



# METODIKA PRO ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGY

Ostrava 2019

Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava  
CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000212

**OSTRAVA!!!**

**VZDĚLÁVÁNÍ!!!**  
ROZVOJ ROVNÉHO PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ



Publikace vznikla díky projektu Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000212, který je spolufinancován Evropskou unií.



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Cíl projektu:

Zvýšení školní úspěšnosti žáků ohrožených školním neúspěchem, s důrazem na děti ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí a zvýšení připravenosti škol na práci s těmito dětmi.

Tým autorů:

Bc. Andrea Červeňáková

Jaroslava Figelová, DiS.

Bc. Milena Nováková

Mgr. Kateřina Pinterová

Mgr. Elefteria Svačinová

Mgr. Libuše Pecková Svitáková

Bc. Jaroslava Šidlovská, DiS.

Mgr. Kamil Tobola

Ve spolupráci s garanty rozvoje spolupráce a koordinátorem inkluze pro obec Ostrava.

**OSTRAVA!!!**

**VZDĚLÁVÁNÍ!!!**  
ROZVOJ ROVNÉHO PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ

# Obsah

Úvod	5
1 Legislativní zakotvení pozice sociálního pedagoga ve škole	7
2 Profesní role a kompetence sociálního pedagoga ve škole	9
2.1 Profesní role sociálního pedagoga ve škole	9
2.2 Kompetence sociálního pedagoga působícího ve škole	10
3 Činnosti školního sociálního pedagoga	11
3.1 Prevence rizikového a problémového chování	13
3.1.1 Primární prevence ve školním prostředí	14
3.1.2 Školní klima a klima třídy	15
3.1.3 Diagnostika vztahů ve třídě a klimatu třídy	16
3.2 Sociálně pedagogická činnost	18
3.3 Spolupráce se sítí podpory	20
3.4 Terénní sociální práce	22
3.5 Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem	24
3.6 Krizová intervence ve škole	25
3.7 Metodická podpora pedagogů	27
3.8 Navázání spolupráce sociálního pedagoga ve škole	27
3.9 Informační činnost a vedení dokumentace	28
4 Kazuistiky	30
4.1 Kazuistika č. 1 – chlapec A., 15 let	30
4.2 Kazuistika č. 2 – chlapec D., 13 let	32
4.3 Kazuistika č. 3 – dívka M., 9. třída	33
4.4 Kazuistika č. 4 – chlapec M., 1. třída	34
5 První sociální pedagog na škole	36
6 Komunikace s romskými žáky a rodiči	37
Závěr	39
Použitá literatura	40
Přílohy	41

# Úvod

V roce 2014 začalo Statutární město Ostrava spolupracovat s Agenturou pro sociální začleňování, která je nástrojem vlády ČR. Po přípravném období bylo 28. ledna 2015 zastupitelstvem města schváleno Memorandum o spolupráci, které vymezuje formy a oblasti spolupráce. Statutární město Ostrava ve spolupráci s Agenturou a dalšími partnery sestavilo místní Strategický plán sociálního začleňování Ostrava, 2015–2018, jehož naplňováním na území obce dochází k integraci sociálně vyloučených obyvatel do společnosti. Dále k revitalizaci či redukci vyloučených lokalit, rozvoji zaostalých částí obce, rozvoji sociálních a návazných služeb, které odpovídají potřebám všech obyvatel obce, k zajištění rovného přístupu všech občanů ke vzdělávání, bydlení, zdravotní péči, zaměstnání, sociálním službám a bezpečí, prevenci dalšího sociálního vyloučení a s tím spojených sociálně patologických jevů, rozvoji občanské společnosti a podpoře občanského soužití.

MPSV, MŠMT a MMR na základě připravených strategických plánů rezervují prostředky na čerpání a otevírají výzvy s tematickou náplní a nastavením parametrů, odpovídající lokálním potřebám. Strategický plán se tak stává pojítkem mezi místními potřebami a možnostmi operačních programů. Jednou z příloh Strategického plánu sociálního začleňování je Místní plán inkluze v oblasti vzdělávání. Strategický plán definoval klíčové oblasti postupu při řešení posílení předškolní přípravy žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, posílení inkluzivní role škol a dalšího neformálního vzdělávání pro kvalitní start do života a prohloubení spolupráce aktérů vzdělávání.

Projekt Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava I. vzešel z jednání na platformě k přípravě Strategického plánu sociálního začleňování Ostrava 2015–2018, pod metodickým vedením Agentury pro sociální začleňování. Hlavním cílem projektu je zvýšení úspěšnosti dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem. Zvláště dětí a žáků ze socioekonomicky znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí. A také zvýšení připravenosti ostravských škol na práci s těmito žáky. Jednou z klíčových aktivit projektu je vznik školních poradenských pracovišť, obohacených o pracovní pozice školního psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga.

Hlavním důvodem, proč by bylo vhodné na českých základních školách zavést jako standardní pozici sociálního pedagoga je, že socializační, osobnostně rozvojová a sociálně-preventivní role školy je v současném systému regionálního školství značně podceněna. Současná škola zastává převážně funkci vzdělávací a funkce výchovná zůstává v pozadí. Učitelé jsou zejména v roli odborníků na předměty, které vyučují, a obvykle se od nich neočekává, že budou pro žáky partnery a mentory. Přitom potřeba výchovné funkce roste a bude dále narůstat, jak se budou prohlubovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti. Zvyšují se počty dětí cizinců, dětí s postižením a dětí se sociálním znevýhodněním vzdělávajících se ve školách hlavního proudu. Zároveň slábne i výchovná role rodiny, děti se ocitají v hodnotovém vakuu. Na školách chybí role odborného pracovníka, který by se těmito tématům věnoval. Oborem, který se zabývá výchovným a socializačním aspektem ve vzdělávání, a slučuje za tím účelem poznatky a dovednosti z oblasti pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie a dalších oborů, je sociální pedagogika.

V roce 2014 Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice předložila zdůvodňující zprávu Parlamentu ČR o zavedení pozice školního sociálního pedagoga s vysvětlením, že ve školách a školských zařízeních vzrůstá potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků,

klima školy a třídy i vztahy mezi školou, rodinou a komunitou. K jejich řešení je nutno využívat specifické metody a postupy, které kombinují práci s jedincem a práci s prostředím, ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces. Mezi pedagogickými pracovníky podle zákona o pedagogických pracovnících dosud schází profese, jejíž náplň práce v převažující míře tvoří řešení výše uvedené problematiky.

V předkládané metodice sociálních pedagogů je reflektována tříletá práce sociálních pedagogů působících v základních školách zapojených do projektu. Na základě přinesených a získaných zkušeností pracovníků se vám dostává do rukou metodika, reflektující v oblasti teoretické i praktické poznatky zhruba z 10 škol, kde byla pozice sociálního pedagoga vytvořena a přijata. V metodice je rovněž reflektována spolupráce školy a vzniklého školního poradenského pracoviště s přesahem do oblasti vzdělávací a výchovné, do spolupráce s rodinou a mnoha dalšími institucemi.

Je zapotřebí, aby zpráva Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice byla vzata na zřetel pro praktický přínos sociálních pedagogů ve školách, kde působí. Časem bude možné prokázat, že se zlepšila práce v oblasti školního klimatu, vztahů ve třídách, vztahů mezi žáky a učiteli i v problematice záškoláctví, zkrátka v oblasti sociální, která je rovněž součástí našich škol.

# 1 Legislativní zakotvení pozice sociálního pedagoga ve škole

V mnoha evropských zemích je profese sociálního pedagoga běžnou součástí školního prostředí. V České republice není tato pracovní pozice přesně ukotvena. V zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách je uvedeno, že sociální pedagog může působit jako sociální pracovník v různých zařízeních sociálních služeb. V oblasti školství však chybí právní norma, ve které by byli sociální pedagogové vedeni jako pedagogičtí pracovníci, a tudíž se v základním ani středním školství s touto profesí běžně nesetkáváme. Přesto se některé základní školy zapojily do pilotních projektů, které ověřují funkčnost této pozice na školách jako součásti školního poradenského pracoviště. Výstupem ze dvou systémových projektů (projekt Pedagogicko-psychologické poradny v Plzni a Masarykovy univerzity v Brně) bylo zjištění, že školy vítají tuto pozici a vnímají potřebu systémově zavést pozici sociálního pedagoga jako běžnou součást týmu pedagogických pracovníků působících ve škole. Tyto projekty reagují na vzrůstající problémy, zasahující do oblasti sociální a do výchovných aspektů vzdělávání. Přestože lze říci, že základní školství primárně plní vzdělávací funkci, ta socializační mnohdy zůstává v pozadí.

Ve společnosti se prohlubují sociální rozdíly, zvyšuje se počet žáků cizinců, žáků ze sociálně slabých lokalit, žáků s výchovnými problémy a narůstá agenda škol, na které jsou kladeny zvýšené nároky. Přibývá tedy dětí z různého kulturního prostředí nebo z velmi nepříznivých životních podmínek. Sociální pedagog se zaměřuje na sociální a výchovné aspekty vzdělávání a pracuje s jednotlivci, skupinami a pedagogickými pracovníky.

Pokud se podíváme k našim sousedům, tak např. na Slovensku tuto profesi upravuje *Zákon o výchově a vzdělávání* č. 245/2008, platný od 1. 9. 2008. Tento zákon zvýšil možnosti uplatnění sociálního pedagoga v praxi. Na Slovensku může být sociální pedagog zaměstnán ve školských zařízeních výchovného poradenství a prevalence, dále pak v systému škol od mateřských po střední a ve speciálních výchovných zařízeních. Ve škole může sociální pedagog pomáhat v oblasti předcházení sociálně patologickým jevům. Další ukotvení této profese je v *Zákone o sociálních službách*, platném č. 448/2008 §84 písmene a) i b) od 1. 1. 2009. V Německu, Polsku, Dánsku, Norsku, Velké Británii, USA, Kanadě, ale i v Rusku a na Ukrajině působí na školách standardně sociální pedagog nebo sociální pracovník. Je tedy na místě zamýšlet se nad tím, proč ČR nereaguje na potřebu škol a dosud tuto profesi nezakotvila do právních předpisů.

Právní předpisy v ČR, podle nichž se školy mají řídit, jsou v první řadě Školský zákon č. 561/2004 Sb. a související vyhlášky k tomuto zákonu, zejména vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 11. 2018, vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění účinném od 1. 9. 2018 a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dále Zákon o pedagogických pracovnících č. 564/2004 Sb. a související vyhlášky č. 1/2006 Sb., kterou se stanovují druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. V žádné z těchto právních úprav nenalezneme zakotvení pozice sociálního pedagoga, jen ustanovení, ve kterých je popisována problematika náplně práce sociálního pedagoga. Jedním z těchto ustanovení jsou § 16 Školského zákona,

- odst. 1: *Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*
- odst. 2: *Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení.*

Pro srovnání, v předchozí úpravě tohoto paragrafu se dítětem, žákem a studentem se speciálně vzdělávacími potřebami rozuměla osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. V nynější platné úpravě tohoto ustanovení je patrný posun ve vnímání podpory, protože zahrnuje kulturní prostředí a jiné životní podmínky dítěte, což hraje významnou a důležitou roli v životě dítěte, protože se promítá do vzdělávacího procesu a často má za následek, že dítě je vnímáno jako problémové. Stěžejní úlohou školy však zůstává poradenská pomoc, a bez spolupráce odborných pozic, které ve škole tvoří školní poradenské pracoviště (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, speciální pedagog a sociální pedagog), nelze kvalitní a komplexní poradenskou činnost reálně poskytovat.

Již v roce 2013 bylo hlavním cílem Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice prosadit profesi sociálního pedagoga do Zákona o pedagogických pracovnících, neboť se připravovala argumentace pro MŠMT a obě komory Parlamentu. Nicméně změna, která by napomohla školám naplňovat podpůrná opatření ve vztahu k dětem, zejména v otázkách týkajících se např. odlišného kulturního prostředí či ztížených životních podmínek dětí, se ani v roce 2018 mnohdy nedaří provést. Pokud je škola zapojena do projektu, který nabízí uplatnění pozice sociálního pedagoga, a má s ní pozitivní zkušenost, logicky chce nadále sociálního pedagoga zaměstnávat. To však nelze uskutečnit, jestliže profese není zakotvena v tak důležitých právních předpisech, jako je Školský zákon, Zákon o pedagogických pracovnících a Katalog prací. Rovněž je zapotřebí dlouhodobého a systémového financování, které škole zaručí, že půjde o dlouhodobou koncepci, založenou na efektivní spolupráci mezi učiteli, sociálními pedagogy, dalšími odbornými pracovníky školy, rodiči a žáky.

Učitelé se častěji než dříve setkávají s problémy, které nemají možnost s ohledem na své kompetence řešit bez podpory dalších odborných pracovníků školy, a zvyšuje se tak riziko, že se bude zhoršovat klima ve třídách a škola již nebude moci poskytovat kvalitní vzdělávání. Sociální pedagogové na školách by tedy měli pomáhat dětem i dospělým různými prostředky kompenzovat nedostatky a nerovnosti, které vznikají bez přímého vlivu jednotlivců, a nalézat cesty k lepší komunikaci mezi jednotlivými aktéry v prostředí školy.



## 2 Profesní role a kompetence sociálního pedagoga ve škole

Sociální pedagog musí mít v rámci školního týmu definovanou takovou roli, která odpovídá obecnému zaměření sociální pedagogiky, struktuře školského poradenského pracoviště, potřebám žáků a školy. K tomuto nelehkému úkolu potřebuje určité kompetence. Rámec kompetencí mimo jiné nacházíme i v etickém kodexu konkrétních pomáhajících profesí a s ohledem na charakter náplně práce sociálního pedagoga, může sociální pedagog vycházet z etického kodexu sociálních pracovníků.

### 2.1 Profesní role sociálního pedagoga ve škole

Bendl (2016, s. 305) soudí, že „úkolem a zároveň specifikem sociální pedagogiky je snaha o rovnováhu mezi individuálním a sociálním principem, snaha zharmonizovat individualismus s kolektivismem, a dospět tak k tomu, aby byl každý člověk, pokud to je možné, prospěšný nejen sobě, ale i druhým lidem, společnosti.“ K tomu by měly směřovat také činnosti sociálního pedagoga ve škole. Mohl by být tím, kdo přispívá k naplnění potřeb jednotlivce, a zároveň školy jako společenské instituce.

Hroncová (2015) považuje za jednu z potřeb společnosti, která má být naplňována ve škole, prevenci: „Selhávání primárních výchovných činitelů při výchově a nárůst deviantního chování u dětí a mládeže vyvolává společenskou potřebu profesionalizace prevence už ve školském prostředí.“ Preventivní aktivity tak mohou být podstatnou součástí role sociálního pedagoga ve škole.

Podle autorů publikace *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol* (Moravec, 2015, s. 32) si škola musí vyjasnit, co od sociálního pedagoga očekává, a jak má spolupracovat v rámci školního týmu. Sociální pedagog musí mít podporu vedení školy. Část pedagogů bude na začátku vůči působení sociálního pedagoga na škole skeptická, proto potřebuje mít na škole mezi profesionály spojení – například výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga nebo školního psychologa, a spolupracující učitele. Nevyjasněnost rolí a očekávání vede ke vzniku nedobrych pracovních podmínek a k nenaplňování cílů činnosti sociálního pedagoga. Některé školy očekávají, že nový pracovník její problémy vyřeší, aniž by se jinak na jejím chodu a přístupu či postupech učitelů něco měnilo. To však není možné.

Titíž autoři (Moravec, 2015, s. 26) také upozorňují, že „stejně podstatné jako to, co sociální pedagog na škole dělat může a má, je jasná představa, co dělat nemá. ...Sociální pedagog by neměl učit, suplovat, nebo být využíván pro administrativní úkoly, které učitelé nestíhají. Neměl by se také dostat do situace, kdy učitelé a zejména třídní učitelé, místo aby své výchovné působení s jeho pomocí a odborným přispěním plnili lépe, se ho vzdávají a nechávají ho pouze na něm.“

Ze zkušeností sociálních pedagogů vyplývá, že stěžejní role sociálního pedagoga na jednotlivých školách je spatřována zejména v oblasti komunikační. Sociální pedagog je prostředníkem mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu se zaměřením na nastavení spolupráce mezi těmito aktéry založené na otevřené komunikaci. Jak bude níže uvedeno, činnosti sociálního pedagoga na školách jsou různorodé a zasahují i do činností dalších odborných pracovníků školního poradenského pracoviště. Z tohoto důvodu se musí sociální pedagog orientovat v mnoha oborech a od počátku se dohodnout na jednotlivých kompetencích. Taktéž je

třeba stanovit činnosti, při kterých lze využít participaci dalších odborníků školního poradenského pracoviště školy a pracovat jako tým. Vzhledem k těmto skutečnostem se profesní role sociálního pedagoga na jednotlivých školách může v mnoha ohledech lišit. Důležité je zachovat základní rámec sociálně pedagogické činnosti této profese.

## 2.2 Kompetence sociálního pedagoga působícího ve škole

Kraus (2014, s. 200) dělí kompetence sociálního pedagoga ve škole do třech oblastí.

1. **Vědomosti** širšího společensko-vědního základu včetně vědomostí biomedicínských a poznatků z oblasti sociální politiky, práce a práva. Vědomostní výbava musí dále zahrnovat speciální znalosti.
2. **Dovednosti**, jejichž základem je bohatá výbava v sociální komunikaci a diagnostice, pracovník musí umět vést dokumentaci, využívat metod sociálně-pedagogické prevence i terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty a využívat kompetencí ve sféře určitých zájmů.
3. **Vlastnosti osobnosti**, i jisté fyzické předpoklady. Především vnímavost pro různé životní situace, různá prostředí, celkovou vyrovnanost, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly. Podstatné jsou také morální požadavky.

Kraus (2014, s. 115–116) práci sociálního pedagoga ve škole charakterizuje takto: „Práce sociálního pedagoga ve škole by se měla vyznačovat empatií, pochopením problémů žáků, autentickým vystupováním, uměním naslouchat, navozovat atmosféru důvěry a zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem. Takový pedagog nesmí moralizovat a mentorovat, ale měl by podporovat pozitivní stránky osobnosti a pozitivní motivaci při zvládání školních povinností. V každém případě by měl svými postoji a jednáním žáky jednoznačně přesvědčit, že není jedním z učitelů, protože v opačném případě by ho mohli a priori vnímat jako autoritativní osobu.“

Neslušanová (2015) výše uvedené potvrzuje a navíc zmiňuje důležitost přirozeného respektu k sociálnímu pedagogovi: „Objevuje se důraz na budování přátelského vztahu se žákem, učitelem i rodiči, který je založený na vzájemném porozumění a důvěře. Za nejdůležitější ve vztahu se žáky považují sociální pedagogové vybudování si přirozeného respektu ke své osobě.“

Kolektiv autorů (Moravec, 2015, s. 33) doporučuje „obor sociální pedagogika jako preferovaný, i když ne výlučný vzdělanostní základ pro hledané kandidáty na pozici školních sociálních pedagogů.“ Připomínáme, že „profesi sociálního pedagoga lze zahrnout mezi tzv. pomáhající profese, a proto i pro ni platí určitý etický kodex.“ (Kraus, 2014, s. 206)

# 3 Činnosti školního sociálního pedagoga

Na základních školách v Ostravě sociální pedagogové působí v rámci projektu *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělání ve městě Ostrava* zejména na školách s vyšším výskytem žáků ohrožených školním neúspěchem z důvodu sociálního vyloučení rodiny, přičemž cílem jejich práce je podpora žáků, rodičů i učitelů a skloubení jejich nároků a požadavků. Jejich úkolem je pozitivně ovlivňovat klima školy a potažmo i širší mezilidské vztahy.

Každá škola má odlišné školní klima. Jakou činnost sociální pedagog může na dané škole rozvinout, závisí na mnoha faktorech, které jsou kvalitativní a zpočátku skryté. Dominantní roli mezi nimi hraje kvalita klimatu, utvářena pedagogy, a sociální kompetence pedagogického sboru. Činnost sociálního pedagoga se rozvíjí postupně, jak se seznamuje se školou a jak si pro práci vytváří prostor. Na základě vnějších parametrů nelze předvídat, do jaké podoby se jeho činnost na škole rozvine nebo by se rozvinout měla. Proto bude vhodné při tvorbě metodiky a náplně práce určit mantinely pro tuto profesi dostatečně široce, aby mohl náplň činnosti uzpůsobit podle potřeb a objednávky školy. (Moravec, 2015, s. 33)

Výjimkou z konstatovaného jsou pozorovaná specifika role sociálního pedagoga na převážně „romských“ (segregovaných) školách. Tam náplň práce sociálního pedagoga tíhla více k sociální práci a systematickému zvládnutí některých sociálně a kulturně podmíněných jevů, jako jsou absence, materiální nevybavenost studentů, finanční a jiné sociální problémy rodin, agresivita části studentů vůči pedagogům. (Moravec, 2015, s. 33) To dokládá i praxe sociálních pedagogů, které se věnujeme v této metodice v kapitole 3.5 – Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem.

Náplň práce sociálního pedagoga vyplývá z aktivit určených projektem *Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava* (dále též RRPOV) a liší se i odvíjí od specifík dané školy, mezi kterými lze uvést zejména lokalitu školy a klima školy, dané působením zaměstnanců školy, žáků i jejich rodičů. Konkrétní činnosti sociálního pedagoga dány tímto projektem jsou:

## **Ve vztahu k pedagogům:**

- podporuje pedagogy při komunikaci s rodiči,
- poskytuje konzultace pedagogům při vztahových problémech ve třídách a při dlouhodobě rizikovém a problémovém chování žáků,
- poskytuje poradenství pedagogům pro práci s dětmi s poruchami chování a učení ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem,
- spolupracuje s třídními učiteli při řešení každodenních situací,
- provádí mediaci při jednáních s rodiči a v konfliktních situacích,
- poskytuje metodickou podporu,
- věnuje se informační činnosti.

### **Ve vztahu k žákům:**

- věnuje se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, provádí sociometrická šetření s následnou intervencí,
- výchovně pracuje se všemi žáky, posiluje efektivitu preventivního působení na žáky, pracuje s třídními kolektivy,
- provádí mediaci konfliktů s žáky a rodiči,
- pomáhá hledat řešení problémů, poskytuje poradenství,
- rozvíjí klíčové kompetence dle RVP a ŠVP příslušné školy (kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní).

### **Ve vztahu k rodičům:**

- nabízí řešení konfliktních situací, zabývá se rodinnou situací žáka (nastavení domácí přípravy do školy), začleněním dítěte do třídního kolektivu, rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, poskytuje sociálně pedagogické poradenství ve škole i v domácím prostředí žáků, podporuje žáky ohrožené školním neúspěchem a sociálním vyloučením rodiny,
- individuálně konzultuje s rodiči v případech rizikového a problémového chování dětí a dalších problémů, které ovlivňují žáka,
- poskytuje konzultace s rodiči a žáky v oblasti mezilidských vztahů,
- osobně konzultuje s rodiči výsledky šetření (např. rizikového či problémového chování),
- poskytuje poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty,
- věnuje se informačním činnostem (besedy, přednášky).

### **Ve vztahu k ostatním institucím a organizacím:**

- spolupracuje s Pedagogicko-psychologickou poradnou, Speciálně-pedagogickým centrem, Střediskem výchovné péče, s dětskými lékaři (pedopsychiatr, psycholog, pediatr, neurolog apod.), soudy, státním zastupitelstvím, Policií ČR a Městskou policií, odděleními sociálně-právní ochrany dětí a odbory sociální péče, nestátními neziskovými organizacemi, jako jsou S.T.O.P. nebo Don Bosco, Středisky volného času aj.

Důležité je nahlédnout na souvislost mezi tím, jakou činnost sociální pedagog na škole především dělal a jeho osobnostními a personálními předpoklady. Pokud byl pracovník vystudovaným sociálním pedagogem, mohl využívat širší repertoár preventivních a intervenčních technik než pracovníci, kteří takové vzdělání neměli; ti pracovali s technikami, způsoby a metodami práce, které znali, nebo si postupně osvojovali přístupy ze sociální pedagogiky.

Z výše uvedených důvodů a na základě pracovní náplně sociálních pedagogů, zapojených do projektu RRPOV je možné pro tuto metodiku zvolit 8 hlavních oblastí činností, které se v praxi vzájemně překrývají a doplňují. Těmito oblastmi jsou:

- prevence rizikového a problémového chování,
- sociálně pedagogická činnost,
- spolupráce se sítí podpory,
- terénní sociální práce,
- podpora žáků ohrožených školním neúspěchem,

- krizová intervence ve škole,
- metodická podpora pedagogů,
- informační činnost a vedení dokumentace.

Funkce sociálního pedagoga je na základních školách poměrně nová, setkáváme se s ní ale stále častěji, a protože dosavadní výzkumy na toto téma ukazují, že sociální pedagogové se na současných školách osvědčují a mají zde velmi široké pole působnosti, lze očekávat, že v budoucnu se s nimi budeme setkávat ještě častěji.

## 3.1 Prevence rizikového a problémového chování

Prevence je dle Rejzkova (2001) Etymologického slovníku slovem z latinského *praevenire*, jež znamená předejít, zabránit. Je tím míněno zabránit vzniku nežádoucích jevů. Prevenci podle WHO (Kalina, 2003) dělíme na primární, sekundární a terciární. Prevenci rizikového chování podle MŠMT dělíme na:

- specifickou – touto prevencí jsou myšleny takové programy a aktivity, jež jsou zaměřeny na některou z forem rizikového chování,
- nespecifickou – zde řadíme nabídku volnočasových aktivit, protože není zaměřena na konkrétní formu rizikového chování.

Rizikové chování podle Jessorovy definice je „problematické, znepokojující nebo nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím institucím a autoritám“. Toto chování je posléze společenskými institucemi regulováno. Dle Miovského (2010) jsme schopni rozlišovat vzorce rizikového chování. Míni tím soubor fenoménů, jež můžeme vědecky zkoumat a jež lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.

Jako o prevenci rizikového chování lze hovořit o jakýchkoli typech výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních, ale i jiných intervencí, směřujících k prevenci výskytu rizikového chování, případně zamezujících jeho dalšímu rozvoji, a pomáhajících řešit jeho důsledky. V oblasti školské prevence lze i přes neustálý vývoj vysledovat v nejužším pojetí těchto 9 základních typů rizikového chování:

- záškoláctví,
- šikana a extrémní projevy agrese,
- závislostní chování - netolismus, gambling, užívání návykových látek,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- rasismus a xenofobie,
- okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN,
- sexuální rizikové chování,
- extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- negativní působení sekt.

Poruchy chování a problémové chování lze považovat za dvě odlišné kategorie, které se však do určité míry mohou prolínat a být vzájemně svou součástí i nadstavbou. Zatímco poruchy chování jsou samostatnou diagnostickou kategorií, definice problémového chování je závislá na subjektivním posouzení konkrétních lidí, jejich náhledu na společenské normy chování a na postoji jednotlivých sociálních skupin, které problémové chování hodnotí.

Spouštěčem problémového chování může být i deficit v sociálních dovednostech, který se projevuje v nepochopení a špatném vyhodnocování sociálních situací. Různorodost a škála projevů problémového chování je velmi široká, mohou to být problémy spojené s aktivitou žáka, stejně tak problémy s jídlem, spánkem, různé emoční a neurotické projevy či sebepoškozující a sebezraňující chování.

Techniky modifikace chování a většina strategií pro modifikaci chování jsou založeny na aktivních postupech, které jsou zaměřeny na preventivní opatření, vedoucí k eliminaci problémového chování. Základem je hledání příčin a sledování problémového chování. Postupujeme ve čtyřech krocích.

1. Zjevná a jednoduchá řešení – všichni zúčastnění se jednoznačně shodnou na definici problému v chování a společně najdou řešení, vedoucí k jeho změně. Pokud se nepodaří najít shodu, pokračujeme druhým krokem.
2. Stanovení hierarchie a priorit při řešení problémového chování – k tomuto kroku přistupujeme v případě, kdy se u žáka objevuje více druhů problémového chování a je nutné označit to nejzávažnější chování, na jehož eliminaci budeme aktuálně pracovat. Za nejzávažnější chování považujeme to, které vede k ohrožení zdraví a života žáka, případně lidí v jeho okolí, dále pak chování omezující přístup ke vzdělávání, poté následuje eliminace problémového chování, které může souviset se začleněním do kolektivu.
3. Vyloučení zdravotní příčiny – žák není schopen svému okolí sdělit zdravotní problém nebo je obtížné se žákem navštívit lékaře či jiného specialistu, a proto se tento problém odsouvá a nepřikládá se mu důležitost. K tomuto kroku přistupujeme ve chvíli, kdy se problémové chování objevilo nově, případně vzrostla intenzita a četnost již dříve popisovaného problémového chování. Důvodem ke zvažování zdravotní příčiny může být i skutečnost, že, ačkoliv žák využívá motivační pobídky, má vytvořeno protetické prostředí a nemá zásadní problém v komunikaci, intenzita a frekvence problémového chování se přesto zvýšila. Pokud jsme zcela vyloučili zdravotní příčinu, přistoupíme ke kroku čtyři.
4. Funkční analýza chování – představuje identifikaci okolností, které předcházejí, případně následují po určitém chování, mohou být jeho příčinou a udržovat ho. Důležité je analyzovat a pochopit důvody konkrétního chování ve vztahu k prostředí, a teprve na základě toho můžeme navrhnout způsoby řešení s přihlédnutím k příčinám a důsledkům chování.

Intervenční postupy, které nastaví změnu vnějšího prostředí, vedou k vytvoření podmínek, v nichž je žák schopen uplatňovat přiměřené formy chování. V takovém případě uplatňujeme behaviorální postupy. Vzhledem k vývojovému věku žáků v oblasti sociálního chování by se v prostředí běžných základních škol mělo více uvažovat o využití metod k objasňování situací a změně myšlení jedince. Okamžité výsledky neočekávejme, hledejme spíše postupy, které budou efektivní a pro budoucnost žáka zásadní.

### **3.1.1 Primární prevence ve školním prostředí**

Školní třídu můžeme charakterizovat jako specifickou vrstevnickou skupinu, jejímž typickým znakem je nevýběrovost, a kde každé dítě má roli spolužáka. Hrabal (2002) definuje školní třídu jako nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě. Moos a Trickett (2001) považují třídu za „kritické místo pro interpersonální vzdělávací vývoj žáka“.

Primární prevence je zaměřena na předcházení nežádoucímu sociálnímu vývoji v třídním kolektivu. Zaměření preventivních aktivit dle věku:

- Mladší školní věk (6–12 let) – prohlubovat dovednosti, jak chránit své zdraví a rozvíjet sociální dovednosti; podávat jednoznačné informace o škodlivosti alkoholu a tabáku; vymezení základních pravidel týkajících se užívání těchto látek.



- Starší školní věk (12–15 let) – rozvoj sociálních dovedností především při navazování zdravých vztahů; rozvoj schopnosti čelit sociálnímu tlaku, dovednosti rozhodovat se a řešit konflikty. Problematika návykových látek, účinků a rizik.

Ve školním prostředí hovoříme o rizikovém chování. Miovský a kol. (2010, s. 23) je definují jako „chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“.

### **Akteři primární prevence ve školním prostředí**

Jako hlavní aktéry, kteří se různou mírou podílí na realizaci primárně preventivních aktivit ve škole, můžeme označit její pracovníky (pedagogy, třídní učitele, metodiky prevence, výchovné poradce, vedení školy, školní sociální pedagogy, speciální pedagogy či školní psychology) a žáky. Dalšími aktéry pak jsou rodiče a jiné subjekty.

V realitě školního života je žádoucí vytvořit podmínky pro nové formy spolupráce mezi učiteli a žáky a žáky navzájem. Např. formou třídnických hodin, adaptačních kurzů, osobnostní a sociální výchovou (začlenění v hodinách nebo jako samostatný předmět), využít lze také výukové hodiny či jiné výjezdy (lyžařské kurzy, školy v přírodě, turistické kurzy). Třídnické hodiny či adaptační kurzy řadíme k významným nástrojům preventivních aktivit na školách. Třídnické hodiny přispívají k prevenci a řešení aktuálních problémů ve třídě. Existuje nepřeberné množství doporučených postupů, jak vést třídnické hodiny. Na školách se osvědčilo, když se třídnické hodiny konají pravidelně a děti jsou vedeny k interaktivitě, mohou se sdílet s ostatními a pedagogové volí provázející způsob vedení těchto hodin. V konečném výsledku je navázán vztah mezi žáky a pedagogem. Adaptační kurzy vnímáme jako dynamický proces, jehož smyslem není jen seznamování, ale také rozvoj sociálních dovedností, budování otevřeného klimatu a bezpečného prostředí, navázání vztahů a rozvíjení soudržnosti skupiny.

### **3.1.2 Školní klima a klima třídy**

„Neexistuje sterilní škola nebo třída, jež by neměla své specifické klima. Klima každé školy na nás začne působit chvíli poté, co poprvé vstoupíme do její budovy či do místnosti některé ze tříd, a budeme je vnímat tím silněji, čím déle se budeme v daném prostoru zdržovat, komunikovat s okolím, prorůstat s prostředím. Toto klima je tvořeno množstvím faktorů a procesů, které na sebe vzájemně působí a doplňují se.“ (Přikrylová, 2009)

Bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i učební výsledky. Se školním klimatem souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými. Dobré školní klima působí rovněž na psychické rozpoložení učitelů a vedení školy. Konečně můžeme říci, že ovlivňuje existenci školy, její schopnost přežít a připravenost k inovacím. (Grecmanová, 2004)

Učitelé jsou jedním z hlavních spoluvůrců sociálního klimatu ve třídě. Vykopalová (2010) soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele“. Učitel nesmí být v roli policisty, soudce a dozorce. Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli, a tam kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve „své“ třídě musí pedagog vynaložit nejvíce úsilí. Poznat žáky, vědět co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti,

kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek hodin ve své třídě. (Čapek, 2010)

O mnoho větší chybou shledáváme, pokud třídní učitel nevěnuje dostatek prostoru pro třídnické hodiny (viz pojednání o třídnických hodinách v kapitole 3.1.1) a jejich smysluplnou náplň. Učitel může svým přístupem k žákovi výrazně ovlivnit atmosféru i klima třídy, ve které působí.

Celkové sociální klima třídy může být ovlivněno i žáky pocházejícími z nepříznivých, nebo naopak příliš příznivých rodinných a sociálních poměrů, ale také přítomností potenciálních agresorů a obětí šikanování, velkým počtem žáků se specifickými poruchami učení a chování, výskytem jednoho či více žáků handicapovaných, přítomností žáků různých etnik či těch, kteří jsou členy uličních tlup nebo se dokonce zabývají po vyučování trestnou činností apod. (Příkrylová, 2009)

### **Komunitní kruh**

Vytvářet a rozvíjet ve třídě vztahy založené na důvěře, úctě a respektu jsou důležitým předpokladem úspěšné socializační funkce školy a nezbytnou podmínkou toho, aby škola plnila také vzdělávací úkoly. Jednou z metod zajištění pohodového prostředí ve škole je komunitní kruh (komunita jako společenství). Jde o společné setkání v kruhu všech žáků třídy a pedagoga, většinou třídního učitele. Používá se také v mateřských školách. (Kopřiva, 2008)

Ve škole se můžeme setkat se třemi typy práce v kruhu, z nichž každý má jiné zaměření a význam. Prvním je výukový kruh, který se používá při výuce některých předmětů a přináší lepší komunikaci tváří v tvář, která podněcuje silnější zapojení žáků do výuky. Učitel zde má řídicí funkci a vede komunikaci k vzdělávacímu cíli. Druhým typem je diskusní kruh, kde učitel je většinou moderátorem diskuse. Téma nemusí být vždy výukové, může se týkat událostí, které proběhly ve třídě, ve škole, v zemi nebo v zahraničí. Cílem je diskutovat o aktuálních věcech, řešit problémy, reagovat na názory a předkládat argumenty. Cílem výukového a diskusního kruhu je rozvoj znalostí a dovedností, které přispívají k rozvíjení sociálních, komunikativních, občanských a osobnostních dovedností žáků. (Nováčková, 2009)

Cílem komunitního kruhu je rozvíjení vztahů, vytváření soudržnosti, pocitu sounáležitosti a přijetí pro každého žáka. Jde o navození prožitku společenství a výměnu informací, které se týkají postojů, názorů a pocitů žáků. Aby komunitní kruh plnil toto poslání, musí se stát pravidelnou součástí života a dění ve třídě a škole. Komunitní kruh se nesmí používat jen výjimečně, například jako prostředek pojmenování, či dokonce odsouzení viníka. Nutnou podmínkou pro úspěšné používání komunitního kruhu je vytvoření pocitu bezpečí u každého žáka ve třídě, který zajišťují čtyři základní pravidla (Kopřiva, 2008). Pro lepší představu předkládáme praktické ukázky z komunitního kruhu a práce se třídou (viz Příloha č. 1, č. 2, č. 3 a č. 4).

### **3.1.3 Diagnostika vztahů ve třídě a klimatu třídy**

Diagnostika vztahů ve třídě je vždy jen prvním krokem, po kterém by měly následovat nápravná opatření – intervence. Diagnostiku nelze dělat anonymně, a proto vyžaduje od odborníka, který ji provádí, vysokou míru etického chování. Všechny kroky je potřeba dokumentovat, archivovat a vyžádat si souhlas rodičů s diagnostikou žáků. Při diagnostice žáka jako člena školní třídy se uplatňuje řada metod. (Friedlová a kol., 2012) Můžeme je rozlišit na metody přirozené diagnostiky (pozorování, rozhovor) a speciální metody zaměřené na konkrétní oblast (dotazník, analýza produktů činnosti, projekční metody, sociometrická metoda). Metody přirozené diagnostiky souvisí se sociálním vnímáním učitele, tzn., učitel si všimá výkyvů žáka od normálu, jak



v oblasti prospěchové a chování, tak v komunikaci. (Národní ústav pro vzdělávání, školská poradenská zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012)

Hlavními oblastmi při diagnostikování školní třídy jsou diagnostika vztahů ve třídě, (pozice ve skupině = role, prestiž, oblíbenost) a klima třídy. Diagnostika využívá řady metod, které můžeme rozdělit do čtyř skupin:

- Přirozená diagnostika – pozorování, rozhovor.
- Sociometrické a příbuzné metody – sociometrie, SO-RAD, Hádej kdo? (viz Příloha č. 6), Preferenční záznam ve skupině, technika časové volby.
- Projektivní techniky – doplňování nedokončených vět, doplňování příběhů nebo nedokončených povídek, Strom s postavami (viz Příloha č. 5), expresivní techniky – kresba, hraní rolí.
- Metoda zaměřená na klima třídy – explorační metoda: např. dotazníky „Naše třída“, B4, B3, D1 a CES.

V poslední době se objevuje velké množství nových (nebo nově revidovaných) metod, které mají k podobnému účelu sloužit a jsou volně dostupné na internetu. Např.:

- Klima třídy ([http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/15\\_klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf)),
- Naše třída ([http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf)), existuje ve více verzích,
- Klima školy (<http://www.nuv.cz/ae/klima-skoly>) – dotazníky pro žáky, učitele a rodiče,
- Sociální klima třídy (NÚV, 2013, Jan Širůček, <http://www.nuv.cz/cinnosti/ppp/diagnostika/nabizene-diagnosticke-metody>),
- dotazníky KLIT a CCQ (Lašek, <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>),
- metody na <http://www.nuv.cz/ae/manualy-evaluacnich-nastroju> – portál manuálů evaluačních nástrojů s dotazníky pro zjištění postoje žáků ke škole, motivace žáků, interakce učitele a žáků či klimatu učitelského sboru, s anketami pro rodiče aj.

Samostatnou kapitolou je diagnostika šikany, ke které je možné využít některý k tomu vhodný dotazník. Diagnostice a šetření šikany je věnováno mnoho odborné literatury. Zde zmíníme jen dokumenty, které škola využívá při šetření šikany ve škole – Krizový plán, Program proti šikanování, Minimální preventivní program a Školní řád. Šikanu řeší příslušní pracovníci školního poradenského pracoviště ve složení školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog, zástupce vedení školy a sociální pedagog.

Pokud pedagog rozhoduje o využití diagnostických a konkrétních intervenčních prostředků pro dosažení určité změny ve třídním kolektivu, je potřebné, aby vzal v úvahu, že změna probíhá v těchto krocích: diagnostika aktuálního a preferovaného stavu → zpětná vazba pro aktéry → reflexe a diskuse s aktéry → intervenční zásahy → opakovaná diagnostika stavu po intervenci (Fraser, 1999, s. 72–73). Pro lepší představu předkládáme praktické ukázky pro zjištění vztahů ve třídě a klimatu třídy (viz Příloha č. 5 a č. 6).

Podle Freiberga (1999 a, s. 25) jde především o tyto otázky:

- Které přímé a nepřímé metody zjišťující např. klima třídy by bylo vhodné zvolit jako základ pro jeho změnu?
- Které změny, např. klimatu třídy, by se měly udělat, kdybychom chtěli, aby si jich všichni všimli a současně byly proveditelné během krátké doby (např. několika týdnů)?

- Které skupiny osob a kteří konkrétní lidé by měli být především osloveni, aby se podíleli na prosazení a uskutečňování změn, např. klimatu školní třídy? Přitom jde nejen o jednorázové dosažení změn k lepšímu, ale také o jejich udržení.
- Které změny dlouhodobého charakteru jsou potřebné, aby ve třídě vzniklo zdravé psychosociální klima pro všechny aktéry?

Je možné klima třídy promyšleně měnit pomocí intervenčních zásahů? Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou, řádově měsíce. (Čáp, Mareš, 2007, s. 577)

## 3.2 Sociálně pedagogická činnost

„Sociálně pedagogická činnost je definována jako vzdělávací, osvětová, sociálně-výchovná, preventivní, podpůrná, reedukační, poradenská, diagnostická, koordinační, organizační a expertní činnost, která je realizována v rámci školy. Jejím cílem je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbávajícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí a terciární socializace a resocializace dospělých.“ (Studie proveditelnosti, Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol, 2015)

Ve školním prostředí se uskutečňuje poradenství ze strany sociálních pedagogů ve dvou rovinách. Jednak v rovině sociální oblasti a dále pak v rovině pedagogické. Sociální oblast je nejčastěji spojována s tíživou sociální situací rodiny a následně s problémy, které se promítají ve vztahu žák-škola do oblasti vzdělávání. Sociální pedagogové poskytují podporu a pomoc tam, kde rodiče nemají potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání. U rodin v sociálně vyloučených lokalitách velice často chybí pozitivní vztah ke vzdělávání. V rodinách, kde vzdělání rodiče nepovažují za důležité a kde je riziko sebeprodukce (hodnoty a postoje a vzorce chování jsou generačně přenášeny z rodičů na jejich děti, děti jsou socializovány v kultuře bídy, přizpůsobují se životu v chudobě a přežití v jejich prostředí jim zároveň brání při pokusech se z chudoby vymanit), zde je velice důležitá práce sociálních pedagogů. Mohou posílit efektivitu preventivního působení na žáky, využívat mediace nejen se žáky ale i s rodiči. Sociální poradenství velice pozitivně oceňují nejen pedagogové, ale i děti a rodiče, kteří vnímají vztah se sociálním pedagogem na jiné úrovni.

Sociální poradenství dle zákona č. 108/2006 o sociálních službách, § 37 sociální poradenství zahrnuje základní sociální poradenství a odborné sociální poradenství.

- Základní sociální poradenství poskytuje osobám potřebné informace přispívající k řešení jejich nepříznivé sociální situace. Základní sociální poradenství je základní činností při poskytování všech druhů sociálních služeb; poskytovatelé sociálních služeb jsou vždy povinni tuto činnost zajistit.
- Odborné sociální poradenství je poskytováno se zaměřením na potřeby jednotlivých okruhů sociálních skupin osob v občanských poradnách, manželských a rodinných poradnách, poradnách pro seniory, poradnách pro osoby se zdravotním postižením, poradnách pro oběti trestných činů a domácího násilí a ve speciálních lůžkových zdravotnických zařízeních hospicového typu; zahrnuje též sociální práci s osobami, jejichž způsob života může vést ke konfliktu se společností.

Poradenství poskytuje informace o nárocích, službách a možnostech, které mohou vyřešit nebo zmírnit obtížnou situaci člověka. Poskytované informace vyplývají ze systému sociální ochrany občana, k němuž patří

pojištění, podpora, pomoc, nebo ze systému, který zajišťuje zaměstnanost. Cílem rozvinutého sociálního poradenství je poskytovat informace co nejbližší bydlišti nebo pracovišti, příp. zařízení, v němž se člověk nachází. Součástí základního poradenství je i zprostředkování další potřebné odborné pomoci. Sociální poradenství se poskytuje bezplatně.

V rovině pedagogické je významnou úlohou sociálního pedagoga práce spojená s pedagogy, kde je zapotřebí posilovat sebejistotu pedagogů při předcházení výskytu rizikových jevů (neefektivní komunikace se žáky). Podporovat pedagogy při obtížné komunikaci s některými zákonnými zástupci (výchovné problémy žáka). Konzultovat dlouhodobě problémové chování a kázeňské prohřešky, s čímž souvisí i přímá práce s třídními kolektivy a supervize činnosti školních asistentů. Sociální pedagog motivuje rodiče k návaznému preventivnímu působení. Nabízí řešení konfliktních situací, rodinných a existenčních problémů a poskytuje poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty (OSPOD apod.). Rovněž seznamuje s výsledky šetření (např. šikany).

Činnost sociálního pedagoga na škole, aby byla smysluplná, musí být dlouhodobá. Pozice by tedy neměla být financována jen prostřednictvím krátkodobých dotačních titulů či projektů. Sociální poradenství velice pozitivně oceňují nejen pedagogové, ale i děti a rodiče, kteří vnímají vztah se sociálním pedagogem na jiné úrovni. Děti přistupují s větší otevřeností a důvěrou, nemají strach z postihů či negativních následků. Pedagogové pociťují úlevu, že se mohou na někoho obrátit s žádostí o pomoc při jednání s problémovými žáky, s řešením vysokých absencí, při jednání s OSPOD, s návštěvou rodin v terénu. Rodiče děkují za prostředníka mezi jimi a školou. Za pochopení jejich situace, za návrh řešení jejich problémové situace, týkající se nejen školy, ale i bydlení a jejich celkové životní situace. (Studie proveditelnosti, Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol, 2015)

### **Příklad dobré praxe**

*Chlapec M. opakovaně vyváděn z hodin výuky, nejčastěji z hodin anglického jazyka, konflikty s učitelkou. Opakované stížnosti učitelů na nepřipravenost do hodin, nenošení pomůcek, tím neumožněna práce s ostatními v hodinách. Ospalost, ležení na lavici, nezájem, pouze kresby tužkou do vlastního sešitu, nenošení přezůvek. Stížnosti na jeho procházení se po chodbách, návštěvnost jiných tříd (uvedeno jako špatný vliv na ostatní). M. se zpočátku vyjadřoval jen velice stroze k jednání, kterým narušoval chod vyučovacích hodin. Gesty dával najevo uzavřenost a na tváři (ústa) byly známky projevy tiků, které byly velice časté. Cílem komunikace s M. bylo zjistit, proč takto jedná, zda má nějaké problémy, co by si v budoucnu on sám přál a jak dále předcházet nežádoucímu chování. Zjistit z rodinného prostředí vlivy, vedoucí k těmto jevům, dále zda užívá nějaké léky, popř. zda navštěvuje lékaře a SPP. Sám M. sdělil čtyři body, ve kterých by se rád změnil. (Uvedl: změnit se v chování a nehádat se s učitelkami, učit se alespoň na čtyřky, dělat povinnosti do školy, jít příkladem.) Odpovědí na to, proč takto jedná, bylo vyjádření, že se ve škole nudí, oba jsme se však shodli na tom, že příčinu jeho „nudy“ je možné odstranit tím, že bude do školy nosit sešity a pomůcky, díky kterým nebude rušit spolužáky a bude se věnovat zápisům. Velice rád a pěkně maluje, obrázky se sám chtěl pochlubit. V budoucnu by si přál dostudovat ročník povinné školní docházky zde na škole, kde má již své zázemí a kamarády a rád by pokračoval v oboru kuchař, číšník. Kamarádi s předcházejícího ročníku mu chyběli, proto je vyhledával o přestávkách, kde s nimi mohl komunikovat.*

*O situaci doma se moc zmiňovat nechtěl, zázemí určité prý má, jak uvedl, avšak vyjádřil se i o problému finančním, který úzce souvisí i s nákupem pomůcek a sešitů, které v hodinách nemá. S M. jsem se dohodla na postupných krocích, které může pro nejen svůj prospěch vykonat. Chlapec M. jedná pozitivně, vstřícně a upřímně. K vulgárnosti se vyjádřil tak, že neovládal své jednání, nechal se vyprovokovat. Sám uvedl, že neužívá léky, které by dle lékařské zprávy užívat měl. Cítil se po nich ospale a unaveně. Vzhledem k tomu, že nerad píše, přivítal by raději zkoušení než psaní písemek. Na motivaci reagoval velice pozitivně. Kladně přijímá jasné, konkrétní pokyny a kroky k nápravě. Po pravidelných návštěvách u sociálního pedagoga byla vyjádřena pochvala ze stran pedagogů na M. zlepšení v hodinách, konkrétně: nošení alespoň základních pomůcek – vždy tužka a papír, nenarušování chodu hodin, v případě unavenosti umožněno sedět u otevřeného okna, kde netrpěl návaly horka. V předmětech Fyzika a Matematika vypočteny příklady navíc pro opravu známek. Viditelná lepší motivace, přístup k pedagogům bez vulgarit, zdravení, slušné jednání s dívkami. Pochopení finanční situace, kontakt přímo s matkou kvůli placení pomůcek, rovněž navržena pomoc s návštěvou odborného lékaře.*

## **3.3 Spolupráce se sítí podpory**

Práci se sítí podpory lze chápat jako formu optimální spolupráce, spočívající v navazování, dotváření nebo udržování vztahů, které jsou předpokladem pro spolupráci a výměnu informací mezi různými subjekty (organizacemi).

Subjektů a odborníků, podporujících žáka, je celá řada. V rámci školního prostředí jsou to Školní poradenská pracoviště (dále jen ŠPP), která jsou obsazena výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním

psychologem, školním speciálním pedagogem a v našem případě i sociálním pedagogem. Každý z pracovníků v ŠPP naplňuje svou roli vůči žákům. Například výchovné problémy žáka jsou řešeny nejprve třídní učitelkou a se zákonnými zástupci. Pokud ti s třídní učitelkou nespolupracují, může se do řešení problému ve škole zapojit metodik prevence, výchovný poradce a sociální pedagog. Zákonní zástupci dítěte mohou být pozváni k výchovné komisi, kde se projednávají návrhy řešení situace. Pokud toto řešení selže, následuje další postup, oznámení na oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD) příslušného sociálního odboru. Spolupráce školy s OSPOD je dána Zákonem o sociálně právní ochraně dětí. Škola má povinnost informovat OSPOD o nevhodném jednání rodičů, které ohrožuje zájem dítěte. Prostřednictvím zpráv informuje škola příslušné oddělení sociálně právní ochrany dětí. Sociální pracovnice OSPOD může vyzvat základní školu ke spolupráci při svolání případového setkání, kde je vyslyšen názor pedagogů, přizvaných k případu rodiny a dítěte.

Dalším spolupracujícím subjektem v případě rizikového nebo problémového chování dítěte je Středisko výchovné péče (dále jen SVP), které patří mezi školská poradenská zařízení. Spolupráce školy se SVP není zcela úzce navázána, protože jsou ze strany SVP chráněny informace o dítěti. Možným způsobem sdělení pracovníkům v SVP k dítěti je dotazník zasílaný ze strany SVP do školy při příchodu dítěte do ambulance. Spolupráce s lékaři a dalšími zdravotnickými pracovníky je z důvodu ochrany údajů nesnadná. Ze strany sociálního pedagoga a školního psychologa je možné kontaktovat tyto odborníky se žádostí o přijetí dítěte po rozhovoru s rodičem. Pracovníci ŠPP mohou rovněž dítě s rodiči společně doprovázet k lékařům.

Velmi důležitá je spolupráce výchovného poradce a speciálního pedagoga s Pedagogicko-psychologickou poradnou a Speciálně pedagogickým centrem. Základní škola komunikuje s poradnou i centrem při poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům, při řešení výukových a výchovných potíží, při vytváření individuálních vzdělávacích plánů a podpůrných opatření pro vzdělávání – pomůcky, personální podpora – asistent pedagoga, intervence.

Pracovníci školy spolupracují s příslušníky Policie ČR i Městské policie. Školní metodik prevence a sociální pedagog se mnohdy účastní výsledků v případě rizikového chování žáků a jiné trestné činnosti.

Nedílnou součástí spolupráce je kontakt s organizacemi působícími v oblasti prevence (např. Renarkon, Centrum sociálních služeb) a nevládními neziskovými organizacemi. Pomáhají také kontakty s organizacemi pro děti s vadami zraku, sluchu a jinými handicapami.

Jak je zřejmé z obsahu této kapitoly, je ze zkušeností důležité vyjmenovat potřebné kroky, které mohou napomoci k navázání dobré spolupráce sociálního pedagoga (po zahájení činnosti ve škole) s organizacemi a institucemi spolupracujícími se školou.

Z těchto kroků je možné vyjmenovat následná doporučení:

- Mapování a síťování organizací, institucí a odborníků, kteří působí v příslušném obvodu školy. Možnost využití katalogu sociálních služeb, webových stránek jednotlivých institucí a organizací a odborníků.
- Oslovení a navázání kontaktů s výše uvedenými organizacemi, institucemi a odborníky a osobní setkání s nimi. Předání kontaktů na sociálního pedagoga. Ujasnění možností spolupráce, které vyplývají z právních předpisů.
- Nabídka spolupráce a vzájemného podílení se na řešení konkrétních situací a problémů dětí příslušné ZŠ prostřednictvím případových setkání ve škole, konzultací a výchovných komisí v prostředí školy.

### **Příklad dobré praxe**

*Dívka M., žákyně sedmé třídy základní školy, se sebepoškozovala (řezala na ruku). Je z rozvedené rodiny. Do jejích 8 let s nimi ve společné domácnosti žil její otec, avšak našel si jinou ženu, založil novou rodinu a odstěhoval se. M. tuto skutečnost velice těžce nesla. Hlavním důvodem špatného psychického stavu M. byl rozpad rodiny, odchod otce a nezájem matky, která svou pozornost upnula na sourozence M. se zdravotním postižením. M. se cítila nemilovaná a odstrčená, nehledě k tomu, že když se matce svěřila, její pocity a přání byly zlehčovány. Matka také znepríjemňovala otci návštěvy, takže M. neměla možnost se s otcem stýkat tak často, jak by chtěla. M. opakovaně odmítala chodit ze školy domů. Do řešení této situace byla zapojena matka, otec a sociální pracovníce OSPOD. Probíhala komunikace mezi OSPOD, sociální pedagožkou, metodikem prevence, školním psychologem, dětskou lékařkou a matkou M. Byla zajištěna odborná lékařská péče pro M.*

*M. začala navštěvovat psychiatra, který ji předepsal léky. Rovněž navštěvuje psychologa. Rozhovor s matkou dopomohl k tomu, že se M. začala cítit lépe. Vzhledem k tomu, že se zapojili také otec a matka M., dopadl případ dobře. M. o víkendech navštěvuje otce v jeho nové rodině. Matka se snaží věnovat pozornost taky M., sestra se ji snaží neponižovat. M. udělala přijímací zkoušky na gymnázium.*

## **3.4 Terénní sociální práce**

Součástí náplně práce sociálního pedagoga na školách je také práce v terénu. Tento typ práce je v souvislosti se školním prostředím stále nový, avšak velmi efektivní.

„Terénní sociální práce je jednou z metod sociální práce zaměřené na pomoc lidem nacházejícím se v nepříznivé sociální situaci nebo lidem žijícím v sociálně vyloučených lokalitách. Terénní sociální práce je poskytována prostřednictvím terénních programů podle § 69 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Sociální službou se přitom podle § 3 a) zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách rozumí činnost nebo soubor činností zajišťujících pomoc a podporu osobám za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení. Důležitým znakem terénních programů je jejich poskytování v přirozeném sociálním prostředí, které vymezuje § 3 d) zákona č. 108/2006 sb., o sociálních službách jako rodinu a sociální vazby k osobám blízkým, domácnost osoby a sociální vazby k dalším osobám, se kterými sdílí domácnost, a místa, kde osoby pracují, vzdělávají se a realizují běžné sociální aktivity.“ (Portál MPSV, Terénní sociální práce v sociálně vyloučených lokalitách)

Činnosti terénního sociálního pracovníka nebo terénního pracovníka v souvislosti se školním prostředím jsou podle Nedělníkové a kol. tyto:

- „pracovník vytváří prostor pro spolupráci školy s klienty,
- pracovník se snaží vyjednat s klienty možnosti dalšího rozvoje jejich dětí, případně motivuje ke studiu samotné děti,
- pracovník pomáhá rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy, např. pomáhá dětem s přípravou na vyučování; pomáhá vytvořit dítěti „chráněný“ prostor v rodině, aby nebylo rušeno a mohlo se připravovat do školy; zajišťuje dobrovolníky pro doučování,



- pracovník zprostředkovává klientovi kontakt s dalšími organizacemi, které realizují vzdělávání dětí, organizují pro ně volnočasové aktivity apod.“

Terénní sociální práce je vykonávána v přirozeném prostředí cílové skupiny (rodina žáka) či na jiných místech v souvislosti s individuálním řešením situace (úřad, doprovody do PPP, SPC aj.). „Tento způsob práce umožňuje kontakt s lidmi, kteří z různých důvodů sami institucionální pomoc nevyhledávají, případně z počátku i odmítají. Návštěvy v domácnostech uživatelů v rámci práce v přirozeném prostředí také poskytují příležitost ke spolupráci s celou rodinou a širším společenstvím. V případě práce ve vyloučených lokalitách se nabízí možnost skupinové či komunitní práce. Tato specifika v sobě obsahují takové příležitosti a potenciál, které při práci s jednotlivcem v poradenském zařízení či na úřadě není možné využít. Na druhou stranu vstup do soukromého prostoru jednotlivců, rodin a celých společenství klade vysoké nároky na profesionalitu a etické chování pracovníků, stejně tak jako vstup do teritorií cílové skupiny, zpravidla ve veřejném prostoru.“ (Nedělníková a kol.)

Při vykonávání terénní sociální práce musí být dodržovány základní principy. Nesmí docházet k diskriminaci na základě národnosti, etnické, sociální, náboženské a jiné příslušnosti. K základním principům terénní práce v rámci působení při základní škole patří mimo jiné dodržování práv uživatelů, služba je poskytována s důrazem na respektování jejich vůle. Dále ochrana důstojnosti, soukromí, zplnomocňování uživatelů, je důležité nepřebírat zodpovědnost za rodiče žáků. Sociální pedagog má nabízet možnosti řešení, nikoliv problém řešit bez účasti rodičů. V jejich přirozeném prostředí je s mnohými rodiči práce efektivnější než na půdě školy.

### **Zásady při práci s klientem**

- „Pracovník respektuje klienta jako rovnocenného partnera se všemi občanskými právy a povinnostmi.
- Pracovník jedná tak, aby chránil důstojnost a lidská práva klientů a pomáhá stejným úsilím bez jakékoliv formy diskriminace všem klientům. Tento aspekt rovněž společensky prosazuje.
- Pracovník podporuje aktivní vtažení klienta do hledání řešení i jeho samostatnost v průběhu realizace klientem definovaného cíle. Nevnučuje klientovi svou perspektivu a řešení, nabízí však komplexní fakta a informace na kvalifikované úrovni, včetně vysvětlení důsledků a odpovědností, vztahujících se k jeho jednotlivým rozhodnutím.
- Chrání klientovo právo na soukromí a důvěrnost jeho sdělení. Informace o klientovi požaduje s ohledem na jejich potřebnost pro poskytnutí služeb, na kterých se s klientem dohodne, a informuje jej o způsobu použití těchto informací.
- Žádnou informaci o klientovi neposkytuje bez jeho souhlasu, s výjimkou případů stanovených zákonem. Pokud získané informace použije např. ke studijním účelům, ke statistickému zpracování nebo ke zpracování zpráv pro instituce, vždy garantuje anonymitu osobních údajů.“ (Nedělníková a kol.)

### **Spolupráce s dalšími subjekty**

V rámci práce sociálního pedagoga ve škole se může jednat například o neziskové organizace, nabízející bezplatné využití volného času dětí, doučování, v krizových situacích také organizace nabízející ošacení, nábytek, případně potraviny. Dále může jít se souhlasem rodiče o jednání s úřady či poskytnutí doprovodu na různá potřebná vyšetření dítěte.

## Navázání spolupráce s rodiči

Z pozice sociálního pedagoga ve škole může být první kontakt snazší díky již existujícím vztahům pedagogů s rodiči. Pokud ale má rodič se školou negativní zkušenost, může být spojení se školou faktorem, který navázání vztahu s rodičem komplikuje. Je vhodné od pedagogů zjistit potřebné informace, a poté si vytvořit nezaujatý postoj.

„Existuje řada způsobů, jak navázat kontakt s potenciálními uživateli sociální služby. Už při tomto prvním kroku ke spolupráci je třeba, aby si pracovník uvědomoval, zda vzešel podnět přímo od zájemce o službu, nebo je iniciátorem spolupráce někdo jiný. Pokud jde o nevyžádaný kontakt a daná osoba spolupráci odmítá, bere pracovník na vědomí, že jeho další aktivity nejsou pomocí, ale kontrolou, a mohou mít své opodstatnění pouze v zájmu ochrany zdraví či života zúčastněných osob, či ochrany práv a oprávněných zájmů nezletilých dětí. Je-li zprostředkovatelem kontaktu spolupracující organizace, je informována o tom, že tímto doporučením nezískává zvláštní postavení ve vztahu k uživateli služby. Ochrana práv uživatele je nadřazena zájmům a obědávce spolupracující organizace (školy).“ (Nedělníková a kol.)

Může se stát, zejména u uživatelů návykových látek, že jiní pracovníci mají zkušenost s násilným či agresivním chováním konkrétní osoby. Pak pracovník zváží, zda rodinu v terénu navštíví. Pokud vyhodnotí situaci tak, že je možné rodinu navštívit, ale hrozí jisté nebezpečí, je vhodné si na takovou návštěvu předem domluvit druhého pracovníka.

## 3.5 Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem

Všichni hodnotíme úroveň neúspěchu jinak, co pro někoho může být úspěch, pro jiného je neúspěch, a naopak. Úspěšnost jinak hodnotí učitelé, jinak rodiče a jinak žáci. V našem školství je tento pohled užší, školní úspěch často znamená „dobré známky“. Stále více žáků ale na „dobré známky“ nedosáhne.

Možné důvody jejich neúspěchu mohou být v oblasti:

### 1. Školy a vyučování

- o Příliš rychlé tempo vyučování a důraz na výkon. Děti například s nižším intelektem či specifickými poruchami učení v takové třídě ne vždy udrží tempo a mohou být ohroženy školním neúspěchem.
- o Slabá docházka dítěte, s vysokou absencí přibývá učiva a dítě se musí více snažit, aby učivo dohnalo.
- o Špatné klima třídy nebo školy, kdy dítě do školy chodit nechce, protože se v ní necítí dobře.

### 2. Osobnost žáka – inteligence a paměť, pozornost, řeč, motivace ke vzdělávání, zdravotní stav.

### 3. Rodinné prostředí – postoj rodičů ke škole a vzdělávání většinou můžeme očekávat stejný i u dítěte. Sociální zázemí dítěte, způsob výchovy a trávení volného času.

### 4. Vztahy – se spolužáky, učiteli, rodiči a sourozenci.

Za žáka ohroženého školním neúspěchem můžeme považovat dítě, které ve výuce opakovaně selhává. Také to může být dítě v situaci negativně ovlivňující jeho sebepojetí a sebevědomí, nebo dítě s poruchou chování.

Pracujeme-li s takovým dítětem, je dobré vědět, ve které oblasti je neúspěšné a proč. Při spolupráci s rodinou a pedagogy průběžně zjišťujeme, v čem se dítě zhoršilo nebo zlepšilo. Sociální pedagog může zprostředkovat



doučování formou docházení žáka do organizace, popřípadě v rodinném prostředí, dle potřeb a možností rodiny. Nebo doučuje sám. Měl by dítě dostatečně chválit i za malé pokroky a motivovat jej k další práci. Pokud rodiče neví, jak se s dítětem učit, může jim sociální pedagog pomoci, nejlépe v rodinném prostředí, kde rodičům pomůže s ustálením řádu a pravidel, vysvětlí rodičům, jak přistupovat k dítěti, jaké na ně klást požadavky atd.

V případě, kdy má dítě podprůměrnou inteligenci nebo specifické poruchy učení, je na místě konzultace se školním speciálním pedagogem či odborníky PPP a SPC. Sociální pedagog může pro dítě zprostředkovat kromě doučování také logopedickou péči aj. Jestliže žák nejeví o učení zájem, můžeme mu pomoci k němu najít cestu a ukázat mu, že i učení může být zábava.

Pokud je hlavní příčinou neúspěchu dítěte špatné klima třídy a žák nerad školu navštěvuje, je třeba pracovat se třídou. Jaká atmosféra ve třídě převládá, sociální pedagog zjistí pomocí dotazníku *Klima třídy* nebo psychologického dotazníku B3 či B4. Dle výsledků dotazníku se poté sociální pedagog zaměří na konkrétní problém ve třídě. Je zapotřebí, aby ve třídě pracoval pravidelně a využil různých aktivit, her a činností, zaměřených na zlepšování vztahů ve třídě, na komunikaci, umění řešit konflikty, sebepojetí, emoce aj. Vhodná literatura pro práci se třídou je *Interakční psychologický výcvik pro praxi* Marka Kolaříka. Sociální pedagog by měl o práci se třídou vést záznamy, podle kterých vyhodnotí, zda bude dál intervenovat stejně často, častěji, nebo zjistí, že se třídní klima zlepšilo a intervence už není nutná.

### **Příklad dobré praxe**

*Na začátku školního roku do školy nastoupil nový žák. Přistěhoval se do Ostravy z jiného města. Celá Ostrava byla pro něj a jeho babičku, která jej vychovává, jedna velká neznámá, žádní kamarádi ani rodina. Po několika týdnech bylo viditelné, že chlapec tápe v učení a nestihá vše, jak by měl, proto jsem ho začala pravidelně doučovat. Zaměřili jsme se především na český jazyk: pravidla, interpunkce, vyjmenovaná slova. Na každou hodinu potřeboval pravidelnou přípravu. Během doučování jsme se nejen učili, ale také si povídali a hráli hry, sem tam přišla i odměna za jeho práci.*

*Žák byl snaživý, na každou naši hodinu se vzorně připravoval a jeho výsledky se brzy zlepšily. Ze čtyřek přešel na dvojky. Po pěti měsících se jeho zlepšení ustálilo. I když v té době už měl ve třídě své místo a našel si kamarády, neustále měl potřebu si s někým dospělým povídat. Tak se doučování změnilo spíše na povídání. Chlapec vždy odcházel nadšený, že jej někdo poslouchá. Na konci školního roku školu babička informovala, že se budou stěhovat zpátky za rodinou, a v září chlapec nenastoupil. Po několika týdnech jsem kontaktovala babičku i novou školu, jak se chlapci daří. Dle jejich informací je vše v pořádku.*

## **3.6 Krizová intervence ve škole**

Je zcela běžné, že každý z nás se někdy ocitne v krizi. Pokusme se zamyslet nad tím, co můžeme udělat jako sociální pedagogové, kteří pracujeme s dětmi, mládeží, popřípadě s celými rodinami, které jsou právě v krizi. Naše včasná intervence může být dostatečná, ale je třeba rozlišovat, kdy je důležité přizvat či zprostředkovat kontakt s dalšími odborníky (krizoví intervenenti, psychologové, terapeuti). Krizovou intervencí ve škole primárně řeší školní psycholog, ale z naší praxe se ukázalo, že i sociální pedagog může být následně po vyhodnocení situace školním psychologem právoplatným odborníkem na řešení krizové intervence.

Dítě v krizi netrpí duševní poruchou, pouze si neví rady. Dáme-li dítěti nálepku nemocného, mohl by se začít spoléhat na pomoc zvenčí a nezapojovat svou aktivitu. Ocítá se na pomyslné křižovatce, na které musí zvolit další cestu, jiný způsob, než volil dosud. Důležité ale je, aby si cestu zvolil sám a převzal zodpovědnost. My můžeme poskytnout radu, oporu, avšak nikdy nesmíme dělat věci za druhé. Cílem pomoci sociálního pedagoga je provést jedince jeho stavem a umožnit mu se rozhodnout. Zásah psychologa v poradně nebo jiném krizovém zařízení bývá až krajní variantou a řada lidí se k ní neodhodlá vůbec.

V rámci krizové intervence aktivně nasloucháme, ale můžeme využít i edukačních prvků, například vysvětlování. Příkladem edukace je vysvětlení samotné podstaty krize: „*To, co zažíváš, je normální. Každému člověku se takový stav někdy přihodí. Bude to dobré, jen to bude nějaký čas trvat.*“ Jedinci samozřejmě nabídneme možnost popovídat si a identifikovat aktuální problém. Ten se také dle jeho povahy snažíme normalizovat („*To je normální a běžné. To se občas stává. Neboj, není to nic zvláštního.*“). Pokusíme se nabídnout techniky zvládnání, jako jsou například racionalizace problému, identifikace s vhodnou normou, kompenzace nebo vybití vzteku. Zároveň jedinci vysvětlíme, čím prochází a co asi bude následovat. Domluvíme se na případném dalším postupu a zaměříme se na reálnou proveditelnost cíle, který jedinec navrhuje. Při loučení jedince vždy pochválíme a podpoříme jej („*Přeji Ti, aby vše dobře dopadlo, dáš mi potom vědět?*“).

Rysy krizové intervence zahrnují poznání krizového podnětu a jeho významu v individuálním kontextu. Krizová dynamika musí být širěji projednána pokud možno formou jednoduššího objasnění. To působí jako ulehčení. Důležitým faktorem je ponechání dlouhodobých či starých konfliktů stranou a zaměření se na aktuální. Dalším rysem je umožnit jedinci vyjádřit své emoce a přemýšlet, proč obvyklé pokusy o řešení problému selhaly a které jiné možnosti povedou k cíli. Buď musí být posíleny běžné způsoby chování, nebo hledána nová řešení. Přitom je ale jedinci a jeho blízkému okolí ponecháno co možná nejvíce iniciativy a aktivity. Někdy je vhodné zabývat se i dlouhodobou problematikou a vytvořit tak prevenci budoucích krizí.

Vlastní cíle krizové intervence můžeme popsat ve třech krocích. V první řadě reagujeme na aktuální situaci jedince. Tím zvyšujeme jeho kompetence k řešení situace, přičemž cílem je obnovení jeho autonomie a v neposlední řadě stabilizujeme psychiku jedince. Znovu tedy zdůrazňujeme normalizaci stavu, říkáme „*To, co zažíváš, je nepříjemné, ovšem je to normální.*“

Pro krizovou intervenci je rovněž velmi důležité odhadnutí případného autoagresivního chování. To znamená zmapovat, nebo se rovnou zeptat, zdali jedinec neuvažuje o sebepoškození nebo sebevraždě. Položit takovou otázku je samozřejmě vždy těžké, avšak je podstatné myslet na to, že pro člověka v krizi bývá velmi úlevné, když si o tom může promluvit. Často se stává, že když lidé řeknou, že si ublíží, nebo se zabijí, druzí je spíše devalvují a říkají „*Ty na to nemáš. To neuděláš. Nedělej si legraci.*“ Přístup v krizové intervenci je opačný. Umožňuje jedinci mluvit o svých problémech a pocitech, včetně možných autoagresivních myšlenek. (<https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/krize-u-deti-a-mladeze-a-moznosti-krizove-intervence/moznosti-krizove-intervence.shtml>)

Závěrem je nutno podotknout, že by každý sociální pedagog měl aktivně nabídnout své služby a nabádat jedince, kteří pomoc možná potřebují, že není v žádném případě nutné se stydět a měli by si o ni říci.

## 3.7 Metodická podpora pedagogů

Sociální pedagog metodicky podporuje práci pedagogických pracovníků zejména u dětí, které jsou ohroženy sociálním vyloučením či u dětí, které již sociálně vyloučené jsou. Za sociálně vyloučeného žáka můžeme považovat takového, který nemá stejné příležitosti k dosažení vzdělání jako většinová populace, a to z důvodu nepříznivých podmínek své rodiny či prostředí, ve kterém žije. Ze zákona 561/2004 Sb. vyplývá, že jde o žáka, který:

1. pochází z rodiny s nízkým sociokulturním postavením (nepodnětné prostředí, špatná domácí příprava, rodiče nekomunikují se školou, absence pracovních pomůcek, špatná finanční situace, neúčast na zpoplatněných školních akcích apod.) nebo z prostředí, které je ohroženo sociálně patologickými jevy (např. neomluvené absence, opakované absence, výrazné prospěchové potíže, snížená známka z chování, dohled sociálních pracovníků nebo kurátorů OSPOD, trestní stíhání apod.),
2. má nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu,
3. je v postavení azylanta či účastníka řízení o azylu na území ČR.

Sociální znevýhodnění však lze doplnit i o další prvky, a to nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků, neúplná rodina, nízký příjem členů rodiny, nezaměstnanost, nízká úroveň bydlení a v neposlední řadě i menšinový původ.

Sociální pedagog ve škole může metodicky vést pedagogy s ohledem právě na tyto oblasti. V rámci interaktivních pedagogických skupin, tj. formou intervizí, supervizí, vzdělávacích seminářů, případových porad a seminářů může pedagogické pracovníky navést k samostatnému řešení.

Metodické pokyny by se měly týkat výše nastíněných oblastí, ale také komunikačních dovedností, mediace mezi školou, žáky a rodiči, efektivního vedení komunitních kruhů a třídnických hodin, zjišťování sociálního klimatu ve třídě nebo nastavení řešení situací, do kterých se žák může dostat (např. nastavení domácí přípravy do školy, začlenění žáka do kolektivu, řešení odhalené šikany, spolupráce s dalšími subjekty – neziskové organizace, střediska volného času, PPP, SPC, OSPOD, Úřad práce, Policie a jiné instituce).

## 3.8 Navázání spolupráce sociálního pedagoga ve škole

V této podkapitole považujeme za důležité předat praktické poznatky z práce školního sociálního pedagoga a jeho prvních kroků, které vedou k navázání spolupráce s pedagogickými pracovníky a vedením školy.

V následných krocích jsou poskytnuta doporučení k vhodným a osvědčeným postupům.

### **Směrem k vedení školy:**

- podpora ze strany vedení školy k zavedení pozice sociálního pedagoga ve škole z důvodu proinkluzivního přístupu, zajištění vhodného materiálně technického zázemí,
- nastavení činností požadovaných školou s ohledem na lokalitu a potřeby školy,
- návrh na spolupráci sociálního pedagoga s vedením školy, ŠPP a k ostatním pedagogickým pracovníkům školy, směrem k dětem a k rodičům,

- uvedení sociálního pedagoga mezi ostatní pracovníky a zajištění jeho účasti na pravidelných poradách celého pedagogického sboru a poradách ŠPP i s vedením školy,
- pověření pracovníka školy provázením nově nastupujícího sociálního pedagoga.

#### **Směrem k ŠPP:**

- určení jednotlivých kompetencí všech odborníků v ŠPP a stanovení možností spolupráce mezi těmito odbornými pracovníky (viz Příloha č. 8),
- participace jednotlivých odborníků na konkrétních činnostech, nastínění propojení činnosti a kroků mezi odbornými pracovníky v ŠPP,
- sjednocení vedení dokumentace s ohledem na zavedenou praxi (viz Příloha č. 9),
- určení postupů k zadávání úkolů pracovníkům v ŠPP – od vedení školy, mezi pracovníky v ŠPP a od pedagogických pracovníků,
- metodická podpora pracovníků školy.

#### **Směrem k pedagogickým pracovníkům:**

- představení činností sociálního pedagoga, sdělení rozsahu a možností spolupráce s pedagogem a zejména s třídním učitelem,
- nastavení spolupráce v těchto činnostech – konzultace problematiky školního klimatu s následnými možnostmi řešení, problémů v chování dětí – rizikové a problémové chování dětí (viz Příloha č. 9), preventivní činnosti, konzultace k dětem se sociálním a kulturním znevýhodněním s doporučeními, příprava na vyučování s doporučeními k učivu od pedagoga a s respektováním doporučení z PPP a SPC, konzultace se žáky, konzultace s rodiči a jiné odborné činnosti,
- nastavení spolupráce s třídními učiteli a ostatními organizacemi a institucemi, se kterými škola spolupracuje.

#### **Směrem k dětem a rodičům:**

- poskytování sociálně pedagogického poradenství dětem v těchto činnostech – výukové a výchovné problémy, osobní a vztahové problémy (viz Příloha č. 11),
- pomoc s přípravou do školy,
- volnočasové aktivity,
- konzultace s rodiči v těchto činnostech – poskytování sociálně pedagogického poradenství v individuálních konzultacích i během třídních schůzek, konzultace k výukovým a výchovným problémům, a to v prostředí školy i v místě jejich bydliště (viz. Příloha č. 10),
- doporučení ke spolupráci s ostatními organizacemi zajišťujícími např. doučování dětí, volnočasové aktivity, se školskými zařízeními jako jsou SVP, PPP, SPC, DD a DDŠ, s organizacemi z oblasti sociální a odborníky z oblasti zdravotnictví.

## **3.9 Informační činnost a vedení dokumentace**

Ve školách zapojených do projektu bylo od počátku stanoveno, jakým způsobem budou žáci, zákonní zástupci a široká veřejnost informováni o zavedení pracovní pozice sociálního pedagoga a následně o činnosti školního poradenského pracoviště (ŠPP) na daných školách. Školy poskytují informace na webových stránkách školy, na třídních schůzkách a při osobních konzultacích se zákonnými zástupci či žáky školy. Jednotliví pracovníci

ŠPP musí vést dokumentaci, která dokládá postupy práce, činnosti a kroky daných pracovníků. Současně musí být žáci, pedagogičtí pracovníci a zákonní zástupci žáků informováni prostřednictvím informovaného souhlasu o činnosti této pozice ve škole jako součásti ŠPP. Po zákonných zástupcích žáků je vyžadován písemný souhlas, který opravňuje pracovníky ŠPP k poskytnutí poradenských služeb ve škole.

V souvislosti s výkonem poradenské činnosti jsou data, které sociální pedagog zpracovává a uchovává, ochraňována v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých předpisů.

Praxe ukazuje, že vést záznamy z jednotlivých činností, jako jsou například záznamy z konzultací, z výchovných komisí, z mediace, z terénu, z pozorování, práce se třídou, jsou nezbytnou součástí dokumentace školy a chrání všechny aktéry před případnými nedorozuměními či konflikty. Dokumentace rovněž slouží jako podklad k informační činnosti o práci ŠPP a je důležitým zdrojem informací pro případné řešení konkrétních situací ve spolupráci s dalšími institucemi.

# 4 Kazuistiky

## 4.1 Kazuistika č. 1 – chlapec A., 15 let

### Rodinná anamnéza

A. se narodil jako nejmladší dítě. V současné době žije s matkou v azylovém domě pro matky s dětmi, má dvě starší sestry. Otec rodinu opustil, když měl chlapec 3 měsíce. V dětství diagnostikováno ADHD, těžká porucha chování a těžká vývojová dysfázie.

### Osobní anamnéza

V předškolním věku se již u chlapce objevil motorický neklid, zvýšená plačtivost, slovní i fyzická agrese, zvýšená unavitelnost, vážné poruchy spánku, emoční labilita, časté afekty. Chlapec nastoupil základní povinnou školní docházku po odkladu. Do naší školy nastoupil před rokem, do té doby vystřídal 5 základních škol. Hlavním důvodem změny škol byly výchovné problémy. Chlapec je medikován, v péči psychiatra, psychologa a neurologa.

### Školní anamnéza

Prospěchově patří mezi podprůměrné žáky. V IVP jsou nastaveny minimální pedagogické výstupy a dle doporučení PPP je chlapci přidělena asistentka pedagoga. Dvakrát opakoval ročník, v letošním roce ukončil základní vzdělání. Chlapec nebyl přijat do žádné ze středních škol z důvodu špatných školních výsledků a zejména výchovných opatření.

Vyžaduje zájem a pozornost. Má však problém s uznáváním autorit, nezvládá své emoce a jedná neadekvátně. Vzhledem k jeho diagnóze není často schopen chápat význam slov, pokyny vyučujících a má již zažitě stereotypy komunikace s ostatními, které jsou umocněny celkovým negativním postojem ke škole. Vyjadřuje se vulgárně, fyzicky a slovně útočí na své spolužáky a pedagogy, a takto se chová i vůči své matce.

### Sociální anamnéza

A. často neumí odhadnout jednotlivé situace, a tím se dostává do častých konfliktů se spolužáky i s pedagogy. V sociálních vztazích působí nejistě a nedokáže si udržet s ostatními kamarádský vztah. Chlapec je závislý na mobilním přístroji, je aktivním členem tzv. „Baníkovců“ a několikrát byl vyšetřován v souvislosti s porušováním zákona (vandalismus, drobné krádeže). I když chlapec žije s matkou v azylovém domě, jeho materiální zajištění je zachováno, protože matka nedokáže synovi odepřít jeho požadavky a do jisté míry se obává jeho reakcí v případě, že mu nevyhoví.

### Situace k řešení

V prvním měsíci docházky byla u chlapce patrná nervozita, nejistota a zhoršené adaptační mechanismy. Chlapec si přesto našel dva kamarády, které natolik ovlivnil svým jednáním, že u těchto chlapců došlo k rapidnímu zhoršení prospěchu a také chování. Zpočátku nebylo chlapci ve zprávách z PPP a SPC doporučeno přidělení asistenta pedagoga, ale následně bylo nutné ze strany školy přistoupit k opakovaným konzultacím s odbornými pracovníky výše uvedených pracovišť.

Chlapec stupňoval své negativní projevy chování, ve výuce nebylo možné vzdělávat ostatní děti, jelikož pedagogický pracovník byl nucen řešit velmi závažné agresivní projevy chlapce. I když byl chlapci od počátku nástupu do naší školy sestaven IVP, ve kterém byly stanoveny minimální pedagogické výstupy, a vyučující se pravidelně setkávali ve věci vyhodnocování dalšího postupu, nedošlo u chlapce k jakékoliv změně. V průběhu celého vzdělávacího procesu byla chlapci ze strany pracovníků ŠPP poskytována podpora (pravidelné schůzky se školní psychologkou po dohodě s matkou), včetně podpory sociální pedagožky, především matce (sociální poradenství, zprostředkování pomoci sociálních služeb, průběžné informování o úspěších či neúspěších v jednotlivých dnech), ale tato podpora nepřinesla viditelné výsledky.

Komunikace mezi matkou a třídní učitelkou se zhoršovala, a proto sociální pedagožka jednala s matkou a snažila se o obnovení komunikace mezi nimi. Komunikace byla znovu navázána, ale matka přiznala, že není schopna jakýmkoliv způsobem ovlivnit jednání svého syna nejen ve škole, ale i v domácím prostředí. Chlapec se hlásil ke skupině „Chuligánů“, užíval nadměru alkoholu, porušoval zákon a odmítal jakoukoliv podporu. Docházel do školy pozdě nebo vůbec, ve výuce odmítal pracovat, znemožňoval výuku ostatních spolužáků.

Proto byla navázána spolupráce s OSPOD, chlapci byla přidělena kurátorka a škola pravidelně pořádala schůzky se zástupci daných pracovišť a matkou dítěte. Současně se zvažoval návrh na přidělení asistenta pedagoga. Po dohodě se speciální pedagožkou SPC, která byla několikrát na náslechu ve škole, matkou a psychologem, byla chlapci přidělena asistentka pedagoga, přestože si byli všichni vědomi toho, že chlapec je již ve věku, kdy nemusí asistenta vůbec přijmout. To se ale nestalo. Chlapec se zlepšil v prospěchu, pomáhalo mu to, že může v některých hodinách pracovat individuálně s asistentkou, ale v jeho projevech chování nebyly takové změny patrné.

Zlom nastal ve 2. pololetí, kdy se chlapec vrátil ke svému způsobu života, jaký vedl v předešlých měsících, když byl bez asistentky. I když vztah k asistentce měl nadále dobrý, reagoval na její pokyny a spolupracoval s ní, odmítal jiné autority a celkově narušoval soužití s ostatními aktéry školního prostředí. Vše vyvrcholilo pokusem o napadení třídní učitelky. Škola proto hledala jiný způsob řešení situace.

### Řešení

Na základě pravidelných osobních konzultací se speciální pedagožkou z SPC, psychologem z PPP a pedopsychiatrickou se škola dohodla s matkou, s těmito pracovníky a kurátorkou na zkrácení doby vzdělávání v průběhu dne. Chlapec byl poslední dva měsíce ve škole pouze tři vyučovací hodiny denně. Pak odcházel domů, kde se individuálně vzdělával na základě připravených pracovních listů. Poté se zlepšilo jeho chování, do školy docházel pravidelně a včas.

Škola přistoupila k nestandardnímu řešení situace, které do té doby nikdy nepraktikovala, a byla si vědoma rizik, které z takového postupu mohou vyplynout.

Chlapec na konci školního roku sdělil třídní učitelce a asistentce, že se cítil lépe, když nemusel ve škole trávit 6 vyučovacích hodin, nebyl tak napjatý a nervózní. Svě asistentce děkoval za její přístup, do té doby se na žádné škole s takovým přístupem nesešel.



## 4.2 Kazuistika č. 2 – chlapec D., 13 let

Žák navštěvuje 7. třídu ZŠ. U chlapce se od 1. stupně projevují výchovné a výukové obtíže (např. nedokáže udržet pozornost celou vyučovací hodinu, vyrušuje výkřiky, o přestávkách je hodně „aktivní“, má potíže s respektováním autorit).

### Rodinná anamnéza

Matka je vyučená, věk 40+, rozvedená, v současné době žije s partnerem. Otec má výuční list, věk 40+, rozvedený, ve výkonu trestu. Starší bratr má 20 let, nedokončené střední vzdělání, ve škole měl výchovné problémy, je závislý na návykových látkách a žije s partnerkou, s níž má syna. Mladšímu bratrovi je 6 let, navštěvuje 1. třídu téže školy, bez obtíží.

### Školní vývoj

Chlapec docházel do mateřské školy v místě bydliště. Matka popisovala jeho chování jako odlišné již tam. Sděli-la, že ji učitelky upozorňovaly na jeho zbrkllost, nečekané reakce a nedostatečnou pozornost. Názor učitelek matka neakceptovala. Do školy chlapec nastoupil v necelých 7 letech, podle třídní učitelky 1. stupně adaptaci zvládl, ale projevovaly se u něj potíže s pozorností a dlouhodobějším výkonem. Prospěch měl na 1. stupni hodnocen jedničkami a dvojkami.

Problémy se u chlapce stupňovaly od 3. třídy, kdy udržení pozornosti v hodinách bylo náročnější, sezení během hodiny zvládal s obtížemi, v hodinách vykřikoval, mluvil, o přestávkách se pral. Třídní učitelka ve 3. i 4. třídě doporučila matce návštěvu v PPP. Paní V. PPP navštívila, ale zprávu o výsledku vyšetření školy nedala. V 5. třídě po změně třídní učitelky se výchovné obtíže vystupňovaly. Paní V. docházela do školy k setkáním s učitelkou i na výchovné komise. Podle učitelky matka přislíbila změnu přístupu, ale ta nenastala.

### Intervence

Ve škole byla navázána spolupráce se školní speciální pedagožkou. Na základě zjištění výukových obtíží byla dána doporučení učitelům hlavně v předmětech, kde bylo větší množství psaného textu. Rovněž byl vypracován plán pedagogické podpory a dáno doporučení k novému vyšetření v PPP. Třídní učitelka komunikovala s matkou během jejich pravidelných návštěv ve škole na konci 5. třídy a první tři měsíce v 6. třídě. Následně matka přestala do školy docházet i přes přetrvávající výchovné obtíže chlapce.

Na začátku 7. třídy začala sociální pedagožka individuálně pracovat s chlapcem ve škole i v rodině. Ve škole s chlapcem pracovala na náhledu na chování, stanovení pravidel a jejich dodržování. Chlapci byl pro zlepšení pozornosti doporučen blok, do kterého mohl v hodinách čmárat, aniž by kreslil do sešitů a učebnic. Bylo stanoveno, že kresby nemohou být vulgární. Akceptace bloku v hodinách vyučujícími ze začátku nebyla velká, ale později zjistili, že chlapec čmáraním do bloku nevyrušuje a dokáže se lépe uvolnit.

Pravidelná setkání v rodině se zpočátku jevila jako správně zvolený postup. Po páté návštěvě v místě bydliště a doporučeních spolupráce s SVP a jejich etopedem, s dětským psychologem a kurátorkou pro děti a mládež sdělila paní V., že si už nepřeje návštěvy v rodině, ani individuální práci s chlapcem. Souhlasila jen s prací se třídou a setkáváním ve škole. Práce se třídou byla zaměřena na zlepšení vztahů v třídním kolektivu, na vzájemnou spolupráci aj.



Po incidentu chlapce mimo školu, který byl závažný, byla paní V. pozvána do školy. Na základě šetření incidentu Policií ČR a doporučení pracovníků školy i kurátorky pro mládež začala chlapcova matka opět spolupracovat se školou a kontaktovala již dříve doporučené odborníky. Po vyšetření u pedopsychiatra byla chlapci s diagnózou ADHD doporučena medikace. Zklidnění, které léky chlapci přinesly, je snadno pozorovatelné. Upravily se jeho vztahy se spolužáky ve třídě. Na základě návštěvy v PPP byla zjištěna porucha učení a ve škole byla akceptována doporučení poradny.

Paní V. sdělila, že zpočátku byla proti všem navrženým opatřením, ale že všechny navrhované postupy i návštěvy odborníků splnily účel, a že je ráda za zklidnění chlapce a zlepšení jeho výkonu ve škole. Na konci školního roku chlapec navštěvuje ambulantně etopeda SVP a dochází pravidelně k dětskému psychologovi na rodinnou terapii s matkou.

## 4.3 Kazuistika č. 3 – dívka M., 9. třída

Třídní učitelka se na mě obrátila s žádostí o pomoc s žákyní 9. třídy, sdělila mi, že matka nekomunikuje, dítě často chybí, nedodává omluvenky.

### Rodinná situace

Po návštěvě v rodině jsem zjistila, že M. je nejstarší z 5 sourozenců. Protože je dívka, musela se starat o mladší sourozence a domácnost. Otec byl ve výkonu trestu a matka si přivydělávala občasnými brigádami. M. neúměrně zatěžovala, a to byl důvod časté absence ve škole. M. byla fixovaná na otce, s matkou neměla dobrý vztah. Často se s ní hádala, když chtěla jít do školy, ale matka ji nepustila. Dalším důvodem absence byla finanční tíseň – matka neměla peníze na svačiny pro děti, proto je raději nechávala doma.

### Vztah školy a rodiny

Třídní učitelka ani výchovná poradkyně nevěděly o situaci v rodině. Pohlížely na žákyni jako na dítě, které nemá zájem o školu. Přestože dívka doma bojovala o to, aby do školy mohla jít, neměla ani podmínky pro plnění domácích úkolů (hluk, absence psacího stolu, pokoje). Domluvila jsem se s pedagogy, že dívku podpoříme. Začala docházet na doučování matematiky a dalších předmětů, které vyučující nabízeli žákům 9. tříd.

### Problémy dítěte

M. trpěla nepřítomností otce, velmi se jí stýskalo a s matkou neměla dobrý vztah. Přesto se stále chtěla věnovat škole a připravit se na přijímací řízení na střední školu. Otevřeně si se mnou několikrát povídala, když jsem je navštívila doma. Popsala mi celou situaci doma a matka její slova potvrdila. Matka sama přiznala, že situaci nezvládá a potřebuje pomoc. M. mě požádala o pomoc s výběrem střední školy.

### Analýza případu

Bylo nutné řešit:

1. častou absenci ve škole,
2. vyřízení všech záležitostí spojených s bydlením a zaměstnáním matky,
3. doučování,
4. motivaci a pomoc s výběrem a odvoláním na střední školu.

### 1. Častá absence ve škole

Po několika návštěvách v rodině jsem se s matkou domluvila na tom, že bude komunikovat se školou. M. bude doma pouze v případě nemoci, nikoliv z jiných důvodů. Pokud nepůjde do školy, matka hned ráno telefonicky či osobně informuje třídní učitelku. Škole jsem předala aktuální telefonní číslo na matku. Kvůli pravidelné docházce bylo nutné zajistit svačiny, proto jsem se obrátila na organizaci S.T.O.P., která měla možnost darovat potraviny.

### 2. Sociální práce s matkou – bydlení, zaměstnání

Nejdříve jsem se matky zeptala, jestli nespolupracuje na těchto oblastech s někým jiným a zjistila, že je již klientkou Diecezní Charity, kde s ní sociální pracovnice má rozjednané splátkové kalendáře na nájem a domluvené pohovory do práce. Sociální pracovnici jsem předala informace o mé práci s rodinou a ujasnily jsme si, na co se zaměříme.

### 3. Doučování

Jelikož měla M. velké nedostatky v učivu z různých předmětů, kromě doučování ve škole jsem zprostředkovala také doučování v organizaci S.T.O.P. Domluvila jsem schůzku, na kterou jsem matku na její žádost doprovodila. Byly sepsány potřebné dokumenty k vyhledání dobrovolníka na doučování. Po čase začala M. pravidelně docházet na doučování do školy i do S.T.O.P. a její prospěch se zlepšil. S rodinou jsem byla dále v kontaktu a apelovala na matku, aby dodržovala naši domluvu – denně hodinu klidu pro M. na plnění domácích úkolů (vezme děti z místnosti nebo odejde s dětmi ven, aby nechodily do pokoje za M.).

### 4. Motivace a pomoc s výběrem a odvoláním na střední školu

M. se na mě obrátila s prosbou o pomoc při výběru střední školy. Jednu z návštěv v rodině jsem věnovala jen tomuto tématu. Předtím jsem navštívila výchovnou poradkyni, abych se jí zeptala, co již bylo M. nabídnuto, zda má všechny informační brožury, konzultovala jsem její zaměření také s ostatními vyučujícími. M. jsem informovala o aktuálních možnostech, dohledaly jsme podmínky na školách, informovala jsem ji i matku o aktuálních stipendiích. M. ví, že na střední škole bude potřebovat více klidu na učení, proto chtěla jít studovat školu, kde bude mít možnost ubytování na internátě. Nakonec si vybrala dvě střední školy.

Poté byla na přijímacím řízení, u kterého neuspěla. Matka se na mě obrátila o pomoc při sepsání odvolání. Jelikož jsem již věděla od výchovné poradkyně, že ve škole s odvoláním mají zkušenosti a dětem nabízí tuto pomoc, odkázala jsem matku na školu. Nakonec se M. na vytouženou střední školu dostala, nyní vyřizují ubytování na internátě. Doučování a financování internátu z jiného stipendijního programu, které by mohlo trvat po celou dobu studia na střední škole, již také vyřizují. Vše průběžně konzultuji s matkou, kterou také do vyřizování zapojuji formou úkolů, aby nebyla nahrazena její role a zodpovědnost matky.

## **4.4 Kazuistika č. 4 – chlapec M., 1. třída**

Drobný chlapec s diagnostikovaným syndromem FAS, velmi zanedbaného zevnějšku, nastoupil školní docházku ve školním roce 2015/2016, po měsíci školní docházky mu byl doporučen dodatečný odklad vzhledem k sociální nezralosti. Ve školním roce 2016/2017 neuspěl, a proto v následujícím školním roce 2017/2018 opakuje 1. třídu. Pochází z problémové rodiny, má o rok mladšího bratra, který začal chodit do první třídy s ním. Matka je závislá na alkoholu, otec pije údajně občas. Rodina je v péči OSPOD. Matka se před 4 lety rozhodla

pro absolvování protialkoholické léčby, otec v té době s rodinou nežil, proto chlapec s bratrem byli po dobu léčení umístěni do dětského centra Čtyřlístek. Matka však léčení nedokončila, střídá partnery, za kterými se často stěhuje v rámci blízkých ostravských ubytoven.

Sociální pedagožka navštívila rodinu přímo na ubytovně, navázala s matkou spolupráci a domluvila další setkání na půdě školy i se školní psycholožkou. Mamince byly vysvětleny pravidla ohledně docházky do školy a přípravy na vyučování, omlouvání absence. Kontakty s matkou se staly pravidelné (ve škole i na ubytovně), chlapci byly zařízeny dotované obědy a mamince se zprostředkovala pomoc prostřednictvím potravinové banky. S chlapcem i jeho bratrem bylo ve škole zahájeno tzv. sociální doučování, tak že veškerou přípravu do školy včetně domácích úkolů dělá přímo ve škole se školní asistentkou.

Matka je v důsledku požívání alkoholu vážně nemocná, žije na ubytovnách v žalostných podmínkách, chlapec má velmi časté absence a zameškané učivo po dobu nemoci těžko dohání. Chlapec je velmi vulgární, v hodinách vyrušuje a nesoustředí se. Situace byla natolik závažná, že hrozilo odebrání dětí z péče rodičů. V listopadu se matka opět rozhodla nastoupit protialkoholické léčení, po dobu jejího pobytu v léčebně o děti pečoval otec, který jevil zájem o školu a péči v rámci svých možností zvládal. Matka ani tentokrát léčbu nedokončila, byla z léčebného programu vyloučena pro nedodržování podmínky pro léčbu – abstinence. Po návratu z léčebny se s partnerem dohodli na odděleném bydlení s tím, že starší chlapec zůstal s otcem, mladší s matkou.

Školní asistentky intenzivně chlapce doučovaly po vyučování ve škole, v době nemoci za ním docházely na ubytovnu a doplňovaly s ním zameškané učivo.

Pravidelně co 2–3 měsíce probíhají na půdě školy schůzky sociální pedagožky, pracovníka OSPOD, který má rodinu v péči a terénní sociální pracovnice SAS a hledáme možná řešení pro zlepšení rodinné situace.

## 5 První sociální pedagog na škole

V této kapitole čerpáme ze studie *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*, která shrnuje zkušenosti z 23 škol v Plzeňském a Jihomoravském kraji. Sociální pedagog, který nastoupí na tuto pozici ve škole jako „první svého druhu“ se pravděpodobně setká s překážkami, jejichž příčinou je obecně malá obeznamenost veřejnosti s profesí sociálního pedagoga. Proto je dobré zmínit, jak zapracování sociálních pedagogů na nově vytvořených pozicích v těchto školách proběhlo, a že většina školních týmů byla nakonec s novou pozicí spokojena.

„Naprostou spokojenost s institucí sociálního pedagoga vyjádřili všichni oslovení ředitelé a zástupci ředitelů, a to i tam, kde nebyli původními iniciátory jejího vstupu do školy.“ (Moravec, 2015, s. 31) Zároveň však může trvat, než si sociální pedagog jako odborník vydobude postavení a přijetí, vyjasní očekávání a kompetence atd., až několik let. Z toho důvodu by bylo dobré, aby sociální pedagog pracoval na své škole vždy na celý úvazek. (Moravec, 2015, s. 30–31)

Autoři studie (Moravec, 2015, s. 31) také zaznamenali, jak některé případy problematického přijetí sociálního pedagoga na škole souvisí se vztahem mezi rolí sociálního pedagoga a zázemím školního týmu.

- Ve školním týmu nebyla vůle se zabývat nežádoucími jevy, například šikanou, jejichž prevence a řešení by bylo optimální příležitostí pro sociálního pedagoga.
- Vedení školy se do projektu přihlásilo, ale posléze zůstalo pasivním vůči nabídce sociálního pedagoga a vůči potřebám a nárokům, které jeho činnost generovala. Sociální pedagog tak měl volné pole působnosti, ale nikoliv už oporu ve školním týmu a vedení. Má-li činnost sociálního pedagoga naplnit svůj potenciál, bytostně závisí na ochotě pedagogů spolupracovat na změně sociálního klimatu školy.
- Vedení školy bylo změně otevřené, ale významná část pedagogů přítomnost a nabídku sociálního pedagoga nepřijala.

Všichni respondenti, a také všechny materiály se shodují v tom, že školní týmy se vesměs časem s rolí sociálního pedagoga obeznámí, zvyknou si na ni, a vítají ji. Klíčové je pochopení toho, čím může být pedagogům užitečná, a jak může pomoci změnit klima a fungování školy k lepšímu. Proto by systémové nasazení této role do většího počtu základních škol měla doprovázet informační kampaň cílená na školní týmy. (Moravec, 2015, s. 30)

## 6 Komunikace s romskými žáky a rodiči

Práce s romskými žáky a rodiči je na některých školách podstatnou součástí činností sociálního pedagoga. Protože vztahy mezi majoritou a romskou menšinou ve svém souhrnu nejsou obecně považovány za dobré, a protože komunikace je prostředkem, který vztahy může zlepšovat i zhoršovat, cítíme jako užitečné zpracovat kapitolu, shrnující alespoň některé kulturní odlišnosti mezi majoritou a romskou menšinou, jejichž znalost může mít významný vliv na kvalitu komunikace s romskými žáky a rodiči a předcházet mnoha nedorozuměním.

### Kolektivní rozhodování

Stále se můžeme u některých rodičů či žáků setkat s případy, kdy je obtížné, takřka nemožné a nesprávné se rozhodnout v danou chvíli ve školním prostředí (například při vyzvání matky či žáka k jasnému stanovisku). V mnoha rodinách je stále platné pravidlo „společného rozhodování“. Řešení problémů bývá záležitostí širší rodiny (např. rodičů žáka, ale také jeho prarodičů, strýčků atd.). K rozhodnutí lze dojít až po společných rozhovorech, kdy nevyšší váhu mají většinou slova staršího člena rodiny, nejčastěji muže, symbolu moudré autority. Proto může být nesprávné očekávat okamžité rozhodnutí, ale spíše sdělit možnosti a nechat čas na rozmyšlení. „České dítě v porovnání s romským žije obvykle v nukleární rodině, kdežto romské vyrůstá se spoustou příbuzných, tudíž není vedeno k samostatnosti, nemusí se nad ničím zamýšlet a o něčem samo rozhodovat.“ (Kaleja a Knejp, 2009)

Pro učitele může být někdy nápomocné pracovat s širší rodinou a nabídnout rodičům přizvání prarodiče či jiného člena rodiny. Můžou tím usnadnit řešení dlouhodobého problému s dítětem, zejména tehdy, kdy rodič přiznává, že si neví s dítětem rady. Rodinný systém popisují Kaleja a Knejp (2009): „Rodiče starších žáků, kteří výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli. V takových situacích se často odkazují, respektive obracejí na pomoc prarodičů dítěte (svých rodičů). Výchovné funkce se ujímá babička, která je v rodinném společenství považována za nejvyšší autoritu. Vliv rovněž může mít i dědeček.“

### Ztracené školní pomůcky

V mnoha rodinách je historicky uchováno nepsané pravidlo společného majetku. Můžeme se divit tomu, proč dítě tak často ztrácí školní pomůcky. Pro žáka je po příchodu domů často takřka nemožné si uhlídat „svůj školní majetek“, může být dán mladšímu sourozenci na hraní, který jej ztratí – jedná se o společný majetek, pravidla či odmítnutí půjčení jsou chápána jako lakomost.

### Tradiční mužská a ženská role

V některých romských rodinách stále platí pevné rozdělení mužských a ženských prací. Mnohdy se můžeme setkat s častým omlouváním absence u romských dívek, zejména na druhém stupni. Když matka potřebuje odejít z domu, automaticky je dočasně přenechávána péče o mladší sourozence a domácnost nejstarší dceři. Podle Kaleji a Knejpa (2009) „rodiče svou aktivní výchovnou orientaci směřují především na nejmladší dítě. Těm věnují veškerou péči, svůj čas. Všichni členové (i sourozenci) vnímají nejmladší dítě jako symbol radosti a štěstí rodiny. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladší dítě, a dokonce jsou k tomu vedeni.“ Je dobré mít tuto informaci na paměti a navrhnout vhodná řešení.

## Mlčení, nepochopení a odlišné komunikační kanály

Typickým příkladem odlišného stylu komunikace může být různé pochopení mlčení. U majority je mlčení či přikývnutí považováno za souhlas a pochopení, u mnoha Romů to tak nemusí být. Mnohdy nastává situace, kdy při jednání s rodiči nedostáváme zpětnou vazbu, či jen přikyvování hlavou, nejedná se však o pochopení situace, ale o nepochopení a ostych to přiznat. Nepochopení může i nemusí souviset s etnolektem, specifickou podobou češtiny, kterou hovoří někteří Romové. Samková (2011) má etnolekt na mysli, když uvádí, že „i děti, které romsky neumí, od svých rodičů přebírají větnou skladbu typickou pro romštinu a používají ji také v češtině.“

„Romští rodiče při komunikační interakci s majoritou užívají etnické kulturní prvky, kterým nemůže majorita porozumět, nezná jejich podstatu. Tím se často dostávají do kulturního střetu, neboť pozitivně hodnocené jevy v komunitě Romů nemusí být pozitivně hodnoceny ve většinové společnosti. Jsou situace, kdy učitel konzultuje výchovné problémy s rodiči, upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka, a rodič usiluje o nápravu tím, že reaguje před vyučujícím obdobným způsobem jako dítě. V takové situaci se dítě nedokáže zorientovat, neboť dva různé zdroje autority předkládají naprosto odlišné vzory a požadavky.“ (Kaleja a Knejp, 2009)

Je tedy vhodné se v průběhu rozhovoru průběžně ujišťovat otevřenými otázkami, že žák či rodič chápe a souhlasí. Je však nutné citlivě vyhodnotit individuálně každého rodiče, jinak by mohlo dojít k uražení rodiče na jiné komunikační úrovni.

Při komunikaci s romskými rodiči je velice užitečné mít na paměti, že, jak o tom soudí Kaleja a Knejp (2009), „rodiče pro zápornou zkušenost se školou (učiteli) často negativně hodnotí celou většinovou společnost. V tom duchu vedou i žáka. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka nehodnotit negativně. Naopak, měl by hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až poté, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se na ně může obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí chování žáka. V takovém momentě rodič již ví, že je učitel na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.“

# Závěr

Práce na předchozích textech ukazuje na tříletou práci sociálních pedagogů a garantů spolupráce ze zapojených základních škol. Poskytuje náhled na práci ve škole v rámci školního poradenského pracoviště, na zapojení sociálních pedagogů ve škole i na práci mimo školu. V poskytování informací a v tématech s garanty rozvoje spolupráce, další pracovní pozicí v rámci projektu Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava, jimž byla nabídnuta aktivní účast při psaní metodiky, jsme se shodli, že jejich širší záběr v jim přidělených obvodech byl pro sociální pedagogy působící na jedné nebo dvou školách vždy přínosný. Při psaní této metodiky jsme mysleli především na kolegyně a kolegy, kteří nastoupí do škol na pozici sociálního pedagoga, buď v následném projektu, anebo možná již mimo projektové místo jako sociální pedagogové, kteří jsou ve školách velmi potřební. Záměrem bylo podat základní informace o stále ještě nově zaváděné a nepříliš známé profesi v českých školách, postihnout smysl práce sociálního pedagoga ve škole a předat alespoň část zkušeností, které jsme ve své praxi získali.

Zasadili jsme pozici sociálního pedagoga do současného legislativního rámce, zmínili se o jeho roli a kompetencích ve škole a stručně popsali 9 vybraných oblastí činnosti, které podle našeho názoru shrnují to podstatné, co sociální pedagogové ve školách, zapojených do našeho projektu, vykonávali. Protože však profesní odbornost každého pracovníka je odlišná, v činnostech uvedených v metodice byl zmíněn základ všech činností, které byly pro ně základními činnostmi a měly tak být pro všechny pracovníky stejné. To, že se jednotlivé činnosti postupem času mírně odlišovaly, bylo způsobeno osobnostním nastavením a rozvíjejícími se pracovními zkušenostmi. Také lepší poznání klimatu škol, ve kterých jednotliví sociální pedagogové působili, jim umožňovalo „šít na míru své škole“ podle její potřeby a chuti se zapojit do inkluzivního přístupu.

Do metodiky jsme zařadili čtyři zajímavé kazuistiky a čtyři příklady dobré praxe přibližující naši práci. Nabytých zkušeností, které bychom mohli sdílet, je mnoho, pokusili jsme se vybrat ty nejdůležitější z nich. Krátce jsme pojednali o podmínkách, za kterých může sociální pedagog nejlépe naplňovat svůj potenciál odborníka na mezilidské vztahy, a metodiku zakončili kapitolou o komunikaci s romskými žáky a rodiči, která má svá specifika.

Věříme, že sociální pedagog má ve školách své opodstatnění, které znovu potvrzuje i projekt Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava Magistrátu města Ostravy, a že svým přístupem, opřeným o etické principy pomáhající profesi, může podstatně přispívat ke zvyšování efektivity spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání, po které je v současné české společnosti značná poptávka.

Také na závěr je důležité podotknout, že sociálně pedagogické poradenství má své nezastupitelné místo i v české škole. Mnohdy se inspirujeme v zahraničí, jako například se zavedením inkluze do škol, které věříme, že velmi pomáhá dětem. A budeme věřit, že inspirace ze zahraničí přijde k nám a pozice sociálního pedagoga se stane v české základní škole žádanou a přijímanou.



# Použitá literatura

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

FREIBERG, H. J. *School climate*. Philadelphia: Falmer Press, Taylor and Francis, 1999.

FRIEDLOVÁ, K. a kol. *Metodika práce s třídním kolektivem*. Praha: NÚV, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

HRONCOVÁ, J. Sociální ohrožení dětí a mládeže ve 21. století a participace sociální pedagogiky na jeho prevenci a řešení. In *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Brno: Institut mezioborových studií, 2015, s. 32. ISBN 978-80-88010-04-3.

KALEJA, M. a KNEJP, J. *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.

KOPŘIVA, P., KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-247-2857-5.

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J. & NOVÁK, P. (eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Tišnov: Sdružení SCAN, 2010.

MORAVEC, Š. a kol. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol*. Plzeň: Společnost Tady a teď a Demografické informační centrum, 2015.

NEDĚLNÍKOVÁ, D. a kol. *Metodická příručka pro výkon terénní sociální práce*. Ostravská univerzita.

NESLUŠANOVÁ, S. Sociálně-pedagogická činnost ve školách na Slovensku. In *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Brno: Institut mezioborových studií, 2015, s. 504. ISBN 978-80-88010-04-3.

SAMKOVÁ, K. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 978-80-87579-03-9.

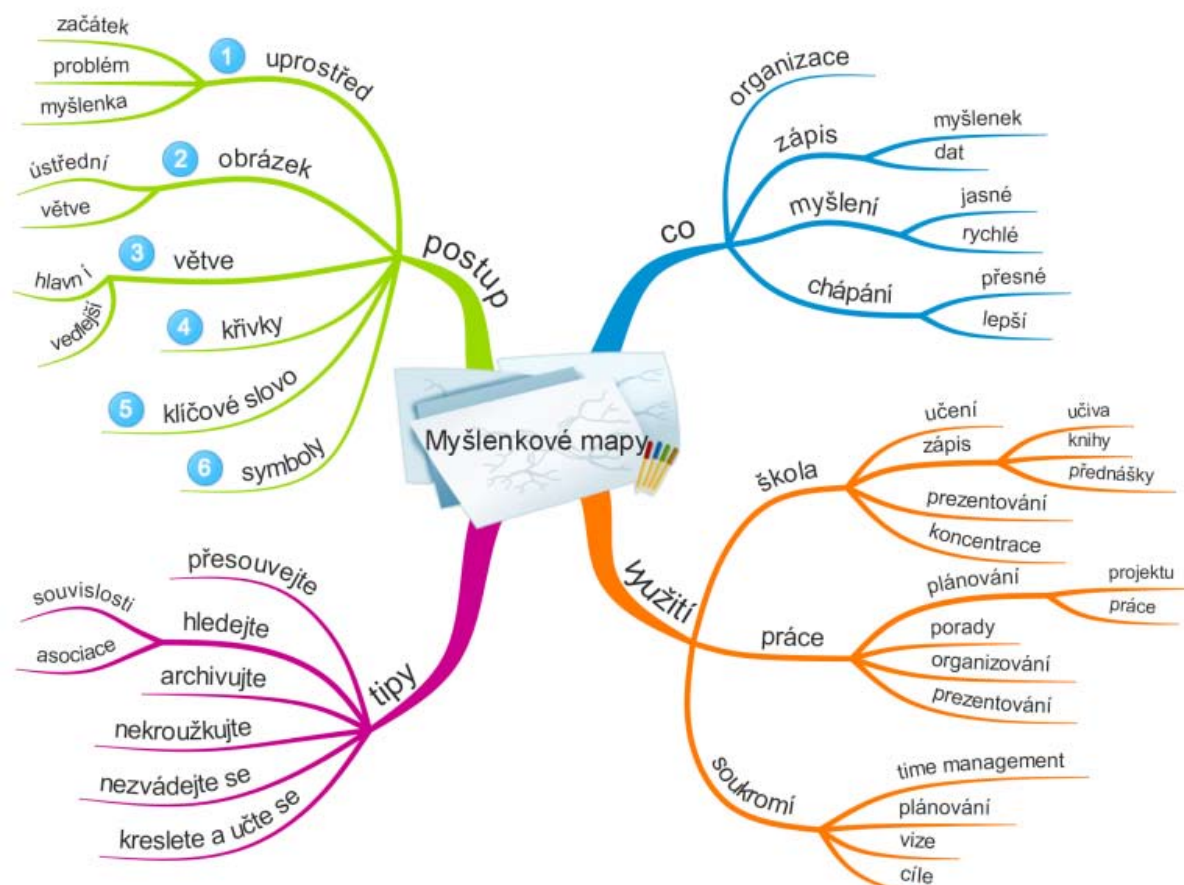


# Přílohy

Příloha č. 1 – Strom třídy



Příloha č. 2 – Myšlenková mapa



Myšlenkové mapy jsou graficky zpracovanou napodobeninou procesů probíhajících v mozku a jsou navrženy tak, aby mozek využíval maximum svých schopností. Opírají se o fakt, že lidský mozek myslí multilaterálně, nikoli lineárně. Myšlenková mapa podporuje všechny funkce mozku, ať už hovoříme o paměti, kreativité, učení či veškerém přemýšlení. Je to graficky uspořádaný text doplněný obrázky s vyznačením souvislostí. Dnešní popularitu jim přinesl Tony Buzan.

Proč je využívat?

- Získání přehledu o souvislostech
- Snadné rozčlenění textu
- Zviditelňují chod myšlenek
- Uspodňují spolupráci více osob na řešení problému
- Zachycují myšlenkovou strukturu

### Jak na vytvoření mapy?

Do středu mapy zakreslíme klíčový objekt, jedná se o centrum naší pozornosti – jádro myšlenkové mapy, téma, nad kterým se chceme zamyslet nebo ho řešit. První myšlenku, která nás napadne, zaznamenejme nad pravý horní okraj jádra a tuto myšlenku rozvíjíme a heslovitě zaznamenáváme v daném ramenu, až do vyčerpání této myšlenky, přičemž jednotlivá hesla propojíme linkou. Další myšlenku zaznamenejme opět u jádra, pod první již vyjádřenou myšlenku. Začínáme hlavními tématy, jež s hlavním objektem přímo souvisí, a z nich pokračujeme dále vzdálenějšími motivy. Větve mají svá klíčová slova, popřípadě ilustrace. Jednotlivé klíčové pojmy jsou asociačními podněty, které by nám měly umožnit vybavit si celkovou informaci. V koncepci myšlenkových map je jasně patrná metoda řetězení.

Tradiční postup tvorby mapy, který může být potřeba pozměnit, aby nejlépe vyhovoval individuálním záměrům člověka:

1. Začít ve středu papíru hlavním námětem.
2. Začít vpravo nahoře a postupovat s dalšími hesly podle pohybu hodinových ručiček.
3. Využít obrázků, symbolů, kódů (nebát se je obkreslit z jiné mapy nebo se nechat inspirovat obrázky na internetu).
4. Vybrat hlavní témata a zdůraznit jejich důležitost pomocí velkých, malých nebo tučných písmen.
5. Využít barev.
6. Vytvořit si svůj osobní styl tvorby myšlenkových map.
7. Pro přehlednost lze jednotlivá hesla, vycházející z hlavního námětu v samostatných větvích, orámovat barevně.
8. Označit mapu datem vzniku.

Využívejte barvy – pro každou větev jednu barvu.

Můžete si mapu předpřipravit na papír, kreslit ji rovnou na velký formát nebo si zformulovat nápady a ty zakreslit. Každému vyhovuje jiný způsob tvoření.

### Zásady tvorby

Nezávazné zásady tvorby myšlenkových map: kreslit, vybarvovat, dodat mapám třetí rozměr, propojovat, nalézt svůj styl, hrát si, hierarchizovat, kategorizovat, kódovat, nestereotypizovat, asociovat, nadchnout se, používat centrální obrázek, tvořit tvary, tvořit jednoduše, trénovat.

Další zásady: psát tiskacím písmem, používat jedno klíčové slovo na větev, spojovat čáry, k mapám se vracet, odvázat se, nenudit se, nesnažit se být dokonalými, nepoužívat dlouhé fráze, nebýt monotónní ani negativní.

### Oblasti využití

Hledání nápadů – hledání řešení problémů, zjišťování vědomostí

Práce s textem – mapa jako obsah práce, mapa pro vyprávění příběhů

Příloha č. 3 – Jaký jsem?

*Každý z nás má nějaké vlastnosti, ať už dobré nebo nějaké špatné. Každý člověk je jiný, a to je na tom zajímavé. To, jak nás vnímají druzí lidé, záleží na tom, jak se chováme a projevujeme v kontaktu s nimi.*

**Zamysli se nad sebou a nad druhými lidmi, jak tě vidí. Doplň tabulku.**

**Jaký jsem?**

**Jaký bych chtěl být?**

**Jak mě vidí ostatní?**

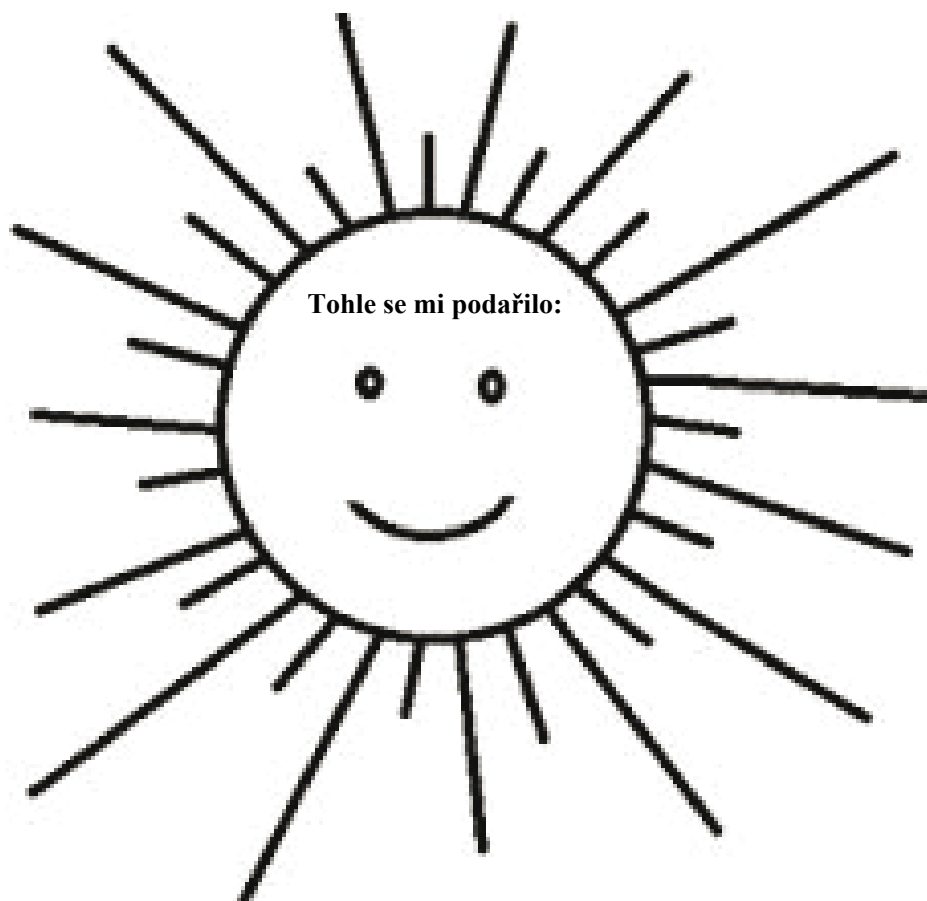
**Jak bych si přál, aby mě ostatní viděli?**

**Shoduje se to, jak vnímáš sebe, s tím, jak by sis přál, aby tě druzí lidé vnímali? Co bys mohl udělat pro to, aby tomu tak bylo?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

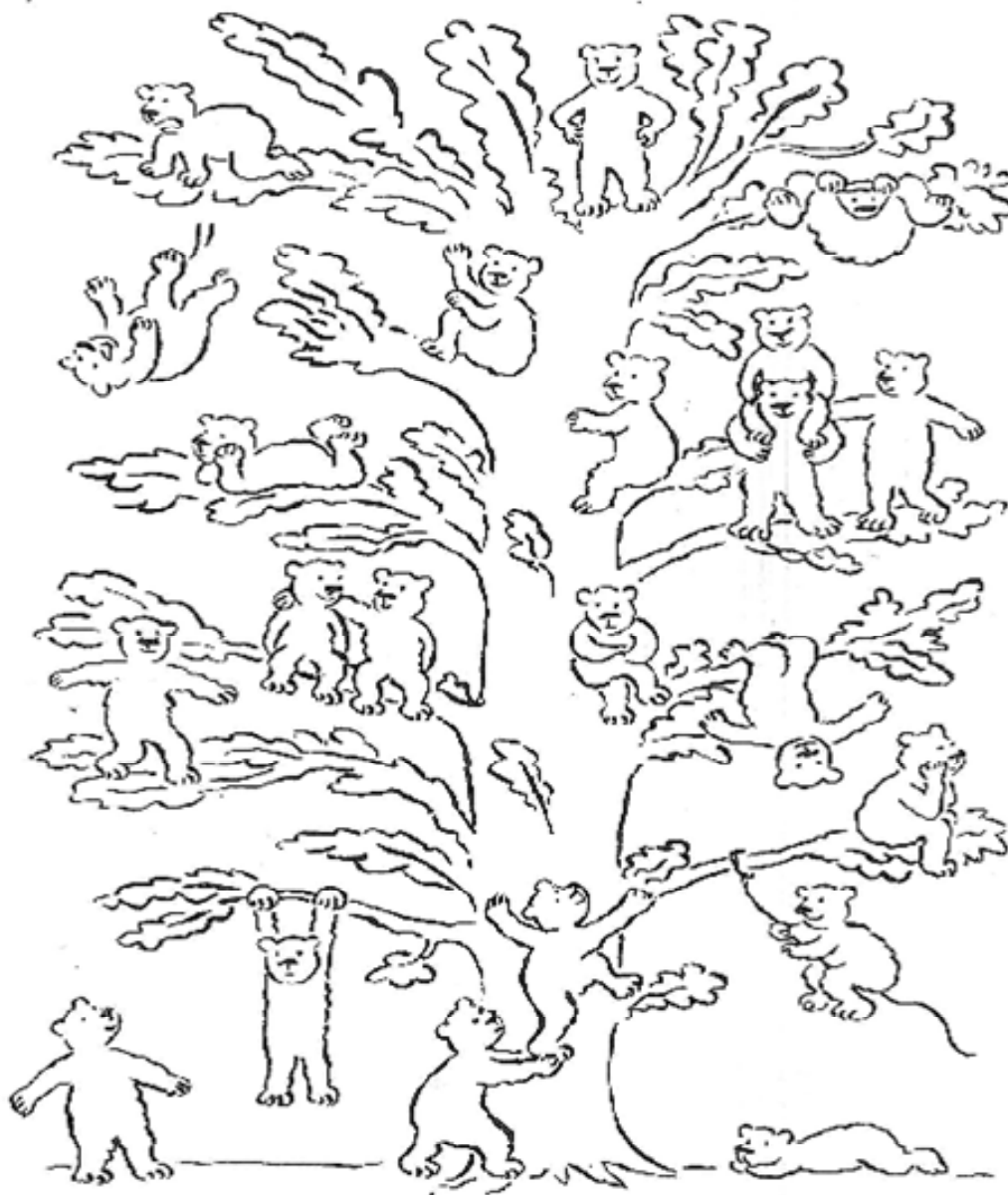
*Příloha č. 4 – Slunce*

## Sluníčko mých úspěchů



Příloha č. 5 – Medvídci na stromě

MEDVÍDCI NA STROMĚ



*Popis techniky „Medvídci na stromě“*

Autor: Eva Dulíková

Určen pro: všechny stupně ZŠ i speciální školy

Použití: mapování, jak děti vnímají své místo ve skupině, popřípadě jejich plán, jaké místo by chtěly zaujímat

Administrace:

1. Hromadná. Žáci dostanou předkreslený formulář, na kterém jsou znázorněni medvídci na stromě v různých situacích (některý se houpe na větvi, jiný se objímá s druhým, jeden pomáhá druhému vylézt na strom...). Při hromadném zadání dostanou za úkol vybarvit toho medvídka, který nejlépe vystihuje, jak se sami ve třídě cítí. Pokud máme čas, mohou vybarvit nebo jen popsat ostatní medvídky, podle toho, jak vnímají své spolužáky. Potom následuje reflexe, kdy se vyjadřují k obrázkům – jednotlivým medvídkům, jak se cítí a proč si vybrali právě tohoto medvídka. Můžeme se také dotazovat, zda jsou s tímto medvídkem spokojeni, a pokud ne, ať označí toho, kterým by chtěli být. Opět si necháme vysvětlit, co by jim ta změna přinesla.
2. Na flip nebo tabuli se vyvěsí strom s medvídky a každý z žáků jde a nalepí barevné kolečko nebo nakreslí značku na medvídka, podle toho, jak se ve třídě vnímají. Je jisté, že na některém bude více značek. Pak stejná reflexe jako u hromadného zadání. Je nutné věnovat pozornost těm, kteří označí medvídky, kteří se zrovna necítí dobře.

Vyhodnocení: společná reflexe v komunitním kruhu

Riziko: Žáci mohou vidět jednotlivé medvídky jinak než vy! Nechte si od nich vysvětlit, jak jednotlivé postavičky na stromě vnímají oni.



*Příloha č. 6 – dotazník „Hádej kdo?“*

**Cíl:** zmapování vztahů mezi žáky ve třídě

**Pomůcky:** dotazník pro každého žáka (informace dostupné na webových stránkách projektu Odyssea, o.s.)

**Postup:** Rozdáme žákům dotazník. Vysvětlíme žákům smysl dotazníku. Mapování vztahů ve třídě je cestou ke zlepšení vzájemných vztahů. Domluvíme se s nimi, kdo vše dotazník a jeho výsledky uvidí. Bez takové domluvy nesmí pedagog výsledky nikomu dalšímu ukazovat. Při zadávání dotazníků je nezbytné, aby je vyplňoval každý sám za sebe. Požádáme žáky, aby se posadili tak, že jim nikdo neuvidí pod ruku a ani oni neuvidí na papír někomu jinému. Dotazník je anonymní. Do dotazníku však žáci vyplňují jména konkrétních spolužáků a to tak, aby bylo poznat, o kom píší.

**Vytěžení z dotazníku:** Dotazník pomůže pedagogům zmapovat vztahy mezi žáky, také zda je ve třídě někomu ubližováno, komu, jakou formou apod. Kdo by ve třídě mohl mít vedoucí roli, kdo se zastane slabších atd. Může být vhodným předpokladem pro rozhodování o způsobech intervence při zjištění zárodečných forem šikany.

**Dotazník:**

*Hádej, koho nejvíce vystihuje každý z následujících výroků. Ke každé nedokončené větě se pokus přiřadit alespoň jedno příjmení některého z tvých spolužáků, kteří chodí do vaší třídy. Může jich být několik.*

1. *Kdo je přátelský?.....*
2. *Kdo je vtipný?.....*
3. *Kdo se zastane slabšího?.....*
4. *Kdo, když je napaden, se neumí bránit?.....*
5. *Kdo je nejoblíbenější?.....*
6. *Kdo uráží ostatní?.....*
7. *Kdo dává třídu dohromady?.....*
8. *Kdo je nejpravdomluvnější?.....*
9. *Kdo má strach z nějakého spolužáka?.....*
10. *Kdo je nejméně oblíbený?.....*
11. *Kdo ubližuje ostatním?.....*
12. *Kdo se rozdělí o své věci?.....*
13. *Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?.....*
14. *Kdo je spolehlivý a zodpovědný?.....*
15. *Kdo je rozesmátý a spokojený?.....*
16. *Kdo je nejvíce uznáván?.....*

*Příloha č. 7 – dotazník „Jak trávím svůj odpolední volný čas“*

Jak trávíš svůj volný čas nejraději?

S kým trávíš svůj volný čas nejraději?

Jaké máš záliby (koníčky)?

Kdo ti nejvíce pomáhá při přípravě do školy?

- a) Mamka
- b) Taťka
- c) Sourozenec
- d) Připravuji se sám (a)
- e) Nepřipravuji se vůbec
- f) Někdo jiný.....

Máš nějaké domácí zvířátko?

- a) Ano
- b) Ne

Jaké máš domácí zvířátko?

- a) Pes
- b) Kočka
- c) Jiné.....

Jak trávíš svůj volný čas nejčastěji o víkendu?

- a) Věnuji se sportu
- b) Hraji si na počítačové hry
- c) Jsem venku s dětmi
- d) Jezdím na výlety s rodiči
- e) Nudím se
- f) Jiná činnost.....

Příloha č. 8 – formulář Hlášení problémové situace

**Základní škola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx,**  
příspěvková organizace, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

☎ xxxxxxxxxxxx, mobil: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, IDDS: xxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx

---

**HLÁŠENÍ PROBLÉMOVÉ SITUACE**

**dne:** .....

Jméno a příjmení dítěte: ..... Třída: .....

Třídní učitel: .....

Jméno a příjmení zákon. zástupce: ..... Kontakt: .....

**Popis události** (situace, kterou je zapotřebí vyšetřit):

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Opatření**, která podnikl třídní učitel: ..... Třídní učitel jednal s rodiči dne: .....

.....  
.....  
.....  
.....

*Příloha č. 9 – Zápis z jednání s rodiči*

**Základní škola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx,**

příspěvková organizace, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

☎ xxxxxxxxxxxx, mobil: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, IDDS: xxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx

---

**ZÁPIS Z JEDNÁNÍ S RODIČI**

Jméno žáka:

Jméno zákonného zástupce:

Účastníci jednání:

Předmět jednání:

Výchovná opatření:

Datum:

Podpisy:

Příloha č. 10 – Zápis z jednání se žákem

**Základní škola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx,**  
příspěvková organizace, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

☎ xxxxxxxxxxxx, mobil: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, IDDS: xxxxxxxx, e-mail: xxxxxxxxxxxx

---

### ZÁPIS Z JEDNÁNÍ SE ŽÁKEM

Přítomni:

Předmět jednání:

Z jednání vyplynulo:

V ... dne:

Zapsal/a:

Na vědomí:

*Příloha č. 11 – Metoda „Co kdyby“*

**Co kdybys měl nějakou nadpřirozenou schopnost?**

Jakou nadpřirozenou schopnost bys chtěl/a mít?

Kdybys jsi ji měl jak bys ji použil/a a na co?









Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava  
CZ.02.3.61/0.0/0.0/15\_007/0000212



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

MŠ  
MT  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY