOLUPRÁCE	EXTERNÍ SPOLUPRÁCE
	INTERNÍ SPOLUPRÁCE
MINIMÁLNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAM	MPP JAKO ČINNOST V GESCI MP

PREVENTIVNÍ PROGRAMY	PREVENTIVNÍ PROGRAMY ORGANIZACÍ
	VLASTNÍ PREVENTIVNÍ PROGRAMY
DALŠÍ ČINNOSTI V GESCI MP	
TERÉN	TERÉN JAKO ČINNOST MIMO GESCI MP
ŽÁCI	OSOBNÍ PŘÍSTUP A PODPORA
RODINA ŽÁKA	
NÁROČNOST POZICE	MP ZÁROVEŇ UČITELEM
POHLED NA POZICI SP	

### 5.3.1 Spolupráce MP a SP

První téma nese název „Spolupráce MP a SP.“ Téma ukazuje a zaměřuje se na důležitost udržování kontaktu a tedy samozřejmě samotné spolupráce mezi metodikem prevence a sociálním pedagogem, která je pro zajištění prevence na základní škole velmi důležitá. Metodikové prevence svými výpověďmi v rozhovorech potvrdili, že jsou se sociálními pedagogy v pravidelné interakci. Zazněl fakt, že se domlouvají na samotné dělbě některých preventivních činností. Zároveň však někteří respondenti poukázali na to, že i když mají určité věci zkrátka rozdělené, tak spoustu záležitostí konzultují společně, pomáhají si nebo se jejich náplň práce někdy zkrátka prolíná a překrývá.

K udržování neustálého kontaktu, vzájemné pomoci nebo dělbě některých činností se vyjádřil metodik A, B i C.

Metodik prevence A hovoří o dělbě úkolů, pomoci a společných konzultacích se sociálním pedagogem.

*„...on celkově, když je sociální pedagog, má svoje úkoly, tak vlastně máme to jen tak jako půl na půl. (...) Hodně řešíme tady ty věci společně. (...) Takže se tak jako o to dělíme a určitě pomáhá. Děláme i do výroční zprávy, když píšu nějaké hodnocení, tak to s ním*

*konzultuju. (...) Pak si to kontrolujeme společně, než se to odešle, tak si sedneme a jenom řekneme si co a jak a zkonzultujeme to a pak to posíláme paní ředitelce samozřejmě na kontrolu.*“(metodik prevence A)

O dělbě rolí, ale i vzájemném doplňování se zmiňuje metodik prevence B.

*„My jsme si tady rozdělili ty role, částečně se to překrývá, ale spíš to máme rozdělený, že každé se zaměřuje na tu svoji oblast a potom se někde doplňujeme.“* (metodik prevence B)

Například konzultování minimálního preventivního programu se sociálním pedagogem uvádí metodik prevence C.

*„...ano, i když se na tom vytváření paní P. nepodílí, tak to s ní určitě konzultuju.“* (metodik prevence C)

Z výpovědí lze vyvodit, že například otázka rozdělení určitých činností v oblasti prevence je v těchto konkrétních případech v režii samotných dvou pracovníků. Opět se vracíme k tomu, že spolupráce a vhodná domluva metodika prevence a sociálního pedagoga je velmi důležitým bodem.

Lepší přehled o tom, které konkrétní činnosti respondenti doslova zmínili, že mají pevně rozdělené, nám pomohou získat některá následující témata a subtémata.

### **5.3.2 Další formy spolupráce**

Téma „Další formy spolupráce“ pojednává o tom, s jakými dalšími odborníky, kromě tedy sociálních pedagogů, metodici prevence zmínili, že v rámci prevence spolupracují. Výpovědi respondentů se napříč rozhovory v určitých bodech shodovaly, ale někde také rozcházely. Všichni zmínili spolupráci s různými organizacemi či orgány, a to hlavně v rámci zařizování a příprav preventivních programů. Ojedinele šlo o spolupráci s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) v rámci řešení problémů. Objevily se také poznámky ohledně spolupráce s dalšími kolegy na škole. V rámci tématu jsem tak identifikovala další dvě subtémata, kterými jsou „Externí spolupráce“ a „Interní spolupráce“.

#### **Externí spolupráce**

Udržování i další spolupráce v podobě externích odborníků se potvrdilo u všech respondentů, tedy u metodika A, B i C. Přičemž všichni tři zmínili spolupráci s organizacemi v rámci preventivních programů.

*„...ale na většinu toho si zveme nějaké externisty, docela dost spolupracuji s Podanými rukami, takže to je úplně perfektní nebo ta spolupráce s nimi perfektní...“ (metodik prevence B)*

*„...spolupracujeme s vícero organizacemi. (...) V podstatě spolupracujeme vždy s policií, Městská policie, Policie České republiky. (...) Teď máme nasmlouvané hasiče. (...) Pavučina, obecně prospěšná společnost a další.“ (metodik prevence C)*

*„Potom samozřejmě máme nasmlouvané programy, které jsou vesměs zadarmo. Takže co jsou jako externí, spolupracovali sme loni s Kappou, teda ta dělala selektivní prevenci na drogy, pak to bylo na klima třídy, což bylo taky super, takže tohle využíváme...“ (metodik prevence A)*

Metodik prevence A mimo jiné zmiňuje také spolupráci s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD) a s Policií ČR v rámci řešení problémů žáků.

*„...a já teda hodně komunikuji s OSPODem. (...) Psaní zpráv nebo hlášení neomluvené absence, jak na policii, tak na přestupky, to je tady takový gró, co děláme, a i to třeba jako OSPOD vyžaduje.“ (metodik prevence A)*

### **Interní spolupráce**

Subtéma „Interní spolupráce“ obsahuje spolupráci, kterou respondenti ve svých výpovědích v rámci kolegů, a to přímo na půdě školy. Jedná se obecně o další pedagogické pracovníky, členy Školního poradenského pracoviště nebo konkrétně o třídní učitele.

Spolupráci v rámci prevence s dalšími kolegy ve škole uvedli dva metodici prevence.

Metodik prevence C navazuje na spolupráci s dalšími kolegy v souvislosti se zařizováním preventivních programů pro danou školu.

*„...ale samozřejmě každý učitel, každý pedagog, který mi posílá různé náměty nebo připomínky průběhu roku, jsou to jejich připomínky, které já tam jakoby schraňuji a potom je uvádím. Jo, je to široká spolupráce.“ (metodik prevence C)*

V rámci řešení problémů metodik prevence A zmiňuje spolupráci s třídními učiteli, kteří dle něj hrají v prevenci na škole velmi významnou roli a také spolupráci s členy ŠPP.

*„...hlavně využíváme to, že s děckama, když opravdu mají nějaký problém nebo je nějaký problém, tak spolupráce s třídními učiteli. (...) ...já říkám, že každý třídní učitel je metodikem prevence. On je ten primární, který tam vlastně hraje roli, že vidí, jak se děti*

*chovají. Jsou u toho nejčastěji. (...) ...ale i třeba paní psycholožka, jestli se domluvíme, kdo tam prostě půjde, vždycky to se ŠPP řešíme nějak společně.* (metodik prevence A)

### 5.3.3 Minimální preventivní program

Téma „Minimální preventivní program“ se zaměřuje na náplň práce a činnosti respondentů, které souvisí přímo s realizací a vytváření minimálního preventivního programu (MPP). Jak jsem již zmiňovala, MPP je velmi důležitou a nepostradatelnou součástí zajištění prevence na základních školách. Všichni dotazovaní respondenti skupiny metodiků prevence potvrdili, že oni sami minimální preventivní program vytváří a zároveň každý označil tuto činnost jako jednu z těch, které vykonávají bez sociálního pedagoga. Můžeme tedy říct, že jde o činnost, která spadá pouze, a hlavně do náplně práce metodika prevence. Na základě uvedeného jsem identifikovala subtéma „MPP jako činnost v gesci MP“ (metodika prevence).

#### MPP jako činnost v gesci MP

To, že mají vytváření minimálního preventivního programu ve své gesci, potvrdil metodik A, B i metodik C.

*„Tak já si tvořím vlastně sám svůj minimální preventivní program, co se týká toho metodika prevence, já si dělám konkrétně ten můj.“* (metodik prevence B)

Metodik prevence C například uznává, že se na MPP mimo jiné podílí i ředitelka dané školy, která je zároveň bývalým metodikem prevence, a tak má v tomto ohledu spoustu zkušeností. Dále metodik C uvádí, že přesto, že se sociální pedagog na tvorbě MPP nepodílí, ví o něm a určité věci konzultují společně.

*„Tak minimální preventivní program samozřejmě mám na starosti. Vytvářím ho i společně s paní ředitelkou. Spolupracujeme samozřejmě ze svých znalostí a zkušeností a s nějakou vizí do budoucna. (...) Takže program tvořím já, po konzultaci s paní ředitelkou, která tam popřípadě doloží nějaké úpravy. (...) ano, i když se na tom vytváření paní P. nepodílí, tak to s ní určitě konzultuju.“* (metodik prevence C)

Občasnou pomoc a společné konzultace ohledně minimálního preventivního programu se sociálním pedagogem zmiňuje i metodik A.

*„Tak tvořím ho samozřejmě já, paní ředitelka kontroluje, protože ona vlastně za vše zodpovídá. Samozřejmě když je potřeba, kolega mi pomáhá, konzultujeme to spolu, on celkově. Ale celkově ho tvořím a mám na tom hlavní podíl já.“ (metodik prevence A)*

### 5.3.4 Preventivní programy

Téma s názvem „Preventivní programy“ se zabývá všemi preventivními programy, které respondenti zmínili napříč rozhovory. Zajištění, a to jakýchkoliv preventivních programů, je další důležitá součást oblasti prevence na základní škole. Respondenti se k danému tématu vyjadřovali různě. Někteří projevili v určitých případech aktivitu, jiní naopak pasivitu. Během analýzy rozhovorů, jsem stejně jako u skupiny sociálních pedagogů, v rámci preventivních programů jako takových, opět identifikovala dvě další subtémata, kterými jsou „Preventivní programy organizací“ a „Vlastní preventivní programy“.

#### Preventivní programy organizací

Subtéma „Preventivní programy organizací“ se zabývá pouze těmi programy, které jsou realizovány ze strany externistů, tedy vždy nějaké konkrétní organizace. Prevence je tak realizována dalšími externími odborníky, kteří většinou na danou školu s programem dochází.

Zajištění preventivních programů, realizovaných externími odborníky, potvrdili na svých školách všichni respondenti (metodik A, B, C).

Metodik prevence B spolu se zařizováním těchto programů upozorňuje na hledání vhodných organizací v souvislosti s komplikacemi ohledně financí.

*„Vlastně během roku realizujeme několik jakoby preventivních programů, ať už zaměřené na návykové látky nebo vlastně sexuální prevenci. A potom zároveň vztahy ve třídě, takže i jakoby tímhle směrem se zabýváme. (...) na většinu toho si zveme nějaké externisty, docela dost spolupracuji s Podanými rukami, takže to je úplně perfektní nebo ta spolupráce s nimi perfektní nebo Dobronauti, taky výborná. (...) Vždycky musím hledat programy, který se dají buďto jakoby zasponzorovat nebo to nějak k sobě rýsuje, že se to dá jakoby na to nasadit anebo právě programy, většinou to dělají ty Podaný ruce, který to mají zdarma.“ (metodik prevence B)*



*„Tak ty preventivní programy, těch je spousta. ...spolupracujeme s vícero organizacemi. (...) V podstatě spolupracujeme vždy s policií, Městská policie, Policie České republiky. Potom samozřejmě zdravotní výchova, sexuální výchova. (...) Teď máme nasmlouvané hasiče. (...) Pavučina, obecně prospěšná společnost a další.“ (metodik prevence C)*

*„Potom samozřejmě máme nasmlouvané programy, které jsou vesměs zadarmo. Takže co jsou jako externí, spolupracovali sme loni s Kappou, teda ta dělala selektivní prevenci na drogy, pak to bylo na klima třídy, což bylo taky super, takže tohle využíváme...“ (metodik prevence A)*

### **Vlastní preventivní programy**

Dané subtéma se na rozdíl od toho předchozího zaměřuje na ty programy, které si vytváří a organizuje škola sama. Jde tedy o preventivní programy, pořádané interními pracovníky konkrétní školy.

K programům této podoby se opět vyjádřili všichni respondenti. Nicméně dva z nich zároveň ihned upozornili na fakt, že tyto vlastní programy a projekty škola sice realizuje, ale oni sami se v nich neangažují. Na svoji neúčast na školních preventivních programech a projektech upozornili metodik prevence A a metodik prevence C.

Metodik prevence A jako důvod, proč se programů nemůže angažovat, uvádí nedostatek času spojeného se zastáváním dvou pozic.

*„Ten Druhý krok děláme a pak třeba ta Kočičí zahrada, to teď dělá vlastně nebo loni to dělali kolega, paní psychologka se speciální pedagožkou, oni se na tom střídají, ale já jsem to dělávala, takže vím, vím. (...) Jako s tou vytížeností, že učím, tak to už teď jako nestíhám, nemám na to úplně čas.“ (metodik prevence A)*

Metodik prevence C doslova zmiňuje, že tyto školní preventivní projekty zařizuje a má tedy v gesci místní sociální pedagog (paní P. – sociální pedagog C).

*„To máme vždycky měli bychom teda mít dva projektové dny za rok. (...) Teď jsme si zvolili téma hazard, Netolismus, to jsme tady ještě neměli, takže bude projektový den zaměřený na tady tohle téma. A to není nikdo externí. A to vlastně teda celé zajišťuje paní P., opravdu je strašně šikovná...“ (metodik prevence C)*

Naopak metodik prevence B hovoří o tom, že on sám některé tyto školní preventivní programy vytváří a připravuje.

*„...některé ty programy dělám přímo já, jelikož dělám IT, tak já se vlastně zaměřuji hodně na internetovou bezpečnost. (...) Tak já dělám vlastně nějaký ty preventivní programy, co se týká tady tý internetový bezpečnosti...“ (metodik prevence B)*

### 5.3.5 Další činnosti v gesci MP

Téma „Další činnosti v gesci MP“ se zabývá všemi dalšími preventivními činnostmi, u kterých metodikové prevence uvedli, že je vykonávají přímo oni a které mají tedy opět nějakým způsobem se sociálními pedagogy rozdělené. Vzhledem k tomu, že se jedná o více různorodých činností a žádná z nich nebyla během analýzy v této souvislosti zaznamenána u všech respondentů tak, jako tomu bylo právě při tvorbě minimálního preventivního programu, rozhodla jsem se všechny tyto další preventivní záležitosti, které mají dle výpovědí na starost právě metodikové, shrnout do jednoho tématu.

Metodikové B a C označili realizaci externích preventivních programů pro jejich školu jako činnost, kterou mají ve své gesci. Do realizace můžeme zahrnout vyhledávání, vybírání a následné zařizování.

*„...jo, tak to se snažím zařizovat. Opravdu obvolávám nebo sháním ty informace, pokud mám nějaký konkrétní případ, vždycky zavolám do nějaké té organizace, mi vždycky poradí pomůžou. Takže ta práce je velice jako obsáhlá.“ (metodik prevence C)*

*„...docela dost spolupracuji s Podanými rukami, takže to je úplně perfektní nebo ta spolupráce s nimi perfektní nebo Dobronauti, taky výborná. (...) Vždycky musím hledat programy, který se dají buďto jakoby zasponzorovat nebo to nějak k sobě rýsuje, že se to dá jakoby na to nasadit anebo právě programy, většinou to dělají ty Podaný ruce, který to mají zdarma. (...) Takže tady to realizuji já.“ (metodik prevence B)*

U metodika B jde dokonce i o samotnou tvorbu některých z programů, které pořádá sama škola.

*„...některé ty programy dělám přímo já, jelikož dělám IT, tak já se vlastně zaměřuji hodně na internetovou bezpečnost. (...) Tak já dělám vlastně nějaký ty preventivní programy, co se týká tady tý internetový bezpečnosti...“ (metodik prevence B)*

Další, co metodik prevence B označuje jako preventivní činnost, kterou dělá hlavně on a zároveň ji považuje jako jednu z jeho hlavních náplní práce, je přímá intervence s žáky, když se mezi nimi vyskytne nějaký problém.

*„Řekl bych, že já nejčastěji jedním a je to ta intervence s těmi žáky, to mně zabere nejvíce času, to dělám hlavně já...“ (metodik prevence B)*

Metodik C, kromě zařizování externích preventivních programů, dále označuje tvorbu takzvaných „hlášenek“ jako něco, co má ve své kompetenci.

*„Já vypracovávám takové hlášenky, jak mají pedagogové postupovat, když zjistí, že se stal nějaký problém. (...) Když se jev objeví a postup, co mají vlastně ti učitelé dělat, když něco takového zjistí. Je to taková jakoby metodika.“ (metodik prevence C)*

Metodik prevence A v této souvislosti hovoří o komunikaci s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

*„...a já teda hodně komunikuji s OSPODem. (...) To je taková moje náplň práce. S OSPODem komunikuji vesměs já.“ (metodik prevence A)*

### **5.3.6 Terén**

Téma „Terén“ je zaměřené na preventivní činnosti s žáky a jejich rodinami, zejména tedy zákonnými zástupci, a to mimo oblast školy, v jejich přirozeném prostředí. K této konkrétní preventivní činnosti se všichni respondenti skupiny metodiků prevence vyjádřili pasivně a připisali ji mezi jednu z hlavních náplní práce sociálních pedagogů. V této souvislosti bylo identifikováno subtéma, které zní „Terén jako činnost mimo gesci MP“ (metodika prevence)

#### **Terén jako činnost mimo gesci MP**

Jak již bylo zmíněno, každý z respondentů (metodik A, B i C) se vyjádřil k tomu, že do terénu nechodí a že konkrétně tato činnost nepatří do náplně práce ani jednoho z nich.

*„...ale já ted' do terénu nejezdím. Byla jsem někdy, ale velmi málo, jela sem s kolegou, ale není to tak, že by to byla úplně má náplň práce, ale já to beru jako dobrou zkušenost. (...) Ale není to moje primární náplň práce, že bych musela do terénu.“ (metodik prevence A)*

*„...přesně tak. Já do terénu nechodím. Kolega organizuje ty výchovné komise, je v terénu, komunikuje s těmi orgány s policií Český republiky a s OSPODem...“ (metodik prevence B)*

*„Přesně tak, paní P. chodí do těch rodin. (...) Já ne, takže do těch rodin chodí ona a ty maminky nebo zákonné zástupce si tady pak zve většinou i s třídním učitelem, takže to všechno zajišťuje paní P.“ (metodik prevence C)*

Návštěvy terénu, tedy chození za rodinami a práce s žáky a zákonnými zástupci v jejich přirozeném prostředí nepatří mezi kompetence metodiků prevence v našem výzkumu.

### 5.3.7 Žáci

Téma „Žáci“, které po analýze rozhovorů s respondenty vzniklo, se zaměřuje na kontakt a interakci metodiků prevence s žáky na daných školách. Téma tedy obsahuje postřehy toho, jak se k žákům snaží oni sami přistupovat, jak s nimi jednají, jak řeší případné vzniklé problémy a další. Je jasné, že všichni respondenti s dětmi ve škole pravidelně komunikují a jsou s nimi v kontaktu. Často se ve výpovědích objevoval velmi osobní a individuální přístup k žákům, snaha pomoci, snaha vyřešit problém a udělat to nejlepším možným způsobem. V rámci tématu „Žáci“ vzniklo subtéma „Osobní přístup a podpora“.

#### Osobní přístup a podpora

Metodik B popisuje svoji velmi individuální práci s žáky. Tuto intervenci s dětmi také v jednom z předešlých témat („Další činnosti v gesci MP“) označil jako jednu z jeho hlavních náplní práce a také něco, co dělá pravidelně a nejčastěji hlavně on.

*„Pracuji s žáky dost individuálně, když zjistím nějaký problém, tak se snažím jim věnovat a ten problém s nima řešit, nabídnout jim pomocnou ruku. (...) On je nějaký problém a já si potom vyžádám třeba, když je to nějaký konflikt mezi dvěma spolužáky nebo dvěma žáky ve třídě. Oni třeba něco sepíšou. Potom si je vytáhnu zvlášť a nějakým způsobem s nima jednám. Zjišťuju trochu více do hloubky problém. A na základě toho nějak vyhodnotím, jak bych s těmi žáky měl pracovat a co konkrétně bych s něma měl řešit.“* (metodik prevence B)

Důležité je, že se mají žáci na koho obrátit a mohou si samozřejmě vybrat, za kým dojdou a komu se svěří.

*„...bereme si děti bokem a když je nějaký problém, snažíme se jim vysvětlit to jejich chování. Určitě ví, že můžou dojít za kýmkoliv, jo. Za mnou nebo kýmkoliv jiným. Jako ty úplně malý prďata, samozřejmě sem všude byla a představovala jsem se, ale mě zná spíše ten druhý stupeň. Oni si můžou vybrat, na základě sympatií, dá se říct. (...) Ano, chodí za mnou. Oni jako i nemají problém to třeba říct před třídou, ale jo chodí. Anebo třeba, když přijdou, my máme takový a takový problém nebo něco, tak to probereme...“* (metodik prevence A)

*„Ano, oni vědí, že můžou jít v podstatě za kýmkoliv. Pokud mají nějaký problém, mohou zajít za mnou, za kterýmkoliv jiným pedagogickým i nepedagogickým pracovníkem. Máme tady samozřejmě to ŠPP, takže můžou jít za kýmkoliv. (...) No, navíc tady máme schránku důvěry,*

*ze které občas taky něco vytáhnu. (...) Samozřejmě za mnou taky chodí, ano, v podstatě pořád, děje se to pořád, když si děti nerozumí, nějak se něco řeší...“ (metodik prevence C)*

### **5.3.8 Rodina žáka**

Kromě kontaktu s žáky, je také v rámci prevence velmi důležitá komunikace s rodinou dětí, tedy především s jejich zákonnými zástupci. Téma „Rodina žáka“ obsahuje zmínky respondentů napříč rozhovory, které se týkají jejich spolupráce a kontaktu obecně s rodiči žáků. V předešlém tématu „Terén“ jsme se dozvěděli, že metodikové s rodinami nekomunikují v jejich přirozeném prostředí. K určité interakci mezi metodiky prevence a rodinnými příslušníky žáků, ale zcela jistě dochází.

Ke komunikaci se zákonnými zástupci dětí na škole se v rozhovorech vyjádřil každý z respondentů (metodik prevence A, B i C).

*„...tak samozřejmě míváme pohovory s rodiči. Telefonicky si je zvu třeba na pohovory. Občas jsou teda velké problémy s tím, je sem dostat, protože oni jako třeba nepřijdou, takže je zveme na několikrát. (...) Pohovory s rodiči jsou hodně, to je taková jedna z nejčastějších činností.“ (metodik prevence A)*

*„Samozřejmě často mluvím i se zákonnými zástupci...“ (metodik prevence B)*

*„...ti rodiče, s nimi mluvím a pracuji také. Když se pak řeší už nějaký jako rizikový jev třeba...“ (metodik prevence C)*

### **5.3.9 Metodik prevence zároveň učitelem**

Téma, které nese název „Metodik prevence zároveň učitelem“ se zaměřuje na všechny postřehy, připomínky a poznatky respondentů, kteří napříč všemi rozhovory ve svých výpovědích upozorňovali na fakt, že všichni zastávají dvě pozice. Kromě pozice právě metodika prevence je to pozice ještě i řadového učitele na škole, který zastává běžnou výuku žáků a často je k tomu ještě i třídním učitelem. Metodikové prevence se touto cestou snažili poukázat na fakt, že toho v takovém případě opravdu nemají málo a často tak nestíhají vše, co by během pracovního dne chtěli. Na nutnost sloučit dvě různé pozice dohromady, nedostatek času nebo jakýsi svůj nesouhlas upozornili v rozhovorech všichni respondenti (metodik prevence A, B, C).

*„...Jako s tou vytížeností, že učím, tak to už teď jako nestíhám, nemám na to úplně čas. (...) A prostě tam ten metodik prevence už potom nestíhá všechno, tak jak by měl i na těch běžných*

*základkách, jo, to je, takže časově je to strašně náročný. (...) já prostě všude píšu, že je to opravdu časově náročný a že si myslím, že ne poloviční úvazek, ale měl by být celý úvazek na metodika prevence, protože pokud chceme, aby ta prevence fungovala, tak by to měl dělat člověk, který se tomu bude věnovat. (...) Mně přijde, že to učitelé berou tak, že, no, tak někdo si to vezme nebo někdo si to zkrátka vezme, ale vůbec tomu nedávají tu váhu, že on sám je metodik.“ (metodik prevence A)*

*„Já v tuhleto chvíli tu svoji pozici vnímám dost nefér jakoby od státu, že je tady nějaká pozice metodika prevence, ten metodik je normálně řadový učitel, který nemá snížený úvazek, musí odučit to, co odučí a všechno ostatní dělá jakoby v dalších, ať už volných hodinách. Nad tímto by se mělo ministerstvo zamyslet, protože jsou tady školy, jako jsme my a na takovémto typu škol by rozhodně metodik uživil plný úvazek. (...) Sem řekl na takovémto typu škol, ale určitě i na dalších školách. (...) Potřeboval bych s těmi žáky pracovat mnohem dýl a mít na ně víc času.“ (metodik prevence B)*

*„...ono to vždy nejde realizovat jinak. Že bych neučila a odešla zkrátka z výuky a šla si to poslechnout. Snažím se to teda i dávat tak, že nemusím učit a snažím se tam být a účastnit se toho, ale vždycky se mi to nedaří. (...) Paní P. má tam ten prostor takový, kdy my musíme učit...Právě ten metodik je vždycky k tomu ještě učitel normální, takže ten čas nejde být na třech místech, kde se něco děje.“ (metodik prevence C)*

Dle výpovědí je patrné, že tato situace trápí zejména metodika A a B, kteří pracují ve školách, které spadají mezi vyloučené lokality. (škola A, škola B). Nicméně je potřeba říct, že oba dva zároveň poukazují na to, že jde a může to být záležitost všech škol, nejen těch jejich. Další, že k danému tématu se vyjádřil i metodik prevence C, který na rozdíl od nich pracuje řekněme na škole, která patří mezi ty „běžné“ (škola C). Nejde tedy o problematiku, kterou by řešili pouze pracovníci specifických škol.

### **5.3.10 Pohled na pozici SP**

O to, jaký názor zastávají na přítomnost sociálního pedagoga na základní škole, nám jde i u metodiků prevence. Můžeme říct, že téma „Pohled na pozici SP“ částečně navazuje na to předchozí, které se věnovalo problematice sloučení dvou pracovních pozic respondentů, která souvisela se zátěží a nedostatkem času. I v rámci toho metodikové v rozhovorech uvádí, že je dle nich pozice školního sociálního pedagoga v rámci prevence velmi potřebná a důležitá. Mluví i o tom, že tuto pozici by jistě viděli i na dalších školách a že by pracovník na takové pozici měl vždy jistě co na práci.

„Já si myslím, že je to velmi důležité, že je to potřebné, že opravdu nám to ušetří spoustu práce, protože se to eliminuje v tom zárodku. Vlastně všechno, paní P. má tam ten prostor takový, kdy my musíme učit, kdy ona opravdu může obejít tady tu třídu, ty prostory, teď vidí, že někdo někoho potká na té chodbě, že se něco děje. Poznat to na něm, znát ty rodiče, chodí do těch rodin. Ty děti sou na ni zvyklé, chodí za ní, zatímco učím oni ví, že tam je a můžou za ní přijít s věřit se. Pro mě je to velká pomoc. (...) Ta funkce je velmi důležitá. (...) Jak se o tom zvažuje nebo jedná, že sociální pedagogové by byli na všech školách, že by to bylo úplně ideální, třeba i na zkrácený úvazek, ale tak, aby děti viděly, že se tam mohou obrátit na ně.“ (metodik prevence C)

„Já asi teď úplně nedokážu říct, co se týče obecně všech škol. Když se budeme bavit o naší škole, tak rozhodně. Je pravda, že na těch jiných školách si ho dokážu představit zase úplně s jinou náplní práce než tady u nás. Nějaké ty volnočasové aktivity třeba nebo i jednání s tou rodinou. (...) Na těch jiných školách by ho dokázali třeba určitě pokrýt zase z jiných lidských zdrojů. Ale tady na naší škole si nedokážu představit, že by nebyl.“ (metodik prevence B)

„Tak jako je super ho tady mít. Myslím si, že my sme fakt teda specifická škola, takže tam ten kontakt ten terén si myslím, že je velmi důležitý, ale myslím si, že i na běžných základkách je tohle docela důležitý, nějaký ten kontakt toho setkávání se vlastně rodič a ta škola. Takový to přemostění tady toho, že určitě ta funkce je významná. Určitě je to přínosný. Protože i na těch běžných základkách jsou, tak jakoby ty děti z vyšších vrstev, ale jsou tam i sociálně slabší a tam si myslím, že je to prostě potřeba. Protože jsou bílí rodiče, kteří nezvládají spoustu věcí. Nejenom ty romský, ale myslím, že opravdu je to důležitý.“ (metodik prevence A)

K důležitosti a významnosti funkce sociálního pedagoga se opravdu vyjádřil každý respondent, a to docela obsáhle. Jde vidět, že si všichni dané pozice velmi váží. I respondenti, kteří pracují ve specifických školních podmínkách (metodik A, B) uznali, že je školní sociální pedagog určitě potřebný i na běžných školách, kde by mohl dělat z části stejnou, ale i třeba úplně jinou náplň práce, na kterou už jim na dané škole bohužel nezbyvá prostor. Metodik prevence C, jako pracovník běžné školy významnost a důležitost sociálního pedagoga nezdůraznil o nic méně a danou pozici nazval jakou velkou pomoc.

#### 5.4 Shrnutí analýzy rozhovorů s metodiky prevence

Napříč rozhovory s metodiky prevence bylo identifikováno celkem 10 témat.

Všichni respondenti se shodli na udržování neustálé spolupráce se sociálním pedagogem v rámci prevence. Potvrdili, že i když jsou určité činnosti, které mají rozdělené, o spoustě věcech se i přesto radí a konzultují je společně. V rámci toho bylo zjištěno, že dělba některých činností a náplně práce je v režii těchto dvou pozic a častokrát záleží na tom, jak se sami pracovníci domluví a dohodnou. Metodikové označili za důležité, mimo jiné i další formy spolupráce. V rámci spolupráce s dalšími odborníky navenek se jednalo hlavně o organizace při zařizování preventivních programů pro školu, pouze u jednoho případu šlo o spolupráci s Orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Zmíněná byla i spolupráce respondentů s dalšími odborníky na půdě školy, kde šlo obecně o další pedagogické pracovníky, třídní učitele a členy ŠPP.

Jako činnost, která se ukázala, že mají na starosti výhradně metodikové prevence a o které všichni hovořili jako o práci pouze v jejich gesci, je tvorba minimálního preventivního programu (MPP). U náplně práce v rámci dalších preventivních programů ve škole se výpovědi lišily. Do svých činností zahrnuli respondenti spíše ty preventivní programy, které na škole realizují externí pracovníci z různých organizací. K preventivním programům a projektům, které si zřizuje sama škola, se kromě jednoho případu, kdy respondent zmínil vlastní tvorbu programů, vyjádřili spíše pasivně.

Na tvorbě MPP jako činnosti ve své gesci, se shodli všichni respondenti. Další činnosti, u kterých výslovně zmínili, že provádí oni sami a spadají do jejich náplně práce v rámci prevence na základní škole, se různily. Dva respondenti označili komunikaci s organizacemi v rámci preventivních programů a celkovou realizaci těchto programů jako činnost, kterou mají na starosti oni. Dále šlo u jednotlivých respondentů o činnosti jako individuální intervence s žáky při řešení problému, vypracování metodiky postupů při zjištění rizikového jevu ve škole nebo také komunikace s OSPOD.

Jako preventivní činnost, u které se na rozdíl od MPP všichni metodikové prevence shodli, že neprovádí, a tedy nepatří do jejich činností v rámci prevence, se ukázal být terén, a tedy práce s žáky a jejich zákonnými zástupci v jejich přirozeném prostředí. Avšak to, že jsou v oblasti školy s žáky v neustálé interakci, pracují s nimi, komunikují a v případě potřeby jsou jim k dispozici, potvrdil napříč rozhovory každý z dotazovaných respondentů. Všichni také zmínili spolupráci s rodiči, tedy se zákonnými zástupci dětí.



Během analýzy rozhovorů skupiny metodiků prevence byl mimo jiné zjištěn i negativní názor na podmínky své vlastní pozice. Fakt, že je každý metodik prevence zároveň i řadovým učitelem, zmínili v rozhovorech všichni respondenti. Stěžovali si na nepoměr sloučit tyto dvě pozice dohromady, nedostatek času a další komplikace. Zde mohly být výpovědi ovlivněny podmínkami škol, ve kterých se pracovníci pohybují, zároveň z nich vyplývá, že jde o záležitost nejen specifických škol. V souvislosti s tímto hovořili metodikové o pozici sociálního pedagoga jako o velké pomoci pro ně, nepostradatelné součásti v oblasti prevence a důležitosti této pozice. Poukázali na významnost školního sociálního pedagoga i na dalších školách, kde by mohl mít podobnou nebo i úplně odlišnou, ale potřebnou náplň práce.

## **5.5 Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole**

Napříč rozhovory se sociálními pedagogy a metodiky prevence jsem identifikovala několik hlavních témat. Během analýzy rozhovorů se sociálními pedagogy šlo celkem o 9 témat, s metodiky prevence vyplynulo 10 hlavních témat. Nyní výsledky obou skupin porovnám.

Obě skupiny respondentů navzájem potvrdily soustavný kontakt a spolupráci, která zahrnovala i rozdělení některých činností v rámci prevence. Komunikace těchto dvou pozic se ukázala jako klíčová a velmi důležitá při zajišťování prevence na základní škole. Jako velmi důležité u obou skupin vplynuly i další formy spolupráce. V případě spolupráce mimo školu, tedy s dalšími externími odborníky šlo u skupiny sociálních pedagogů hlavně o Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). U metodiků prevence se jednalo hlavně o spolupráci s organizacemi, které zajišťují preventivní programy pro základní školy. V rámci interní spolupráce na půdě školy šlo u obou skupin především o třídní učitele a další členy ŠPP.

Vyšlo najevo, že jednou z činností, které mají sociální pedagogové a metodikové prevence jasně rozdělené, je tvorba minimálního preventivního programu (MPP). Všichni respondenti skupiny sociálních pedagogů vypověděli, že tvorba MPP nepatří do jejich preventivních činností. Všichni metodikové prevence naopak hovořili o tvorbě MPP jako o činnosti v jejich gesci. V rámci tohoto se přesně opačnou ukázala být činnost, která zahrnovala chození do takzvaného terénu. Tedy obcházení rodin žáků, spolupráce s nimi a jejich zákonnými zástupci v jejich přirozeném prostředí. Tuto preventivní činnost označili všichni sociální

pedagogové jako svoji. Všichni metodikové prevence vypověděli, že terén není součástí jejich náplně práce v oblasti prevence.

Angažovanost a podílení se na přípravě preventivních programů, které jsou ve škole realizovány externími pracovníky různých organizací, se ukázalo být více u skupiny metodiků prevence. Sociální pedagogové si zase více připisovali realizaci vlastních školních preventivních programů a projektů.

Další činnosti, které respondenti připisovali svým pozicím, se u obou skupin napříč rozhovory velmi různily. U sociálních pedagogů převládala komunikace s vnějšími orgány (hlavně OSPOD) a tvorba a realizace školních preventivních programů a projektů. Dále pak ojediněle realizace výchovných komisí, komunitní kruhy pro žáky, sociální terapie, psaní grantů nebo adaptace žáků. Metodikové prevence jmenovali nejvíce už zmíněnou komunikaci s organizacemi v rámci přípravy preventivních programů. Dále pak intervence s žáky při řešení problémů, vypracovávání metodiky preventivních postupů ve škole a ojediněle i komunikace s OSPOD.

Obě skupiny respondentů potvrdili neustálý kontakt a spolupráci s žáky ve škole, snahu pomoci a podpory. Stejně tak obě skupiny dále hovořili a spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáků, a to jak na půdě školy, tak například i telefonicky.

U obou skupin byly zachyceny známky vytíženosti, nedostatku času a náročnosti spojenou s jejich vlastní pozicí. U metodiků prevence se jednalo zejména o nutnost sloučení dvou pozic, a to jak metodika prevence, tak i řadového učitele. Sociální pedagogové zase projeví svůj značný nesouhlas s aktuální situací legislativního ukotvení, a tedy neuznávání sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka.

Obě skupiny dotazovaných jasně poukázali na důležitost, potřebnost a významnost pozice školního sociálního pedagoga.

## 6 INTERPRETACE DAT

Na základě provedení rozhovorů s respondenty a následné analýzy dat bylo dosaženo odpovědí na stanovené výzkumné otázky, které vedly k dosažení cílů, stanovených na začátku výzkumného šetření. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole. V návaznosti na hlavní cíl, byly stanoveny cíle dílčí. Prvním dílčím cílem bylo analyzovat průběh a proces činností sociálního pedagoga v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ. Druhým dílčím cílem bylo analyzovat průběh a proces činností metodika prevence v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ. Třetím a posledním dílčím cílem bylo zachytit společné a odlišné determinanty v průběhu a procesech činností těchto dvou pracovních pozic v oblasti prevence. Na základě stanovených cílů vznikly výzkumné otázky, na které bylo odpovězeno následovně:

První dílčí otázka výzkumu zní: Jaký je průběh a proces činností sociálního pedagoga v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ? Prostřednictvím analýzy všech rozhovorů vyplynulo, že činnosti, které lidé na pozicích sociálního pedagoga na základních školách v oblasti prevence vykonávají, je celá škála. Preventivní činnosti jednotlivých sociálních pedagogů se ukázaly mnohokrát jako velmi různorodé. Výsledky lze srovnat například s Blašíkovou (2015), která na základě vlastního výzkumného šetření uvádí činnosti sociálního pedagoga na základní škole, a to v oblasti terénu, pohovorů s rodiči, výchovných komisí, individuální práce se žáky, komunikace s OSPOD a PČR, preventivních programů a v oblasti ŠPP. Spolupráci a komunikaci s vnějšími orgány, jako jsou především OSPOD a Policie ČR, potvrdili v našem výzkumu, jako jednu ze svých častých činností, dva sociální pedagogové (B, C). Komunikace s těmito orgány dle jejich slov zahrnuje především psaní a zasílání zpráv, vzájemné poradenství nebo už řešení určitého vzniklého problému. Sociální pedagog A uvedl častou komunikaci s lékaři žáků, a to skrze ověřování absencí žáků. V čem se všichni dotazovaní shodli (sociální pedagog A, B, C), byla spolupráce s dalšími učiteli, a tedy i odborníky a členy školního poradenského pracoviště (ŠPP), kterého jsou respondenti také součástí. V rámci realizace a podílení se na preventivních programech, se ukázalo zapojení sociálních pedagogů pouze v případech vlastních preventivních programů školy. Tedy příprava, organizace, realizace a v některých případech i samotné vymýšlení těch preventivních programů (projektů), které si připravuje a pořádá škola sama. Jako velkou součástí své náplně práce v rámci prevence uvedly tyto školní preventivní programy a projekty sociální pedagog A a sociální pedagog C. Činnost, o které můžeme říct, že spadá

do gesce všech dotazovaných, a u které tedy každý ze sociálních pedagogů (A, B, C) potvrdil svoji pravidelnou účast, je terén neboli preventivní činnosti v terénu. Jedná se o náplň práce, v rámci které osoba na pozici sociálního pedagoga navštěvuje rodiny žáků a pracuje s nimi v jejich přirozeném prostředí. Tyto návštěvy probíhají za účelem udržení kontaktu školy a zákonných zástupců, předávání informací nebo už konkrétního typu potřebné intervence. Svou nepřetržitou komunikaci a spolupráci, kam spadá individuální přístup, snaha pomoci a podpory vůči žákům a studentům, ale i intervence neboli řešení určitého problému, potvrdili všichni respondenti (A, B, C). Z jejich výpovědí bylo patrné, že jsou pro žáky důvěrné osoby, kterým se lze svěřit a řešit s nimi případný vzniklý problém. Tuto formu individuální spolupráce se žáky tedy můžeme označit jako další běžnou a důležitou činnost sociálního pedagoga na ZŠ. Možnou činnost v oblasti sekundární či terciární prevence sociálního pedagoga na základní škole v podobě krizové intervence zmiňuje například Procházka (2012). V rámci prevence je kromě spolupráce se samotnými žáky, velmi důležitá i spolupráce a komunikace s rodiči (zákonnými zástupci) dětí. Ta může být kromě již zmíněné práce v terénu v podobě pohovorů s rodiči (na půdě školy). I tuto práci dle analýzy vykonává každý z respondentů. Činnost v oblasti výchovných komisí zmínil pouze sociální pedagog B, který o sobě hovořil jako o hlavním článku v této oblasti. Dle jeho slov VK zařizuje, organizuje, je jich účasten a průběh i koordinuje. O svých dalších preventivních činnostech různého typu hovořil sociální pedagog C, který zmínil pravidelnou depistáž ve škole, začleňování nových žáků, hodnocení rodinných situací, sociální terapie nebo komunitní kruhy. Můžeme říct, že s průběhem a procesem činností sociálního pedagoga souvisí i další okolnosti, které na základě analýzy dat vyplynuly. Sociální pedagog B poukázal na velký časový pes a celkovou náročnost v rámci svých preventivních povinností. O nedostatku času se zmínil i sociální pedagog A. V rámci toho, jak sami školní sociální pedagogové vnímají své pozice, se jednoznačně všichni shodují na potřebnosti a důležitosti. Sociální pedagog C poukazoval na své dovednosti a schopnosti, které může předávat i dalším pedagogům. Sociální pedagog B zmínil víru v rozšíření této pozice i do dalších škol. Sociální pedagog A hovořil například o výhodě více prostoru a času na preventivní činnost. Zde můžeme zmínit výzkum Zemančíkové (2014), která ve svých výsledcích výzkumu potřebnost dané pozice na základních školách rozebírá také. Na závěr nelze opomenout negativní poznámky všech respondentů (A, B, C) na aktuální situaci jejich profese a české legislativy, se kterou souvisí i financování pozice školního sociálního pedagoga. O problematice financování těchto pracovníků (a to nejen sociálních pedagogů) hovoří ve své publikaci například Knotová a kol. (2014). Danou situací se zabývá Asociace vzdělavatelů

v sociální pedagogice (2020), která se snaží o zařazení profese sociálního pedagoga do příslušné legislativy.

Preventivní činnosti respondentů se ve spoustě bodech shodovaly. Dle výsledků jsme však jasně viděli, že docházelo i k odlišnostem a činnosti byly i různorodé. Nelze vyloučit, že na povahu některých činností jednotlivých respondentů, může mít vliv i lokalita a konkrétní prostředí škol, ve kterých sociální pedagogové působí.

Druhá dílčí otázka zní: Jaký je průběh a proces činností metodika prevence v oblasti prevence v konkrétních podmínkách ZŠ? Můžeme říct, že na rozdíl od pozice školního sociálního pedagoga, má metodik prevence legislativně jasně stanovený výčet činností. Následně popíšeme průběh a proces činností respondentů na pozicích metodika prevence, které vyplynuly během výzkumné analýzy dat. I v rámci skupiny dotazovaných metodiků prevence se v jednom případě potvrdila preventivní činnost, která spočívala ve spolupráci a komunikaci s vnějším orgánem, konkrétně s OSPOD. Jako jednu ze svých hlavních a pravidelných činností označil komunikaci s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí metodik prevence A. V rámci preventivní spolupráce s dalšími odborníky, tedy se členy školního poradenského pracoviště, třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, uvedli dva metodikové prevence (A, C) podstatu a významnost této formy spolupráce. Jako stěžejní preventivní činnost pozice metodika prevence se ukázala být tvorba minimálního preventivního programu (MPP). V tomto případě souhlasíme s Knotovou a kol. (2014), která považuje MPP za jednu z hlavních povinností metodika prevence. Všichni respondenti (metodik A, B, C) označili tvorbu a podílení se na MPP jako činnost, kterou mají ve své gesci. Všichni respondenti (metodik A, B, C) dále uvedli spolupráci a komunikaci s vnějšími organizacemi, a to v rámci realizace preventivních programů pro školy. Metodikové prevence tedy komunikují s těmi organizacemi, které se zabývají nejrůznějšími preventivními programy pro školy. Všichni respondenti se tak angažují ve vyhledávání, zajišťování a v samotném průběhu těchto preventivních programů a oblast preventivních programů tohoto typu tak lze označit za jednu z jejich běžných preventivních činností. Zde můžeme zmínit Pipekovou (2010), která hovoří o zařizování či realizaci preventivních programů ze strany školního metodika prevence. V případě metodika prevence B jde dokonce i o vlastní vytváření a přípravě některých preventivních programů, které můžeme pojmut jako ty, které si vytváří a organizuje sama daná škola. Jako nedílnou součástí činností školního metodika prevence je individuální práce a spolupráce s dětmi. Takovou práci, která zahrnuje individuální přístup, podporu a řešení určitých problémů potvrdil jako součást své pracovní náplně každý z respondentů (metodik prevence A, B, C). Metodik

prevence B tuto individuální práci dokonce označil jako jednu ze svých hlavních preventivních činností, a to v rámci řešení rizikových jevů. Každý z metodiků prevence také potvrdil kontakt a komunikaci se zákonnými zástupci žáků. S rodiči komunikují nejčastěji v rámci pohovorů přímo ve škole, kam si je zvou anebo prostřednictvím telefonu. Jako ojedinělou preventivní činnost, kterou nezmínil žádný z dalších respondentů této skupiny, byla zmíněna tvorba takzvaných hlášenek neboli metodických postupů při řešení rizikových jevů ve škole. Tuto činnost zmínil metodik prevence C. V rámci procesu a průběhu preventivních činností metodika prevence vyplynuly i okolnosti ohledně problematiky, kdy osoba na pozici metodika prevence, zároveň působí i jako řadový učitel. V takovém případě dochází ke sloučení více pozic, v rámci čeho vyplývá i mnohem více povinností, protože ani vzhledem k dalším činnostem v oblasti prevence nedochází ke snížení úvazku jako běžnému učiteli. Je potřeba zmínit, že tato situace je velmi individuální a může se lišit na základě podmínek konkrétních škol. Nicméně, každý z respondentů (metodik A, B, C) se o dané záležitosti během realizace rozhovorů zmínil a všichni tak projevili značný nesouhlas vůči takto nastavenému systému. O možném nestíhání preventivních činností pojednává i Knotová a kol. (2014), která vzhledem k tomu doporučuje rozšířené ŠPP. Na zmíněnou problematiku navazuje důležitost, potřebnost a významnost pozice školního sociálního pedagoga, se kterou souhlasí metodik prevence A, B i C. Metodik A a B pracují v poněkud specifických školních podmínkách, a tak si nepřítomnost sociálního pedagoga nedovedou představit. Pozici však jasně a vhodně dle svých slov vidí i na jiných, běžných školách, kde by se takový člověk mohl věnovat třeba i preventivním činnostem jiného typu. Metodik prevence C už pochází z poněkud běžného školního prostředí, i tak velmi vyzdvihoval významnost sociálního pedagoga a označil ho jako velkou pomoc.

Třetí dílčí otázka zní: Jaké jsou společné a odlišné determinanty v průběhu a procesech činností těchto dvou pracovních pozic v oblasti prevence? V průběhu analýzy dat vyplynuly body, které se ukázaly v rámci vztahu sociálního pedagoga a metodika prevence jako zásadně společné nebo zásadně odlišné. Prostřednictvím analýzy dat bylo zjištěno hned několik oblastí, které mají tyto dvě pozice v rámci prevence společné. Jako klíčová se ukázala být vzájemná spolupráce, kooperace a pravidelný kontakt těchto dvou pozic. Tato spolupráce a udržování komunikace zahrnuje vzájemné konzultace, doplňování se, ale i například dělení některých preventivních činností. Ke vzájemné spolupráci se vyjádřili všichni respondenti, a to z obou skupin (metodik A, B, C, sociální pedagog A, B, C). O důležitosti spolupráce pozice metodika prevence a sociálního pedagoga hovoří ve své publikaci i například Blašíková (2015). Jako jednoznačnou společnou činnost obou pozic

můžeme označit individuální práci a spolupráci, a to jak se žáky a studenty ve školním prostředí, tak i spolupráci a kontakt s rodiči a zákonnými zástupci. Individuální práci se žáky potvrdili všichni respondenti obou skupin, stejně tak určitou formu komunikace s rodiči žáků. Další, co lze označit jako společný bod, je spolupráce s dalšími členy ŠPP, třídními učiteli, popřípadě s dalšími pedagogickými pracovníky. Tuto interní spolupráci potvrdili všichni respondenti skupiny sociálních pedagogů. V případě skupiny metodiků prevence se jako jediný nevyjádřil metodik B. Na závěr shrnutí společných determinantů sociálních pedagogů a metodiků prevence můžeme zmínit jejich stejný názor a pohled na pozici školního sociálního pedagoga. Odlišnosti v rámci preventivních činností těchto dvou pozic jednoznačně zahrnují terénní preventivní činnost a tvorbu minimálního preventivního programu (MPP). Jako činnost čistě ve svojí gesci označili terénní preventivní činnost všichni sociální pedagogové (A, B, C) oproti tomu metodikové prevence (A, B, C) zmínili, že daná činnost nepatří do jejich náplně práce. V případě tvorby MPP se situace obrátila, přičemž tvorbu tohoto programu zahrnuli všichni respondenti skupiny metodiků prevence mezi své preventivní činnosti. Sociální pedagogové naopak minimální preventivní program ze svých běžných preventivních činností vyloučili. Odlišnosti preventivních činností daných dvou pozic můžeme nalézt i v oblasti preventivních programů. V rámci těch preventivních programů, které realizuje určitá organizace, připisujeme dle výsledků výzkumu angažovanost spíše metodikům prevence, jež se všichni (metodik A, B, C) k danému tématu vyjádřili kladně. Dva sociální pedagogové svůj podíl na programech tohoto typu odmítli (B, C). Preventivní programy a projekty, které si organizuje vždy daná škola sama, z větší části připisujeme pozici sociálního pedagoga. Sociální pedagogové A a C realizaci těchto školních programů uvedli jako jednu ze svých preventivních činností. Ze skupiny metodiků si tvorbu některých preventivních programů připisoval metodik prevence B. V rámci komunikace a spolupráce s vnějšími orgány (OSPOD, PČR) jsme se pomocí analýzy dat dozvěděli, že tuto činnost z celkového počtu respondentů vykonávají dva sociální pedagogové (B, C) a v jednom případě metodik prevence (A).

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole? Můžeme říci, že celková odpověď na hlavní výzkumnou otázku je podrobně rozpracována v předešlých odpovědích na dílčí otázky výzkumu. Jako jasně dané hranice preventivní náplně práce těchto dvou pozic, lze na základě analýzy výsledků, určit především oblast terénní preventivní činnosti a oblast minimálního preventivního programu (MPP). Ukázalo se, že tyto dvě činnosti mají mezi sebou respondenti sociálních pedagogů a metodiků prevence jasně rozdělené. Výzkum zjistil, že

takzvaný terén neboli preventivní terénní činnost, spadá do gesce zejména pozice sociálního pedagoga. Naopak minimální preventivní program a jeho tvorba, je záležitostí pozice školního metodika prevence. Další oblast, která se ukázala být záležitostí zejména metodiků prevence, je činnost v oblasti preventivních programů, které na škole následně realizuje určitá organizace. Preventivní činnosti, které vyplynuly jako záležitosti spadající z větší části do gesce školního sociálního pedagoga, jsou spolupráce a komunikace s vnějšími orgány (OSPOD, PČR) a tvorba a realizace školních preventivních programů a projektů. V rámci odpovídání na hlavní výzkumnou otázku bychom měli zmínit i činnosti, které ty takzvané hranice mezi pozicemi, naopak odstraňují. Jako společná preventivní činnost školního sociálního pedagoga a metodika prevence se ukázala být individuální práce s dětmi, kooperace se členy ŠPP a třídními učiteli a komunikace a spolupráce s rodiči a zákonnými zástupci. Obecné určení hranic náplní práce sociálního pedagoga a metodika prevence v oblasti prevence na základní škole, není vůbec jednoduché. Nežli určení pouze jasného, přesného rozdělení preventivních činností, výzkum ukázal i velkou individualitu preventivní náplně práce těchto dvou pozic.

## 6.1 Limity výzkumu

Jako nedostatek výzkumného šetření shledávám nastavení či zařazení některých otázek do polostrukturovaného rozhovoru, vytvořeného na základě výzkumných cílů diplomové práce. V průběhu analýzy získaných dat, jsem začala zjišťovat, že určité otázky, které byly zařazeny do rozhovoru, pro zodpovězení výzkumných otázek, nikterak nepomohly. Obecně se ukázala přebytnost či bezvýslednost konkrétních otázek v rozhovoru. Dané problematice mohlo předejít takzvané pilotní výzkumné šetření neboli pilotáž. Tu definuje Buriánek (1970) v sociologickém slovníku jako ověřování vhodnosti a platnosti výzkumného nástroje a případné další hledání optimálních variant ze strany výzkumníka. Součástí může být ověřování reakcí menšího vzorku respondentů.

I přes zmíněné nedostatky se podařilo v rámci cílů výzkumu získat potřebné informace.



## ZÁVĚR

Prevence rizikových jevů a rizikového chování je zásadní, neodmyslitelnou a velmi důležitou součástí škol a jejich prostředí. Preventivní činnosti na škole zajišťuje tým odborníků, vedeným pod školním poradenským pracovištěm (ŠPP). Součástí tohoto pracoviště je školní metodik prevence, jehož přítomnost je dána povinně zákonem. Dalším členem v případě rozšířeného ŠPP může být i školní sociální pedagog. Na rozdíl od pozice metodika prevence, není školní sociální pedagog oficiálně legislativně ukotven. I přesto, že se činností profese školního sociálního pedagoga zabývá hned několik autorů, můžeme říct, že vzhledem ke zmíněné aktuální situaci, nemá daná profese jasně stanovenou náplň práce, kterou by měl člověk na této pozici vykonávat. Zajímalo mě tedy výčet preventivních činností u konkrétních pracovníků na pozicích školního sociálního pedagoga na základní škole v souvislosti s preventivními činnostmi školního metodika prevence.

Hlavním cílem diplomové práce s názvem *Preventivní činnosti sociálního pedagoga a metodika prevence na základní škole*, bylo zjistit hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v rámci prevence na ZŠ. Prostřednictvím realizace polostrukturovaných rozhovorů byla sesbírána potřebná data a došlo tak k zodpovězení všech otázek výzkumu.

V rámci uskutečnění rozhovorů se všemi respondenty, které zahrnovali tři pracovníci na pozicích školního sociálního pedagoga a tři pracovníci na pozicích metodika prevence, byly získány stěžejní odpovědi. Na základě následné analýzy všech sesbíraných dat bylo zjištěno, jaký je průběh a proces náplně práce pozic sociálních pedagogů i metodiků prevence v rámci prevence na základních školách a jaké jsou společné a odlišné determinanty v průběhu preventivních činností těchto dvou pozic. Tato zjištění vedly ke zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Za jasně vymezené hranice náplně práce sociálního pedagoga a metodika prevence v rámci prevence na základní škole, můžeme v našem výzkumu považovat zejména oblasti terénní preventivní činnosti a minimálního preventivního programu (MPP). Tyto dvě konkrétní preventivní činnosti vždy všichni respondenti z každé skupiny (sociální pedagogové a metodikové prevence) buď označili za svou činnost nebo svůj podíl naopak vyvrátili. Terén se vyvinul jako preventivní činnost, která spadá do gesce pozice školního sociálního pedagoga. Tvorba minimálního preventivního programu zase patří pozici metodika prevence. V rámci dalších preventivních činností už nedošlo k jasnému vymezení hranic

mezi těmito dvěma pozicemi. K činnostem, které dále z větší části spadaly k pozici sociálního pedagoga můžeme přiřadit komunikaci s OSPOD a PČR nebo angažovanost ve školních preventivních programech. Pozice metodika prevence se naopak více angažovala v realizaci preventivních programů ze strany organizací. Jako společné body preventivní činnosti vyplynula samotná stěžejní spolupráce těchto dvou pozic, spolupráce s dalšími odborníky a učiteli, individuální práce se žáky a komunikace s rodiči. Další ojedinělé činnosti v rámci prevence, byli u obou pozic velmi individuální. Můžeme dodat, že na povaze preventivních činností jak sociálního pedagoga, tak metodika prevence, mohly mít vliv okolnosti v podobě lokality konkrétních škol, jejich specifických podmínek nebo souboru žáků.

Všichni respondenti ukázali jednotný pohled a názor na obsazení sociálního pedagoga na základních školách. Každý zdůrazňoval potřebnost, důležitost a smysluplnost a víru v rozšíření této pozice.

V rámci výzkumu dále došlo k objasňování ne jedné problematiky, které s průběhem a procesem preventivních činností těchto pozic také souvisí. Ukázalo se, že pracovníci na pozicích školních sociálních pedagogů jasně nesouhlasí s nastavením aktuální situace jejich profese a české legislativy, se kterou souvisí i financování. Metodikové prevence naopak kritizovali nastavený systém, který neudává snížení pracovních povinností v rámci jejich současné druhé pozice, tedy pozice řadového učitele.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc 3., rozš. a aktualiz. vyd., Bratislava: Public promotion, s. r. o. ISBN 978 – 80 – 969944 – 0 – 3.
- BLAŠTIKOVÁ, Lucie a kol., 2015. Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole. 1. vyd. Olomouc, VUP. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. ISSN 1478-0887.
- BURIÁNEK in Malý sociologický slovník, 1970. Praha: Svoboda.
- DUPPER, David R., 2003. School social work: skills and interventions for effective practice. Hoboken: John Wiley & Sons. Xvi. ISBN 0-471-39571-4.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav, 2011. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HENDL, J. 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KNOTOVÁ, Dana a kolektiv, 2014. Školní poradenství. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Z. a kolektiv, 2012. Výkladový slovník z Pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSCUROVÁ, Zoja, 2013. Sociálna práca v škole. Teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí. Bratislava: Iris. ISBN 978-8089238-91-0.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra a kolektiv, 2001. Člověk-prostředí-výchova. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ a kol., 2014. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. Praha: Národní ústav

pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-035-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2002. Úloha a možnosti učitele v prevenci rizikového chování mladistvých. In Rizikové chování dospívajících a jeho prevence: III. odborný seminář. 1. vyd. Praha: Free Teens Press. ISBN 80-902898-2-7.

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

MIOVSKÝ, Michal a kol., 2012. Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy. Praha: Univerzita Karlova v Praze a Togga. ISBN 978-80-87258-74-3.

MIOVSKÝ, Michal a kol., 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze a Togga. ISBN 978-80-87258-47-7.

MIOVSKÝ, Michal a kol., 2015. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7422-393-8.

NOVOSAD, Libor, 2009. Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-509-7.

OPEKAROVÁ, Olga, 2010. Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby. Vyd. 2., upr. a dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-96-9.

OPENSHAW, Linda, 2008. Social work in schools: principles and practice. New York: Guilford Press. xvii. Social work practice with children and families. ISBN 978-1-59385-578-9.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-807-3151-980.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2019. Metodik prevence a jeho role na základní škole. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-28-5.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

SOBOTKOVÁ, Veronika a kol., 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.

STEPHENS, Paul, 2013. Social pedagogy: Heart and Head. BoD – Books on Demand. ISBN 3867418306.

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

VIKTORIN, Jan, VÍTKOVÁ, Marie, 2018. Pracovníci školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji. Štúdie zo špeciálnej pedaogiky. ISSN 2585-7363.

VOSMIK, Miroslav, 2018. Inkluze a kariérové poradenství. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-357-5.

ZEMANČÍKOVÁ, Vladimíra, 2014. Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. ISSN 1805-8825.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice / Association of Educators in Social Pedagogy, 2020. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>

ČESKÁ REPUBLIKA. Vyhláška č. 72/2005 Sb. Ze dne 17. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sběrka zákonů. 2005. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 108/2006 Sb. Ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: Sběrka zákonů. 2006. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 563/2004 Sb. Ze dne 24. září o pedagogických pracovnících In: Sběrka zákonů. 2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

MŠMT ČR. 2010. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

ZAPLETALOVÁ Jana, 2011: Návrh koncepce poskytování poradenských služeb ve škole. Projekt RŠPP-VIP II. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/koncepce.pdf>

ZAPLETALOVÁ, Jana, 2020. Školní poradenská pracoviště (ŠPP). Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MPP Minimální preventivní program

TA Tematická analýza

ŠPP Školní pedagogické pracoviště

ŠVP Školní vzdělávací program

SP Sociální pedagog

MP Metodik prevence

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Ukázka vzniku počátečních kódů .....	47
Tabulka 2 Ukázka vzniku témat a subtémat .....	48
Tabulka 3 Témata a subtémata sociální pedagog .....	49
Tabulka 4 Témata a subtémata metodik prevence .....	67



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Otázky do rozhovoru

Příloha P II: Ukázka rozhovoru

Příloha P III: Ukázka analýzy

## **PŘÍLOHA P I: OTÁZKY DO ROZHOVORU**

- 1. Jak dlouho pracujete jako sociální pedagog/metodik prevence?**
- 2. Jak chápete pojem primární prevence?**
- 3. Jakým způsobem se angažujete v procesu vytváření Minimálního preventivního programu (MPP)?**
- 4. Realizujete na škole preventivní programy? Jak se konkrétně v těchto programech angažujete?**
- 5. Jaké další preventivní metody kromě PP využíváte? Jakým způsobem se těchto metod účastníte?**
- 6. Jakou činnost byste řekl/a, že během školního roku vykonáváte v oblasti prevence nejčastěji?**
- 7. Jaký je Váš pohled na účast sociálního pedagoga v oblasti prevence na ZŠ?**
- 8. Uměl/a byste vyjmenovat konkrétní druhy rizikového chování, se kterými se na Vaší škole setkáváte? Které to jsou nejčastěji?**

Doplňující otázky:

1. Víte, kolik případů rizikového chování řešíte v průběhu jednoho školního roku?
2. Vědí žáci, že se se svými problémy mohou obrátit právě na Vás?
3. Svěřují se Vám žáci se svými problémy?
4. Vzděláváte se nějak v oblasti prevence? Jak?

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA ROZHOVORU

V (výzkumník):

Jo, už to teda nahrávám s tím, že teda, než se vás začnu ptát na ty otázky, tak, aby to bylo v té nahrávce řeknu, že to teda slouží jenom pro mé účely, že se ta nahrávka nedostane nikam dál. A moje teda první otázka na vás taková úvodní, jak dlouho pracujete jako sociální pedagog na této škole?

R (respondent):

Tak pracuju jako sociální pedagog tady u nás ve škole od roku 2014, takže asi 8 let.

V:

Dobře děkuju. A druhá taková úvodní, jak chápete pojem primární prevence jako taková?

R:

Jo, a tak v podstatě jako pojem primární prevence rizikového chování teď je vlastně jde hlavně o prevence rizikového chování, ale nejenom v podstatě, jako kdyby o rizikový chování, ale o prevenci i zdravýho životního stylu. A vůbec, čeho se může vlastně jako prevence, jako kdyby týkat, takže i třeba jakýkoliv problémů a ať jsou to rodinný, ať je to prostě, jako kdyby problém nějaký ve společnosti a takhle a ta prevence slouží k tomu, aby se vlastně jako předcházelo právě těm všem těm problémům.

V:

Dobře děkuji. A jakým způsobem se angažujete v procesu vytváření minimálního preventivního programu tady na škole?

R:

Tak ten sice vytváří, jako kdyby teda kolegyně školní metodička. Ona ho připravuje pak na to se dáváme, a ještě dávám jako zpětnou vazbu k tomu. Anebo si třeba plánujeme jako činnosti nebo takhle vlastně jakoby, co bysme tam ještě mohli jako přidat. Já dávám tu zpětnou vazbu.

V:

Takže ono vlastně oficiálně to vytváří vlastně ten metodik na té škole. Teda ta vaše paní kolegyně, ale vy teda pak pomáháte případně. Jo, dobře, děkuji. A dál teda bych si chtěla

zeptat, jestli realizujete tady u vás na škole nějaké preventivní programy, popřípadě teda, jaké by mě zajímalo a jak se zase tady v těchto programech vy, konkrétně angažujete?

R:

Jo, tak realizujeme těch programů docela dost a různě jako v minulosti to byly třeba rizika sociálních sítí nebo takhle, když budou mluvit třeba teďko, konkrétně o tom školním roku, tak děláme preventivní program kočičí zahrada, preventivní program, druhý krok. A pak děláme právě teďko my jsme začali dělat preventivní program zuřivec, což je vlastně jako na domácí násilí, a ještě děláme hru na hraně vlastně preventivní program zaměřený na gambling a problémový hráčství. A ty vlastně máme naplánovaný a děláme je vlastně jako letos. A já jsem při těch programech vlastně jako podivný jednak jako na přípravy na ty realizace s kolegyní vlastně psycholožkou udělám ten preventivní program kočičí zahrada. To dělám letos ve třídě ona ještě druhý program dělá pá třídě s kolegyní jako se speckařkou. A vloni jsme to táhli, jako kdyby ve dvou, jako že jsme stáhli obě dvě třídy, letos jsem jí říkal, že teda už to jako úplně nestíhám, takže si vezme jenom jednu třídu sňou, a protože minulý rok jsem nestihl kvůli tomu a i kvůli všem té situaci tak jako té loňské, tak jsem nestihl udělat právě ten preventivní program na hraně, který mám v plánu právě jako letos ve druhém pololetí, takže bych chtěl právě v deváté třídě bych to chtěl vlastně dělat, takže tady to ten a ten preventivní program na tu domácí násilí, tak to jsme teďko byli v listopadu na školení právě a začali jsme používat ten film k těm programům, takže zatím zatím jsme vyzkoušeli jeden program v páté třídě a plánujeme vlastně, jako kdyby jako další od šestky asi ještě jako nahoru tak nějak jako průběžně. A takže takhle a takže tak asi jako za mě tak.

V:

Jo, takže zase můžete říct, že se v tom realizujete nebo se v tom angažujete.

R:

A děláme vlastně jako i průběžně jako třeba když se něco vyskytne nebo takhle, tak třeba jdeme společně řešit nějaký třeba problém, řekněme, třeba teďko bylo kouření nebo elektronicky cigarety, takže se šlo můžeme společně vlastně nebo jako takhle řešit ty věci nebo nebo když se řekněme. Někaky fotky třeba, když si dávají holky na Instagram nebo na Facebook, tak to třeba taky chodíváme řešit, takže se hodně jako právě jako v té prevenci pohybuju a dělám tu realizaci.

V:

Děkuji moc. Pak tady mám teda otázku, jaké další preventivní metody kromě teda těch programů preventivních jako takových využíváte a opět teda, jakým způsobem se, tedy těch metod účastníte.

R:

To záleží, co je všechno. Teď začnu možná tou, jako kdyby, řekněme, zařadíme to do nespécifické, takže jako jednak máme teda kroužky u nás ve škole. A já právě vedu jeden zájmový vlastně sportovní kroužek v podstatě ho mám od doby, kdy se semka nastoupil, takže vlastně jako fakt celou dobu mimo teda covid ty kroužky nebyly. A pak jsou to různé, jako kdyby školní akce, který máme, jako kdyby taky jako v podstatě, jedna z velkých důležitých metod prevence a jsou to různé různé, jako kdyby školní akce a projekty. A je to dobrý skutek, ať je to Halloween, podzimní dílničky a takový, který vlastně jsou nějak, jako kdyby na má působit pozitivně vlastně jako na školní klima na přátelství v těch těch třídních kolektivech a bez nějaký jako stmelování té školy a těch dětí. Tak v tom se pohybují hodně taky, protože pomáhám jednak organizovat a některý organizuju jako vyloženě přímo jako z mé iniciativy, jestli něco vymyslím, nebo že něco zrovna jako mám nějaký nápad nebo se objeví třeba hodně teďko frčí, jako kdyby hrdá škola. Takový jako projekt, kdy parta vidí vymyslím nějaký akce, který probíhají vlastně jako v jeden den, takže třeba nevím, 13. ledna třeba bude teplákovéj den, řekněme, prostě, takže vlastně jako pomáhám organizovat prostě tady tyhle akce, ať už jsou to teda zprostředkovaný a já si dávám vlastně jako na náš školu nebo je vymyslím, jako kdyby přímo sám, anebo při těch akcích vlastně jako různě pomáhám, ať už třeba přijde kolegyně a že že třeba chce vymyslela teďko byla hodně jako co o něm bylo. Tak já třeba podzimní olympiáda v tělocvičně pro první stupeň nebo jsem dělali orientační běh, kdy vlastně jsem pomáhal kolegyni jsem zorganizovat orientační běh pro druhý stupeň. A teď takhle, takže toto, no a pak jsou to různé různé věci, který už možná jako spadají i trochu i do intervence, jako, kdy se třeba řeší jako pohovory s děckama, takže jako různé rozhovory konzultace, nějaký nácvik sociální dovednosti, komunikační dovednosti nebo vlastně jako využívání volného času jako mimo školu i vlastně jako mimo třeba ty kroužky. Jako třeba doporučení na nízkoprahy nějaký zprostředkování, tady to těm věcem jejich věcí.

V:

Jo, takže, dá se říct, že doporučujete dětem vlastně i mimo školu tady. V těch možnostech, a tak dál.

R:

Jo, jo, že bývá třeba často, že mívají různý partičky, se nudí venku, tak dělají dělají jako průšvihy a jsou z toho fakt jako občas velký průšvihy, takže jim zároveň doporučuju třeba, kde třeba můžou trávit ten volný čas, ať už to teda, jako kdyby v nějaké organizaci jako nízkoprahu.

V:

Mě ještě teď napadlo tady k tomu, jak jste teda říkal, že jim doporučujete tady ty věci i mimo školu, tak máte na to vyloženě nějaké hodiny, když se bavíte jenom o tady těch věcech?

R:

Jo, no, já nejsem úplně učitel. Tím pádem vlastně, tak mám prostě prostor pro vlastně tu svou práci a беру si třeba děcka fakt jako namátkově třeba s někým potřebuju mluvit nebo chci nebo vy už tam je nějaký problém. Nebo naopak přijde třeba třídní, že mám prostě problém nebo už zároveň dovede občas vlastně řeší i krizový jako intervence, kdy se stane nějaký třeba konflikt nebo něco, takže následně třeba potom se jako už se proběhne ta krizovka, tak se potom třeba řeší nějaký ty další jako věci, takže třeba i v rámci tady toho nebo v rámci třeba, že chodí za školu děcka nebo mají vysokou absenci, že vlastně jako v průběhu různě těch situací, který vlastně jako nastávají.

V:

Takže vlastně ti třídní učitelé třeba chodí, jak za vámi, tak i za to paní metodičku, že je to vlastně jedno, za kým, na koho z vás se obrátí. Děkuji.

Jo, no to je zase taková hodně teda obecná otázka. Jakou činnost byste řekl, že teda během školního roku vykonáváte nejčastěji v oblasti té prevence, ale podle toho, co jste mi řekl doted', tak vlastně to úplně říct nejde, protože toho je hodně.

R:

Jako je to hodně obšírný, jako že ta prevence souvisí i jako s rodinou, protože chodím i jako do rodin a chodím za rodičema domů. A tam v podstatě, jako kdyby taky jako nějaká tam už se sice jako úplně často prevence moc jako není, protože tam už spíš jako intervence nebo spíš jako já, ale taky si to je to v podstatě část prevence akorát v jiným podání trošičku, takže v podstatě moje práce, jako je téměř jako vyloženě preventivní neustálá nebo se snažím o to, aby byla preventivní není úplně vždy, protože fakt jako se řeší i ty problémy nejenom jako předcházení, ale už se řeší i ten výskyt. A zároveň se předchází, aby ten problém prostě se

neprohluboval. Takže těžko říct a ono se to prolíná, jako kdyby jsou týdny, kdy třeba jsem hodně často třeba v terénu s rodičema, jsou týdny, kdy naopak jako jsem více se, jako kdyby tady a s děčkama. A dělám ty programy, zároveň teda ty programy jedem v podstatě jako každý týden jedem tu Kočičí zahradu, takže kdyby jako vždycky ty dvě hodiny s tím týdně jsem na té kočičí zahradě plus příští rok, příští pololetí vlastně to bude zas ta hra na hraně. Plus jsem tam něco jako navíc pohovory různě s rodičema se žákama, takže v podstatě jako neustále.

V:

Všechno dohromady jo, jak jste řekl to s těmi rodinami, tak to, jak vznikne, že vy vlastně dejme tomu, já nevím, jak se mám přesně zeptat, když vy jdete do té rodiny, tak to už musí být asi opravdu jako velký konflikt nebo je to zase asi na nějaké oboustranné domluvě, že i třeba ta rodina vás požádá?

R:

To je různý. Někdy mě občas jako požádá rodina, což není úplně častý. Častější je, spíš naopak, právě to, že třeba vyplyne impuls jako od třídního nebo, že prostě třeba teďko máme rodinu, která to prostě má náročný a ty děti nechodí do školy. Takže tam třeba docházím jako třeba, že potřebujeme pozvat na pohovor, takže vlastně tam nesu tu pozvánku nebo i třeba už proběhlo několikrát pozvání, ale stejně jako nedošlo vlastně jako k ničemu. Maminka třeba nepřišla na pohovor, takže tam nastavuju už už následně jakože hele, oslovuju potřebuju, ale jako mluvit a už třeba načnu to už u ní jako přímo doma, aby teda nastalo k nějaké, jako kdyby změně. A pak je to různý i z pohledu, co ty rodiče třeba potřebujou, protože občas tam třídu fakt jenom jako vyřídit vzkaz od třídní učitelky, že je potřeba jenom koupit si výtvarný pomůcky. A zároveň ty rodiče zrovna řeší třeba problém s bydlením nebo něco, takže se to vztahuje i k tomu řešení toho jejich problémů. A takže je to různý.

V:

A do těch rodin chodíte jenom vy nebo i ta paní metodička?

R:

Jo, to řekne možná potom i ona. Jako ona taky jako hodně komunikuje jako s rodiči, ale jestli já se víc pohybuju v tom terénu, to určitě, tam jsem já. Ale jako kdyby s rodičema asi mluvíme jako jako nastejno, ona zas jako komunikuje i přes telefon, že jako některým

rodičům volává. Navíc je třídní učitelka, takže má zas jako komunikaci jako i z pozice toho třídního.

V:

Jo, je to zase těžká otázka, ale to mi takhle stačí, že můžete říct, že v tom terénu jste vy.

R:

Jo, jo.

V:

Dobře. Jo, další otázka teda, jaký je váš pohled osobně na účast toho sociálního pedagoga, když to vezmeme fakt jako obecně ta pracovní pozice v oblasti té primární prevence na těch základních školách. Mně jde o ten váš pohled, jestli si myslíte, že opravdu ta pozice toho sociálního pedagoga jako takového je důležitá v té oblasti na té základce.

R:

Jo, je podle mě hodně důležitá, protože možná to bude říkat potom možná jako kolegyně. Protože kolegyně prostě, jako kdyby je to učitelka, takže má spoustu jako povinností jako i učitelský, Je třídní učitelka, takže má spoustu povinností jako i u toho třídnictví. A sociální pedagog na to má prostě jako víc času má na to lepší prostor. Tam je to hodně, jako že si to právě, jako kdyby ty dvě pozice, že se navzájem, jako kdyby doplňují. Že to můžou dělat společně, jako partěáci a nikdo to vlastně nedělá sám, Takže nejsou na tu práci v podstatě sami. A ta role právě v toho sociálního pedagoga v té prevenci je právě v tom, aby doplňovala a tady ty všechny jako věci a zároveň prostě občas s sebou přináší jako něco nového, že prostě ne vždycky, jako kdyby ti metodici jsou odborníci, prošli si nějakým vzděláním, ale sociální pedagog má zas trošičku jako úplně jako jiný vzdělání a jiné metody. Používají formy, který vlastně jako přináší do té prevence do té školy. Takže právě tím to právě práce jako toho metodika a té prevence jako ve škole obohacuje.

V:

Ono je pravda, že většinou vlastně ti metodici jsou zároveň i učitele, takže ono v tom je to. A když je teda ten sociální pedagog jako takový, tak teda, jak jste říkal vy neučíte. Dobře děkuju. A z těch hlavních teda poslední otázka, jestli byste uměl vyjmenovat konkrétní druhy rizikového chování, které se vyskytují na vaší škole a které to jsou teda nejčastěji.

R:



Spoustu, máte jich spoustu. Jako ty nejčastější, tak do toho patří jako záškoláctví, agresivní chování u toho záškoláctví, to třeba i hodně skrytý záškoláctví, že nejenom jako prostě jenom tak jako zjevný, kdy dětské jdou za školu. Ale hodně právě to skrytý záškoláctví. Pak, jak jsem říkal, to agresivní chování hodně tam, jako kdyby je šikana tam tady taky máme prostě občas těch pár případů jako do roka jako řešíme. Většinou jsou to teda jako začátky, který se snažíme jako stopnout, jako kdyby co nejdříve. No, a pak samozřejmě jako kouření, kouření ve velkém, to řešíme v podstatě dennodenně. A pak samozřejmě alkohol se řeší. Řeší se samozřejmě, ne, že by pili nám jako děcka nebo že by nám chodily do školy opilí. To, jako kdyby ne, ale řeší se to hodně, protože chodí děcka, jako kdyby říkají, že samy jako pijí.

V:

Dobře, takhle mi to úplně stačí. Děkuju. To jsou teda ty hlavní. Pak teda z těch doplňujících. Otázka, jestli víte, kolik případů zhruba rizikového chování řešíte v průběhu jednoho školního roku?

R:

Jo, to se hrozně mění. Jo, mění se to. Možná vám to pak poskytne nějak kolegyně z výpisnictví.

V:

Dobře děkuji. A potom teda, jestli žáci ví, že se teda s těmi svými problémy mohou obrátit právě na vás, tak to asi předpokládám, že, takže na to navazuje i ta další, jestli se vám svěřují, že když teda mají nějaký problém, tak přijdou teda?

R:

Jo, předpokládám jo, přijdou my jsme teda, jako kdyby ve škole máme kompletní školní poradenské pracoviště, že máme speckařku i psycholožku. A vlastně pak jako máme mě, metodičku a výchovnou poradkyni a v podstatě oni ví, že můžou chodit, jako kdyby za kýmkoliv. Třeba některý děcka jdou třeba radši za psycholožkou. Některý zase jako radši za mnou. Mají to takový spíš jako o těch osobních sympatiích. Jako jdou, ke komu jakoby cítí větší důvěru třeba. Ale za mnou chodívají taky často. Jakože třeba třeba něco víc jako řeší. Po dlouhé době se mně stalo, že přišel někdo jako s něčím pozitivním. A přišel za mnou jeden klučina z páté třídy, že by chtěl být ještě hodnější. A co s tím má udělat.

V:

Tak to je krásný. Super. A poslední otázka teda. By mě zajímalo, jestli se nějak dál vzděláváte průběžně v oblasti té prevence.

R:

Jo, neustále se snažím, no. Vlastně teď jsme měli ten preventivní program, toho Zuřivce. A ještě teda zároveň pojedeme s kolegyní do Prahy na navazující školení. A ještě jsem se účastnil i kolegyně právě jednoho toho supervizního, jako kdyby setkání teda to bylo online, ale bylo to fajn. Tak to je to první a zároveň i ten preventivní program Hra na hraně, tak se taky dělal na základě školení, který jsem si dělal přes Podaný ruce. A účastním se různých konferencí, byl jsem třeba teďko v Praze na té konferenci primární prevence rizikového chování, což patří mezi vlastně jednu největších jako konferencí jako k rizikovému chování.

V:

A tady ty kurzy nebo tady ty konference, to máte vyloženě mimo zaměstnání, že vy chcete nebo je to i v rámci teda toho, že byste měl?

R:

Jo, asi oboje. Jako každý, jako kdyby pracovník, sice nejsem jako kdyby branej jako pedagogický pracovník, i když se za pedagogického pracovníka teda považuju. Ale oficiálně je to tak. Ale zároveň i tím, že trochu spadáme jako sociální pedagogové pod sociální pracovníky, minimálně platovou třídou. A s tím se právě pojí i to další vzdělávání. Jednak dostávám vlastně jako, od magistrátu. Nebo teď vlastně nevím, jak to bude. Takže jsem dostával ročně 10 000 vlastně na další vzdělávání, takže vlastně tady to ty školení jsem si platil hodně tady z tohohle. Teď to teda hodně využívám na zaplacení části toho výcviku, je jako drahejší. A to, co mám, jako kdyby navíc, tak si platím už ze svého.

V:

Dobře, tak jo, tak to je ode mě asi teda všechno. Já vám moc děkuju.

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA ANALÝZY

*Krizové intervence*  
i krizový jako intervence, kdy se stane nějaký třeba konflikt nebo něco, takže následně třeba potom se jako už se proběhne ta krizovka, tak se potom třeba řeší nějaký ty další jako věci, takže třeba i v rámci tady toho nebo v rámci třeba, že chodí za školu děcka nebo mají vysokou absenci, že vlastně jako v průběhu různých těch situací, který vlastně jako nastávají.

**V:** *spolupráce s třídními učiteli*  
Takže vlastně ti třídní učitelé třeba chodí, jak za vámi, tak i za to paní metodičku, že je to vlastně jedno, za kým, na koho z vás se obrátí. Děkuji.

Jo, no to je zase taková hodně teda obecná otázka. Jakou činnost byste řekl, že teda během školního roku vykonáváte nejčastěji v oblasti té prevence, ale podle toho, co jste mi řekl doteď, tak vlastně to úplně říct nejde, protože toho je hodně.

**R:** *INTERVENCE V RODINÁCH PRÁCE V TERÉNU*  
Jako je to hodně obšírný, jako že ta prevence souvisí i jako s rodinou, protože chodím i jako do rodin a chodím za rodičema domů. A tam v podstatě, jako kdyby taky jako nějaká tam už se sice jako úplně často prevence moc jako není, protože tam už spíš jako intervence nebo spíš jako já, ale taky si to je to v podstatě část prevence akorát v jiným podání trošičku, takže v podstatě moje práce, jako je téměř jako vyložené preventivní neustálá nebo se snažím o to, aby byla preventivní není úplně vždy, protože fakt jako se řeší i ty problémy nejenom jako předcházení, ale už se řeší i ten výskyt. A zároveň se předchází, aby ten problém prostě se neprohluboval. Takže těžko říct a ono se to prolíná, jako kdyby jsou týdny, kdy třeba jsem hodně často třeba v terénu s rodičema, jsou týdny, kdy naopak jako jsem více se, jako kdyby tady a s děckama. A dělám ty programy, zároveň teda ty programy jedem v podstatě jako každý týden jedem tu Kočičí zahradu, takže kdyby jako vždycky ty dvě hodiny s tím týdně jsem na té kočičí zahradě plus příští rok, příští pololetí vlastně to bude zas ta hra na hraně. Plus jsem tam něco jako navíc pohovory různě s rodičema se žákama, takže v podstatě jako neustále.

**V:** *NEUSTÁLÝ ZÁPRAH*  
Všechno dohromady jo, jak jste řekl to s těmi rodinami, tak to, jak vznikne, že vy vlastně dejme tomu, já nevím, jak se mám přesně zeptat, když vy jdete do té rodiny, tak to už musí být asi opravdu jako velký konflikt nebo je to zase asi na nějaké oboustranné domluvě, že i třeba ta rodina vás požádá?

**R:**  
To je různý. Někdy mě občas jako požádá rodina, což není úplně častý. Častější je, spíš naopak, právě to, že třeba vyplyne impuls jako od třídního nebo, že prostě třeba teďko máme rodinu, která to prostě má náročný a

*SPOLUPRÁCE S TŘ. UČITELI*

*INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE SE ŽÁKY*