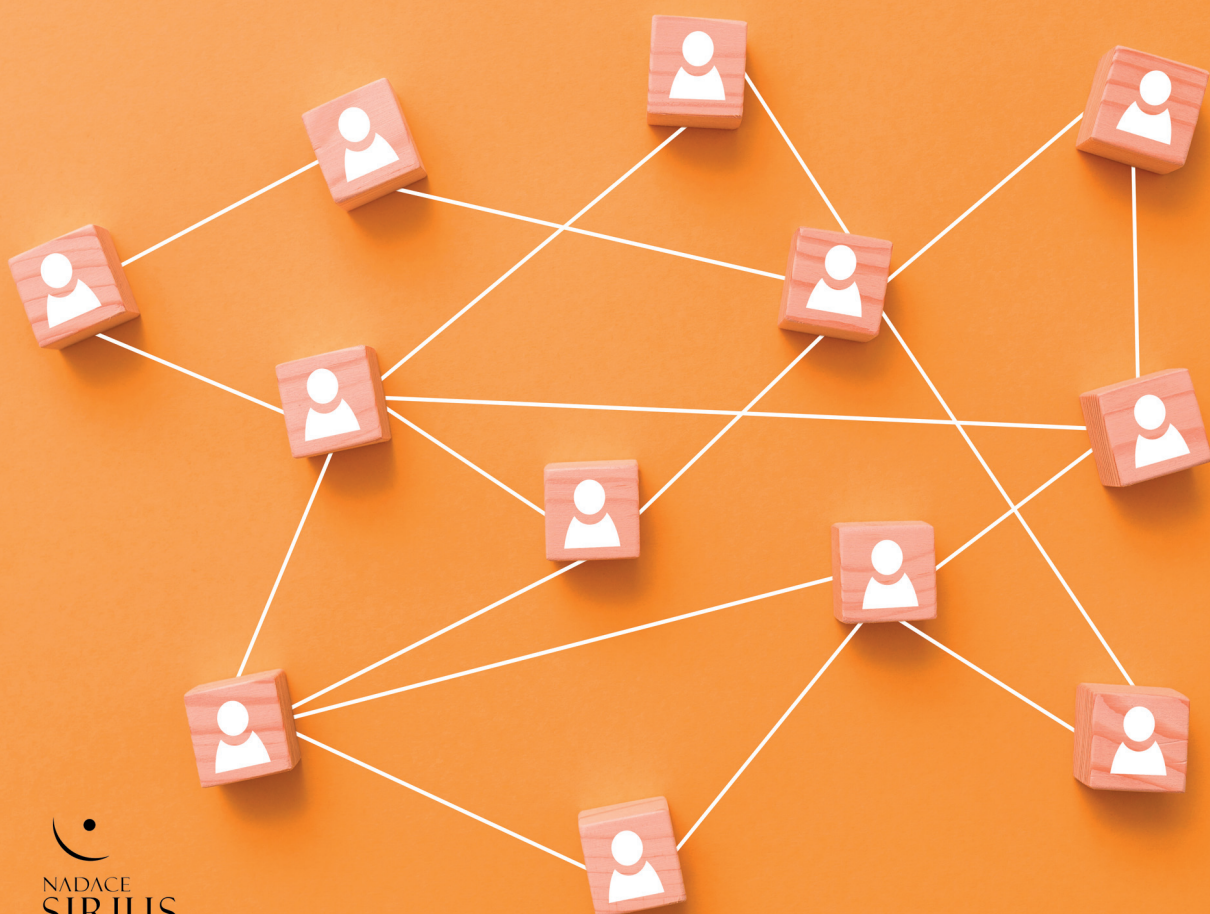


METODIKA PRÁCE PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGY





METODIKA PRÁCE PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGY

Asociace sociálních pedagogů

Olomouc 2024

Autorský kolektiv: Mgr. Jiří Daněk
 Mgr. Jan Šmída
 Mgr. Bc. Nicola Blábolilová, DiS.
 Mgr. Dominika Charvátová Kohoutová
 Mgr. Lucie Cejpek Blašítková, Ph.D.
 doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
 doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
 Mgr. Milena Ůbrink Hobzová, Ph.D.
 doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.
 Bc. Lenka Kubzová
 PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D.

Odborní recenzenti: prof. PhDr. Miriam Niklová, Ph.D.
 Mgr. Silvie Pýchová, Ph.D.
 Mgr. Pavla Hrubanová
 Mgr. Barbora Kučerová

Odborný garant metodiky: doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Publikace byla vydána v rámci projektu *Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách* realizovaného v letech 2023–2024 a financovaného Nadací Sirius.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Asociace sociálních pedagogů, 2024

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2024

ISBN 978-80-244-6534-0 (print)

ISBN 978-80-244-6535-7 (online: iPDF)

Obsah

Předmluva	11
1 Specifikace pozice sociálního pedagoga ve škole	13
1.1 Specifikace pozice sociálního pedagoga ve škole	13
1.2 Pozice sociálního pedagoga ve škole	18
1.3 Sociální pedagog ve škole v zahraničí	24
1.4 Cílové skupiny sociálního pedagoga ve škole	26
2 Kompetence pozice sociálního pedagoga ve škole	32
2.1 Vymezení pojmu kompetence	32
2.2 Profesionální kompetence sociálního pedagoga	34
2.2.1 Kompetence oborová	35
2.2.2 Kompetence preventivní	35
2.2.3 Kompetence depistážní a diagnostická	36
2.2.4 Kompetence intervenční	37
2.2.5 Kompetence výchovně-vzdělávací	38
2.2.6 Kompetence poradenská	38
2.2.7 Kompetence metodicko-koordinační	39
2.2.8 Kompetence komunikační	40
2.2.9 Kompetence multikulturní	41
2.3 Osobnostní kompetence sociálního pedagoga	42
3 Náplň práce sociálního pedagoga ve škole	45
3.1 Činnosti ve vztahu k žákům	46
3.2 Činnosti ve vztahu k rodinám žáků	48
3.3 Činnosti ve vztahu k pedagogickým pracovníkům	50
3.4 Činnosti ve vztahu k ostatním institucím, organizacím a místní komunitě	52
3.5 Činnosti ve vztahu k vlastní osobě	54
3.6 Doporučené činnosti začínajících sociálních pedagogů	55
3.7 Závěrečné shrnutí náplně práce sociálního pedagoga ve škole	55
4 Metody a techniky práce sociálního pedagoga	57
4.1 Sociálněpedagogické metody	58
4.2 Další metody	63

5	Prevence a preventivní působení	64
5.1	Preventivní působení zaměřené na žáka a třídní kolektivy	65
5.1.1	Formy a metody preventivního působení ve škole	67
5.1.2	Preventivní práce s třídními kolektivy	68
5.1.3	Ukázky preventivních programů	72
5.2	Tvorba vlastních preventivních programů	77
5.2.1	Plánování preventivního programu	77
5.2.2	Rozvržení aktivit preventivních programů	78
5.2.3	Evaluační preventivních programů	79
5.3	Preventivní působení prostřednictvím školních aktivit	81
5.4	Preventivní působení zaměřené na rodinu žáka	82
5.4.1	Podstata preventivního působení na rodinu	82
5.4.2	Pedagogizace rodinného prostředí	82
5.4.3	Osvětová a vzdělávací činnost	83
5.4.4	Poradenství, konzultace, podpora	84
5.4.5	Preventivně-sociální podpora rodiny	84
5.5	Preventivní působení zaměřené na pedagogické pracovníky	84
5.6	Závěrečné shrnutí	86
5.7	Doporučené materiály k přípravě, realizaci a evaluaci preventivních programů	86
6	Diagnostika a depistáž	88
6.1	Depistáž	89
6.1.1	Depistáž ve škole	89
6.1.2	Depistáž v rodinném a lokálním prostředí	90
6.1.3	Rozpoznání rizikových faktorů	92
6.2	Diagnostika	92
6.2.1	Diagnostika žáka	93
6.2.2	Diagnostika vztahů ve třídě	96
6.2.3	Diagnostika školního klimatu	104
6.2.4	Diagnostika rodinného a lokálního prostředí	107
6.3	Závěrečné shrnutí	108
7	Intervenční činnost a krizová intervence	109
7.1	Intervence ve směru k žákovi	110
7.1.1	Intervence zaměřená na ohrožené žáky	111
7.1.2	Individuální poradenská intervence	113
7.1.3	Intervenční nástroje ve směru k žákovi i rodině	115
7.1.4	Intervence v oblasti řešení absence žáka	120

7.2	Intervence ve směru ke třídě, skupině	121
7.2.1	Intervence v oblasti řešení šikany	122
7.2.2	Intervenční programy	126
7.3	Intervence v oblasti konfliktních situací	129
7.4	Intervence ve směru k rodině žáka	131
7.5	Intervence ve směru k pedagogickým pracovníkům	133
7.6	Krizová intervence sociálního pedagoga	134
7.6.1	Zásady krizové intervence	134
7.6.2	Rozhovor v krizové intervenci	135
7.6.3	Techniky krizové intervence	136
8	Školní klima	138
8.1	Podpora třídního klimatu	139
8.1.1	Nastavení pravidel	140
8.1.2	Nástěnky, slogany, erb třídy a další	142
8.1.3	Aktivity na podporu třídního klimatu	143
8.2	Podpora školního klimatu	143
8.2.1	Aktivity podporující školní klima	144
8.2.2	Podpora klimatu pedagogického sboru	147
9	Komunikace s cílovými skupinami	150
9.1	Nenásilná komunikace	151
9.2	Zásady efektivní komunikace	152
9.3	Komunikační zlozvyky a návyky	155
9.4	Komunikace s žákem	156
9.5	Vztahy, důvěra, autorita a hranice	159
9.6	Druhy rozhovorů	160
9.6.1	Poradenské rozhovory	160
9.6.2	Motivační rozhovory	161
9.6.3	Koučovací rozhovor	162
9.6.4	Vyjednávání	164
9.6.5	Přesvědčování	164
10	Práce s rodinou žáka	166
10.1	Navazování vztahů a budování důvěry	167
10.2	Komunikace s rodinou a její úskalí	167
10.3	Pedagogizace rodinného prostředí	169
10.4	Posilování rodičovských kompetencí	170
10.5	Osvětová a vzdělávací činnost	170

10.6	Terénní práce v rodinném a lokálním prostředí	171
10.7	Poskytování poradenských služeb	172
10.7.1	Sociálněpedagogické poradenství	173
10.7.2	Sociální poradenství	173
10.7.3	Kariérní poradenství	174
11	Metodická a konzultační podpora pedagogům	175
11.1	Metodická a konzultační podpora	175
11.1.1	Formy a obsahy metodické podpory	176
11.1.2	Metodická podpora v oblasti individuální práce s žákem	176
11.1.3	Metodická podpora v oblasti práce se třídou	177
11.1.4	Metodická podpora v oblasti komunikace se zákonnými zástupci	177
11.1.5	Metodická podpora v oblasti komunikace s dalšími odborníky	178
11.1.6	Metodická podpora v oblasti dokumentace a legislativy	178
11.1.7	Metodická podpora prostřednictvím osvětových a vzdělávacích činností	178
11.2	Předpoklady poskytování metodické podpory	179
11.3	Spolupráce sociálního pedagoga ve škole	181
11.3.1	Spolupráce sociálního pedagoga s pracovníky ve škole	181
11.3.2	Spolupráce sociálního pedagoga s vedením školy	181
11.3.3	Spolupráce s pedagogickými pracovníky	182
11.3.4	Spolupráce třídního učitele a sociálního pedagoga	184
11.3.5	Spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště	184
12	Práce s žákem se sociálním znevýhodněním	187
12.1	Úvod do problematiky	187
12.2	Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoring	188
12.3	Snižování rozdílů ve vzdělávání žáků	189
12.3.1	Aktivity ve směru k žákům	189
12.3.2	Aktivity ve směru k rodinám žáků	190
12.3.3	Aktivity ve směru k pedagogickým pracovníkům	190
12.3.4	Aktivity ve směru k externím institucím a komunitě	191
12.4	Podpora žáků se sociálním znevýhodněním dle stanovených oblastí	191
13	Mezioborová spolupráce s externími subjekty	197
13.1	Case management	197
13.2	Povinnost mlčenlivosti a oznamovací povinnost	198
13.3	Vzájemná výměna informací	199
13.4	Spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí	200
13.5	Spolupráce s Policií ČR, městskou policií, soudy, státním zastupitelstvím	202

13.6	Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními	202
13.7	Spolupráce se střediskem výchovné péče	203
13.8	Spolupráce s nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež	204
13.9	Spolupráce mezi sociálním pedagogem a obcí	205
13.10	Spolupráce se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi	205
13.11	Spolupráce mezi sociálním pedagogem a zdravotnickým zařízením	206
13.12	K mezioborové spolupráci závěrem	207
14	Další činnosti sociálního pedagoga	208
14.1	Vedení dokumentace	208
14.2	Projektové činnosti	209
14.3	Participace na školních aktivitách	210
14.4	Působnost sociálního pedagoga v různých lokalitách	211
14.5	Další vzdělávání a rozvoj kompetencí	211
	Závěr	213
	Literatura a zdroje	215

Předmluva

Profese sociálního pedagoga ve školách je každým rokem více využívanou pozicí odborného poradenského pracovníka, který reflektuje potřeby škol a dopomáhá flexibilně řešit každodenní i netradiční pedagogické výzvy a výzvy společnosti. Tato relativně mladá pozice ve školství přináší řadu nových pohledů a způsobů řešení, které posilují spektrum odborného poradenství ve škole a její sociální charakter. Potřeba pozice sociálního pedagoga se v dlouhodobém horizontu jeví jako čím dál intenzivnější. Samotní sociální pedagogové však potřebují patřičnou metodickou podporu, která jim usnadní vytváření pozic na školách a podpoří je v jejich tak smysluplné a důležité práci.

V návaznosti na výše zmíněnou potřebu metodické podpory sociálních pedagogů vznikla *Metodika práce pro sociální pedagogy*, která se Vám nyní dostala do rukou. Cílem tohoto dokumentu je nabídnout sociálním pedagogům takový metodický materiál, který jim bude stabilní oporou, zkušeným rádčem i kvalitní inspirací do jejich každodenních činností ve školním, rodinném i lokálním prostředí. Kostru metodiky tvoří celkem 15 kapitol. První tři kapitoly uvádějí čtenáře do tématu a upřesňují pozici sociálního pedagoga, jeho kompetence a náplň práce ve směru k cílovým skupinám. Návazných dvanáct kapitol přibližuje konkrétní oblasti působení sociálního pedagoga, včetně teoretického ukotvení do problematiky, nejrůznějších postupů, doporučení, zásad či inspirací do praxe. Metodika přináší mj. výčet činností, které mohou sociální pedagogové v praxi vykonávat. Toto spektrum náplně práce sociálního pedagoga ve škole může být mezi pozicemi nejednotné, neboť sociální pedagogové zpravidla reagují na potřeby škol, které se však mohou v jednotlivých oblastech lišit.

Metodika práce pro sociální pedagogy vznikla jako jeden z výstupů projektu Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách, financovaného Nadací Sirius. Mezi další výstupy projektu patřilo také vytvoření legislativního balíčku a sborníku kazuistických případů, nabídka profesní podpory formou kazuistických seminářů pro sociální pedagogy a celostátní školení pro sociální pedagogy. Cílem projektu bylo prostřednictvím klíčových aktivit podpořit sociální pedagogy působící v praxi, podpořit legislativní ukotvení pozice mezi pedagogické pracovníky a nabídnout budoucím sociálním pedagogům vzdělávací materiál k činnostem pozice sociálního pedagoga ve škole.

Jak již bylo uvedeno v předchozím odstavci, jedním z cílů projektu bylo podpořit legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Během samotné realizace projektu se Asociaci sociálních pedagogů podařilo v rámci tvorby legislativního balíčku připravit potřebné návrhy legislativních změn, které ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy implementovala do novely zákona o pedagogických pracovnících. V návaznosti na tyto skutečnosti je v době vydání metodiky předpokládáno schválení zmiňované novely zákona a tedy implementace pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky. Nelze pochybovat, že tyto změny

povedou k potřebné eliminaci komplikací, které byly s absencí pozice v legislativě dlouhodobě spojeny.

Pevně věříme, že *Metodika práce pro sociální pedagogy* bude čtivým a nápomocným metodickým materiálem, který budou sociální pedagogové ve škole každodenně využívat a bude jim potřebnou podporou v jejich práci.

Autoři publikace



1 Specifikace pozice sociálního pedagoga ve škole

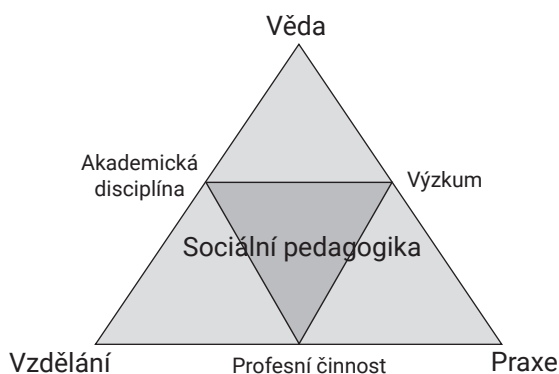
1.1 Specifikace pozice sociálního pedagoga ve škole

Předložená metodika představuje konkrétní možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve škole s ohledem na specifika a možnosti českého vzdělávacího prostředí. V této vstupní části:

1. Zasadíme pozici sociálního pedagoga do kontextu sociální pedagogiky, vymezíme jeho působnost, hodnotové ukotvení a pracovní filozofii.
2. Zdůvodníme naléhavou potřebnost pozice sociálního pedagoga v českém školství.
3. Představíme praktické inspirace uplatnění pozice školních sociálních pedagogů ze zahraničí.
4. Vymezíme klíčové cílové skupiny sociálního pedagoga ve škole.

Zasazení pozice sociálního pedagoga do kontextu sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je označení pro vědní disciplínu, která se zabývá teorií a praxí sociálně pedagogické pomoci, a zároveň také pro studijní obor připravující pro praxi a profesi sociálního pedagoga. Lze ji tedy charakterizovat jako **vzájemně propojený systém vědy, praxe a profese**. Toto propojení schematicky zobrazuje **Obrázek 1**.



Obrázek 1 Sociální pedagogika jako funkční systém vědy, vzdělávání a praxe
Zdroj: Hämäläinen, 2012a, s. 10. In: Lorenzová, 2023a.

Jako věda sociální pedagogika propojuje poznatky o individuálně-rozvojové a sociální dimenzi lidského života tak, aby poskytla teoretickou oporu a empirickou výzkumnou bázi pro vzdělávání sociálních pedagogů a pro pomáhající praxi. V tomto smyslu:

- zkoumá propojenost bio-psycho-sociálních jevů ovlivňujících sociální integraci a zvládnání životních situací jedincem (skupinou, komunitou);
- objasňuje takové pojetí pomáhajícího procesu (sociálně pedagogické práce s lidmi), který přispívá jak k individuálnímu rozvoji, tak ke zlepšení společnosti jako celku.

Z hlediska individuálního rozvoje sociální pedagogika zkoumá a kriticky reflektuje pedagogické (vzdělávací) pojetí lidského rozvoje označované v pedagogické tradici jako „**pomoc ke svépomoci**“. Smyslem je podpořit jedince (skupiny, komunity) v seberozvoji tak, aby využili vlastní potenciál a byli ochotni a schopni samostatného vedení vlastního života. Vzdělávání v sociálněpedagogickém smyslu je chápáno široce jako **rozvoj lidí směrem k sebeurčení, aktivní participaci a začlenění**. Jako takové není omezeno na formální vzdělávací soustavu, avšak je fenoménem zasahujícím celý život jedince.

Z hlediska své společenské funkce sociální pedagogika kriticky analyzuje situace, ve kterých je v důsledku sociální dezintegrace ohrožena lidská důstojnost i soudržnost společnosti. Reflektuje, jakým způsobem se společnost vyrovnává s nerovností a marginalizací jednotlivců (skupin nebo komunit), analyzuje a navrhuje aktivní prevenci a ochranu před nežádoucími vlivy a navrhuje taková pedagogická opatření, která přispějí ke kohezi, zvýšení inkluзивity společnosti, rozvoji jednotlivců a v důsledku k naplnění práv všech občanů a k solidárnějšímu a důstojnějšímu životu.

Jako pomáhající praxe sociální pedagogika respektuje individuální potřeby a zájmy jedince a iniciuje takové změny v sociálním prostředí, které podporují jeho rozvoj. Akcentuje dovednost vést dialog, ve kterém se realizuje proces jejich rozvoje a růstu i motivace účastníků (jedinců, skupin a komunit) hledat zdroje. V návaznosti na koncept „pomoc ke svépomoci“ jde v praxi o vzdělávací rozvojovou pomoc, která má umožnit, aby si každý dokázal aktivně poradit se životem.

Jako obor vzdělávání (akademická disciplína) připravuje sociální pedagogika na vysokých a vyšších odborných školách odborníky nejen pro široké spektrum pomáhajících profesí (asistent pedagoga, vychovatel, pracovník v sociálních službách, animátor, pracovník s mládeží aj.), ale **zejména pro praxi a profesi sociálního pedagoga**.

Obecná působnost pozice sociálního pedagoga

V předkládané metodice užíváme sousloví „sociální pedagog“ pro označení pracovní či profesní pozice, která je v Evropě včetně České republiky etablovaná zejména v následujících oblastech praxe:

- **v oblasti sociální výchovy, která má za cíl u jednotlivců, skupin nebo komunit rozvíjet důležité kompetence ke zvládnání vést sociální život**, které jsou klíčové pro začlenění jedince, skupiny nebo komunity do společenství a jeho aktivní a plnohodnotnou

účast na životě společnosti (individuálně-rozvojové, komunikační, kooperativní, občanské aj.);

- **v oblasti sociálně pedagogické pomoci a podpory zaměřené na osoby (jedince, rodiny, skupiny, komunity) ohrožené prostředím, obtížně zvladatelnými nároky životních situací nebo sociálním konfliktem** (v širokém spektru institucí a služeb zaměřených zejména na sekundární a terciární prevenci).

V obou oblastech sociální pedagog usiluje o harmonizaci vztahů mezi jedincem, skupinou, komunitou a společností jako celkem a o překonávání konfliktů prostřednictvím demokratické participace a dialogické praxe.

Institucionální působnost pozice sociálního pedagoga

Z hlediska institucionálního působí sociální pedagogové zejména v rámci těchto zařízení:

- **školy a školská zařízení**, ve kterých plní specifické funkce odlišné od formálně-vzdělávací práce učitelů a činností dalších odborných „neučitelských“ pracovníků školy (např. školní psycholog, speciální pedagog, asistent pedagoga, vychovatel aj.) – viz v *Metodice* představené činnosti školního sociálního pedagoga;
- **instituce poskytující sociální služby** (zde hovoříme o aplikaci edukačního paradigmatu či sociálně pedagogického přístupu v oblasti sociální práce);
- **instituce a organizace orientované na neformální a informální sociálně výchovnou práci s dětmi a mladými lidmi** (tj. působící mimo školu a mimo rodinu, např. na poli volnočasových dětských a mládežnických organizací);
- **instituce v oblasti vězeňství** (na pozici odborných pracovníků, pro které je nutná pedagogická kvalifikace);
- **probační a mediační služba** (po doplnění kvalifikačních požadavků daných zákonem o PMS).

Hodnotové ukotvení pozice a pracovní filozofie sociálního pedagoga

Hodnoty sociálního pedagoga

V rámci výkonu své pozice se sociální pedagogové orientují na hodnoty, které jsou součástí praxe demokratických společností. Patří k nim humanistická pedagogická idea lidské důstojnosti a myšlenka lidských práv. Při svých každodenních aktivitách se řídí odkazem na následující hodnoty (Lorenzová, 2023a):

- na důstojnosti, empatii a porozumění založený pedagogický vztah, vzájemný respekt, úcta;
- participace a zapojení všech účastníků;
- autonomie a svoboda;
- vzájemnost a solidarita;
- spravedlnost a rovnost jako podmínka přístupu lidí ke společenským statkům (vzdělání, péče o zdraví, zajištění ve stáří aj.).

Pracovní filozofie

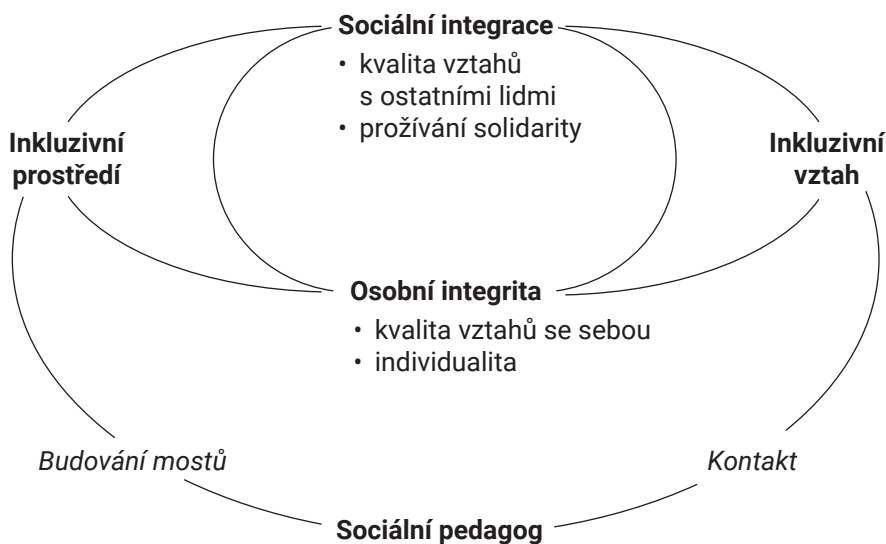
Klíčové pro pracovní filozofii sociálního pedagoga je přesvědčení, že lidská bytost má nejen individuální, ale také sociální povahu. Sociální pedagog proto realizuje svoje aktivity vždy s ohledem na potřeby jednotlivce i na potřeby lidského společenství. V tomto smyslu se snaží o citlivé **vyvažování procesů individualizace a socializace tak, aby mezi nimi existoval vzájemně se podporující vztah** (Lorenzová, 2023b).

Sociální pedagogové jsou si vědomi, že nedostatečná sociální integrace a narušená integrita se navzájem posilují. Úkolem sociálního pedagoga je tuto situaci změnit tak, aby byly sebevědomí, sebeúcta a sebeocenění posíleny pocitem sounáležitosti, solidarity a participace (sociální integrace), což je následně možné díky zvýšené osobní integritě i naopak (Lorenzová, 2023a).

K tomu sociální pedagog využívá dva hlavní prostředky:

- vstupuje do vztahu, který umožní prožívat vzájemnost a zároveň zaručí možnost být sám sebou (inkluzivní vztah);
- snaží se, aby všechny jím realizované aktivity, stejně jako všechny skupiny a instituce, které tvoří společnost, umožnily začlenění (inkluzivní prostředí).

Úkolem sociálního pedagoga je pomocí nedirektivně chápaného vztahu („kontakt“) a posilováním inkluzivity prostředí (metafora „budování mostů“) podporovat sociální integraci i rozvoj individuality, identity a integrity. Tento vzájemný vztah je zachycen na **Obrázku 2**.



Obrázek 2 Úkol sociálního pedagoga: Posilování sociální integrace a osobní integrity vztahem a vytvářením inkluzivního prostředí

Zdroj: Rothuizen & Harbo, 2014, s. 17.

Sociálněpedagogický pracovní přístup

Sociální pedagogika upřednostňuje procesuální, dialogické a tvůrčí pojetí pomáhajícího procesu. Pomoc je kreativní, orientovaná na osobnost a pomáhající proces, nikoli mechanická, procedurální a objektivizovaná, řízená potřebami standardů více než potřebami lidí. Před paternalistickými přístupy mají v praxi sociálních pedagogů přednost přístupy založené na rovnosti a respektu ke znalostem a zkušenostem lidí, které podporují v reflexi širších společenských podmínek vlastní existence i v aktivním hledání konstruktivních cest jejich změny (Lorenzová, 2023a).

Sociálněpedagogický pracovní přístup je dle Lorenzové (2022, 2023a):

- humanistický a holistický – zaměřený na osobu v jejím celku, na intelektuální, morální i fyzický rozvoj, který pomáhá účastníkům sociálněpedagogického dění dosáhnout jejich cílů;
- zmocňující – směřující k posílení pocitu kontroly nad vlastním životem; cílem není, aby se lidé pouze přizpůsobili většinové společnosti na základě „uschopnění“, ale převzali vedení vlastního života a rozvinuli vůli řešit problémy vlastními silami;
- empatický, zaměřený na porozumění;
- pozitivní – podněcující ke změně skrze pozitivní (nikoli negativní) zkušenost;
- využívající zdroje a možnosti lidí tak, aby jejich aktivizací docházelo k osobnímu rozvoji, povzbuzení ochoty převzít odpovědnost za sebe i okolí a k rozšíření možností rozhodování a jednání („pomoc ke svépomoci“).

Z toho všeho vyplývá povinnost sociálního pedagoga řídit se pracovními principy dialogičnosti, dobrovolnosti, spolupráce a mlčenlivosti, které se naplňují ve společných činnostech sociálních pedagogů a jejich klientů. Znamená to, že sociální pedagogové „neřídí činnost“, ale podílejí se na ní společně s klienty. Společné činnosti zakládají zkušenost sdílení, která je důležitým předpokladem sociability, budování důvěry v druhé lidi a v mezilidské vztahy. Od sociálních pedagogů se vyžaduje plná angažovanost být v pomáhajícím procesu „celistvým člověkem“.

Sociální pedagog chápe školu jako bezpečný životní prostor, ve kterém se děti a mladí lidé cítí přijati a integrováni a kde mohou participovat na všech činnostech a procesech, které se ve škole uskutečňují. Proces vzdělávání by měl umožnit prožívání společného času, společných činností i společných hodnot, což vede nejen k pozitivnímu sebepřijetí, ale také k ochotě jednat ve prospěch celku. To vyžaduje opravdu inkluzivní vzdělávací prostředí.

V situacích, ve kterých je ohrožena důstojnost, psychosociální pohoda žáků a žákyň a jejich každodenní zvládání životních nároků, nabízí sociální pedagog podporu a pomoc. Vychází z porozumění komplexní životní situace dětí a mladých lidí a snaží se o spolupráci s celou sítí dalších odborníků při kreativním hledání řešení těchto situací.

Tento přístup je uplatňován napříč oblastmi praxe a institucionálními kontexty, tedy i ve škole.

1.2 Pozice sociálního pedagoga ve škole

Zdůvodnění potřebnosti sociálního pedagoga ve škole v ČR

České základní a střední školy se potýkají s řadou problémů, které nesouvisí s didaktikou, vyučovacími metodami či učivem, ale jsou charakteru sociálního. Jedná se o problémy související se strukturou českého vzdělávacího systému (např. značná diferencovanost škol), se socioekonomickým statusem rodin (např. počet rodin s nízkými příjmy), se vztahy v rodinách (např. vysoká rozvodovost) nebo s celkovými společenskými změnami (např. změny hodnotové orientace, narůstající kulturní diverzita aj.).

Všechny tyto sociální a kulturní změny mají významný dopad na život žáků, na jejich školní wellbeing, zažívání školního úspěchu aj. Škola je prostor, ve kterém může docházet k prohlubování následků negativních sociálních jevů a jejich vlivu na žáky, může však být i prostorem, ve kterém dochází k prevenci, podpoře, ale také ke zmírňování a tlumení následků ovlivňujících život žáků a jejich rozvoj. **Efektivita úsilí o překonávání řady problémů sociálního charakteru bude tím vyšší, čím více se do tohoto procesu zapojí nejen odborníci neučitelských pedagogických pozic, ke kterým řadíme i sociální pedagogy, ale také pozice nepedagogické, jako je pozice sociálního pracovníka.**

Prokop & Dvořák (2019) identifikovali zcela konkrétní problémy českého školství, které mají přímý dopad na život žáků a běžný chod škol. Patří k nim špatné klima ve školách, nízká frekvence docházky dětí ze sociálně znevýhodněných rodin, vliv chudoby, nevyhovujícího bydlení a dalších rizikových faktorů (rozvody, násilí) na výsledky žáků, časté deklarování žáků, že neradi chodí do školy (wellbeing žáků je podmíněn sociálním statusem a typem škol) a nadprůměrné zasažení problémovými projevy chování (šikana apod.). **Jedná se o problémy, k jejichž prevenci, zmírňování a řešení jsou sociální pedagogové během studia připravováni.**

Jako palčivý problém se ukazuje narůstající počet žáků se sociálním znevýhodněním (jedná se o žáky s odlišnými kulturními a životními podmínkami, které jim brání v naplnění jejich vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními). Tito žáci na základních školách představovali ve školním roce 2022/2023 asi 1,9 % (Zatloukal a kol., 2023). S ohledem na celkový počet žáků v základním vzdělávání se jedná o více než 19 tis. žáků. Česká školní inspekce (Swart a kol., 2020), ale i další odborníci (Prokop & Dvořák, 2019) již několik let upozorňují na to, že vzdělávací výsledky žáků jsou silně závislé na socioekonomickém statusu rodin, ze kterých žáci pocházejí. Vzdělávací systém České republiky se v tomto ohledu na základě mezinárodních srovnání opakovaně jeví spíše jako ten, který reprodukci nerovností ve společnosti posiluje, tj. žáky s méně příznivým rodinným zázemím nedokáže ve vzdělávání účinně motivovat a podpořit. Ukazuje se, že žáci s lepším socioekonomickým zázemím dělají v průběhu vzdělávání větší pokrok než žáci se zázemím horším. Počáteční znevýhodnění žáků má později kumulativní efekt, protože pozdější učení navazuje na předchozí výsledky.

V mezinárodních šetřeních se ukazuje, že rozdíly je možné vysledovat už brzy po zahájení školní docházky a tyto rozdíly se dále zvyšují. Se žáky, pro které rodinné zázemí

představuje znevýhodněnou pozici pro jejich vzdělávací dráhu, se setkávají v nižší či vyšší míře v podstatě všechny základní školy v České republice (Swart a kol., 2020).

Téměř u všech sledovaných forem rizikového chování zaznamenáváme v českých školách nárůst jeho výskytu. V posledních třech letech byla alespoň jednou mezi žáky řešena šikana v 57 % základních a 63 % středních škol. V případě základních škol se ve srovnání se zjišťováním z roku 2015/2016 jedná o nárůst o 10 %, u středních škol o necelé 3 %. Rizikové chování i šikana realizovaná na internetu je pro školy stále aktuálnější téma. Častěji se sice vyskytuje u starších žáků, přesto by jí měla být z důvodu prevence věnována pozornost již od začátku školní docházky. S kyberšikanou se za zkoumané období 2020–2023 potýkalo 21 % ZŠ a 24 % SŠ (Spitzerová a kol., 2023). Skokový nárůst výskytu je zaznamenán u kouření a užívání návykových látek, dalšími formami rizikového chování, které školy identifikovaly, jsou dlouhodobě záškoláctví, šikana, verbální agrese vůči učiteli, poškozování majetku, vandalismus a agrese, násilí a ublížení na zdraví. Průměrná absence žáků byla ve školním roce 2021/2022 vysoká a činila 126 hodin na žáka, což představuje v případě žáků prvního stupně 5 až 6 týdnů, v případě druhého stupně více než 4 týdny nepřítomnosti ve škole. Z celkového počtu absencí činila neomluvená absence v průměru 1 hodinu na žáka (Zatloukal a kol., 2023).

30 % žáků základních škol uvádí, že je vystaveno nevhodnému chování ze strany spolužáků nejméně několikrát měsíčně (průměr v zemích OECD je 23 %). Asi 19 % českých žáků (průměr v zemích OECD je 16 %) souhlasilo nebo rozhodně souhlasilo s tím, že se ve škole cítí osamělí (ČŠI, 2018). 13,5 % žáků základních škol je odmítáno svými spolužáky (Hladík & Hrbáčková, 2021). 24,7 % žáků středních škol uvádí, že se v posledním půlroce cítí nešťastní (Hladík a kol., 2024). Vzhledem k celkovým počtům žáků na základních a středních školách je nutno uvažovat o desítkách tisíc žáků, kterých se to týká.

Kvalitní školy dokážou částečně kompenzovat rodinné zázemí žáků a vzdělanostní handicap žáků pocházejících např. z rodin s nízkým socioekonomickým statusem do určité míry vyrovnávat (Swart a kol., 2020). Pozitivní klima škol v takovém případě hraje klíčovou roli. Ve výzkumu důvěry žáků k učitelům, žáků k sobě navzájem a ke školnímu prostředí se ukázalo, že samotná škola je významnější faktor působící na důvěru žáků než socioekonomické zázemí žáků, typ školy (základní škola vs. víceletá gymnázia) a ekonomický výkon regionu, ve kterém se škola nachází (Hrbáčková a kol., 2024). Avšak nástroje ke sledování školního klimatu a jeho vyhodnocování jsou školami užívány spíše výjimečně (Zatloukal a kol., 2023), což patrně souvisí s náročností dané problematiky (Spitzerová a kol., 2023). Péče o klima školy má preventivní charakter. Školy se však potýkají s nízkým podílem školních metodiků prevence na ZŠ (49 %) i SŠ (66 %), kteří absolvovali kvalifikační studium. Přitom se ukazuje, že vzdělávání preventivistů v dané problematice má potenciál zvyšovat schopnost aplikovat ověřené preventivní postupy na konkrétní situace ve školách, analyzovat příčiny rizikového chování a tvořivě reagovat, plánovat a vyhodnocovat situace v rámci primární, sekundární prevence i okamžitých intervencí. Tato skutečnost se projevuje i ve schopnosti pojmenovat ve větší šíři potřeby školy právě v oblasti očekávané metodické podpory od odborníků při prevenci rizikového chování ve školách (Spitzerová a kol., 2023). **Sociální pedagog, jak je z následujících kapitol**

zřejmé, je kompetentní k tomu, aby klima školy a třídy monitoroval, vyhodnocoval a navrhoval účinnou intervenci. Má také dostatek znalostí, dovedností a schopností podílet se na preventivních programech školy.

Stát deklaruje snahu řešit výše zmíněné problémy v klíčovém strategickém dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč a kol., 2020). Měl by tak umožnit odborníkům, kteří jsou pro tyto činnosti vysokoškolsky vzdělaní, snadnější vstup do škol. Také ČŠI (Swart a kol., 2020) hovoří o potřebě dalších specializovaných profesí, které mají ve škole za úkol podporovat žáky, učitele, rodiny a spolupracovat s dalšími orgány, institucemi a organizacemi (zejm. OSPOD, PČR, neziskové organizace).

V této podkapitole jsme zmínili některé výzvy a obtíže, které se v českém základním a středním školství dlouhodobě vyskytují. Z uvedeného je zřejmé, že **existence pozice sociálního pedagoga, který je během studia připravován čelit těmto problémům a spolupracovat na jejich zmírnění a řešení, má ve škole racionální a opodstatněné odůvodnění.**

Role sociálního pedagoga ve škole

Sociální pedagog je specificky vzdělaný odborník, který se zaměřuje na práci s dětmi, rodiči i pedagogy. Ve školách by tak měl být plnohodnotnou součástí pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP). Mezi jeho standardně vykonávané činnosti patří např. prevence a preventivní působení, depistáž a diagnostika, intervence a intervenční působení, výchovné a vzdělávací, poradenské, informační, konzultační, metodické a koordinační činnosti (Šmída a kol., 2024).

Pomocí sociálněpedagogických metod preventivně působí na žáky, intervnuje v případech selhávání žáků a v náročné životní situaci či ohrožení žáků a rodiny. Vede žáky k prosociálnímu chování a napomáhá vytváření vhodných podmínek pro výchovně-vzdělávací proces ve škole, školní úspěšnost a well-being žáků. Sociální pedagog je rovněž prostředníkem mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu a zaměřuje se na nastavení spolupráce mezi těmito aktéry.

Často se říká, že sociální pedagog je mostem mezi rodinou, školou a dalšími aktéry. Ve školách pomáhá dětem i dospělým různými prostředky kompenzovat nedostatky a nerovnosti a nalézat cesty k lepší komunikaci mezi jednotlivými aktéry nejen v prostředí školy (Šmída a kol., 2024). Prostřednictvím sociálního pedagoga může škola podpořit dítě ve vzdělávání skrze jeho rodinu. Sociální pedagog totiž ve spolupráci s dalšími pedagogy edukuje, motivuje a podporuje rodinu, aby dítěti dokázala vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání, aby vzdělávání považovala za důležitou věc. Velký důraz klade sociální pedagog na budování partnerských vztahů s cílovou skupinou, které jsou založeny na vzájemném porozumění, důvěře a kontaktu. Je důležitým partnerem pedagogů ve škole i dalších aktérů mimo školu. Povaha pozice sociálního pedagoga je pedagogicky orientovaná se zaměřením do sociální, výchovné a preventivní činnosti. Blíže k činnostem sociálního pedagoga dále v metodice (Daněk & Šmída, 2024).

Přínosy pozice sociálního pedagoga pro školu

Pozice sociálního pedagoga může škole i samotným žákům, rodičům a dalším spolupracovníkům mnoho nabídnout, protože získají cenného partnera. Sociální pedagog může učitelům i vedení školy přinést větší důvěru ze strany žáků a jejich rodin, přispět k pozitivnímu klimatu tříd i školy, zefektivnit včasné odhalování problémů a následnou intenzivní práci s rodinou. Působení sociálního pedagoga ve škole zmírňuje zátěž zejména třídním učitelům, při řešení obtíží žáků a jejich chování i pokud jde o administrativu, což pro ostatní pedagogy znamená časovou úsporu. Učitelé také díky sociálnímu pedagogovi získávají jiný náhled na situace žáků, jejich rodin a řešení problémů. Mohou se na sociálního pedagoga kdykoliv obrátit, což jim přináší podporu v náročných i každodenních pedagogických situacích (Šmída a kol., 2024).

Působení sociálního pedagoga ve škole posiluje podporu duševního zdraví a může zvýšit i celkovou úroveň školy, zlepšit spolupráci nejen s rodiči, ale i s dalšími aktéry mimo školu, což zkvalitní poradenské služby ve škole. Sociální pedagog může být nápomocen vedení školy i při získávání finančních prostředků pro činnosti školy podáváním grantových a projektových žádostí (ASOCP, 2023).

Vývoj profese školního sociálního pedagoga v České republice

Po roce 2000 se na českých školách začaly objevovat pozice, cílené na tehdejší potřeby škol pracovat s žáky zpravidla se sociálním znevýhodněním. Specifická skupina žáků a potřeba jejich vhodné a včasné identifikace se v legislativě objevily již v roce 2004 (Habrová, n.d.). Zodpovědné pozice ale vznikaly na základě nejrůznějších projektů, do kterých byly zapojeny školy různé velikosti, v různých typech sídel, s různou materiální a personální výbavou i s různou socioekonomickou skladbou žactva.

Postupem let tak v základním i středním školství začaly působit jednotky školních sociálních pedagogů. Ve větší míře však působili jako personální podpora sdílená mezi dvě a více škol. Jejich práce obnášela zejména podporu školních sociálně-preventivních aktivit, a to především formou metodické podpory školních metodiků prevence, pedagogů a školních kolektivů. Zaměřovali se také na přímou preventivní a intervenční práci a individuální i skupinovou práci s žáky, třídami, rodiči a učiteli (Čerstvá & Čech, 2009).

Ucelenější přehled o nastavení a perspektivách tehdejších pozic sociálních pedagogů přinesla publikace *Zavedení pozice sociálního pedagoga do školy (Studie proveditelnosti)*, kterou sestavil Moravec a kol. (2015).

Po skončení prvních systémových projektů zůstávali sociální pedagogové většinou pouze ve školách s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků. Vedení těchto škol bylo vždy motivované zajistit finanční prostředky pro fungování pozice, například u zřizovatele, a uvědomovalo si důležitost role sociálního pedagoga ve škole. Sociální pedagogové se zaměřovali zejména na práci s rodiči, komunikaci s aktéry mimo školu (OSPOD, Policie, neziskové organizace a další) a individuální i skupinovou práci s žáky a třídami, včetně přímé preventivní činnosti. Postupně se formovala náplň práce a role sociálního pedagoga ve škole.

V roce 2019 vznikla *Metodika pro školní sociální pedagogy* charakterizující činnost sociálního pedagoga, včetně příkladů dobré praxe a různých návrhů dokumentů, které může využít při své práci (Červeňáková a kol., 2019). Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (dále jen AVSP) v roce 2020 koncipovala *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*.

V posledních letech vzniklo dalších několik set pozic pro sociální pedagogy, a to nejen ve školách základních, ale také mateřských a středních. Již od roku 2016 v rámci OP VVV, následně OP JAK a projektu NPO – Podpora škol s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků projevují školy zájem o tuto pozici (Šmída a kol., 2024). V roce 2023 působilo na českých školách přibližně 180 až 200 sociálních pedagogů. Nízký počet pozic není způsoben nezájmem o danou profesi, ale je zapříčiněn neoptimálním systémovým nastavením, absencí legislativního ukotvení a špatnou kontinuitou. (Daněk & Šmída, 2024)

Snahy o legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga

Snahy o legislativní ukotvení probíhají již od roku 2011, kdy se pozice uváděla jako jedno z opatření ve Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011–2015. V roce 2013 vznikla AVSP, která v roce 2014 a 2019 předložila zdůvodňující zprávu k návrhu na zařazení profese sociálního pedagoga do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. AVSP připravila *Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky* (2017) a jak již bylo uvedeno výše, koncipovala *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* (2020). Následně pokračovala ve snahách o legislativní ukotvení profese do zákona. V roce 2016 navíc Výbor pro práva dítěte Rady vlády ČR pro lidská práva doporučil legislativně ukotvit pozici mezi pedagogické pracovníky.

Na základě dlouhodobých doporučení odborné veřejnosti zahrnuje MŠMT a MPSV pozici do svých strategických a koncepčních dokumentů. Pozice sociálního pedagoga je zmíněna například v *Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020* nebo v *Akčním plánu 2024–2026 Strategie sociálního začleňování 2021–2030*. Zavedení pozice sociálního pedagoga a posílení role sociální práce v rámci regionálního školství jsou uvedeny taktéž ve strategickém cíli *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

Pozice sociálního pedagoga byla blízko legislativnímu ukotvení v roce 2021. Do novely zákona o pedagogických pracovnících ji tehdy navrhoval vložit pozměňovací návrh poslanců Lukáše Bartoně a Kateřiny Valachové. Jednalo se o sněmovní tisk č. 503 v 8. volebním období PS, 2017–2021 (dostupné na www.psp.cz/sqw/historie.sqw?o=8&t=503). Sociální pedagog zde byl definován jako pedagogický pracovník, který „získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu sociální pedagogika nebo v akreditovaném studijním programu sociální práce“. Pozměňovací návrh byl v hlasování přijat a stal se tak součástí novely. Přestože byl tento návrh zákona poslaneckou sněmovnou schválen ve 3. čtení, senát ho poté vrátil do sněmovny s pozměňovacími návrhy a sněmovna jej už nestihla projednat před svým rozpuštěním v souvislosti s parlamentními volbami v říjnu 2021.

Jako nový impulz ve snaze o legislativní ukotvení vznikla v roce 2022 Asociace sociálních pedagogů (dále jen „ASOCP“), která sdružuje sociální pedagogy, studenty a absolventy sociální pedagogiky i akademické pracovníky. ASOCP usiluje o rozvoj sociální pedagogiky v praxi, včetně legislativního ukotvení profese sociálního pedagoga.

Na sociálního pedagoga se v roce 2024 stále pohlíží jako na nepedagogického pracovníka. To je způsobeno skutečností, že sociální pedagog, na rozdíl od jiných pozic působících ve ŠPP, není veden v § 2 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících jako pedagogický pracovník. Současně o něm není zmínka ani v katalogu prací nebo ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Daněk & Šmída, 2024).

V roce 2024 se však MŠMT, MPSV a další političtí aktéři v dané oblasti problematikou ukotvení zabývají. V návaznosti na diskuze a apel odborné veřejnosti a dlouholeté snahy řady odborníků lze v budoucnu legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky očekávat. Dlouhodobá praxe a potřeby škol poukazují na skutečnost, že pozice sociálního pedagoga vyžaduje systémové ukotvení a její podporu jako další odborné podpůrné profese (Šmída a kol., 2024).

Vzhledem k zřejmým závěrům projektu Podpora rovných příležitostí (financovaného z Národního plánu obnovy) o přínosnosti pozice sociálního pedagoga ve škole plánuje MŠMT legislativně ukotvit pozici sociálního pedagoga. V této věci spolupracovalo především s Asociací sociálních pedagogů, kdy ve vzájemné synergii a obsahové shodě připravili potřebné podklady pro legislativní ukotvení pozice do potřebné legislativy. Současně vznikla na MŠMT pracovní skupina k pozici sociálního pedagoga, která sdružuje zaangażované aktéry. Ta měla první schůzku 13. září 2024. Cílem pracovní skupiny je připravit další potřebné materiály a podpořit tak legalizaci této profese.

V současné době (říjen 2024) je pozice sociálního pedagoga navržena jako variantní řešení v novele zákona o pedagogických pracovnících a dalších novelách, kterou jdou k hlasování pospolu. V tomto kontextu předpokládáme legislativní ukotvení pozice mezi pedagogické pracovníky a návazné legislativy s účinností od 1. 1. 2026 (<https://odok.cz/portal/veklep/material/KORND2XUBEAE/>).

1.3 Sociální pedagog ve škole v zahraničí

Vzhledem k podobné situaci na základních a středních školách v zahraničí pomáhá sociální pedagog v mnoha zemích v prevenci i intervenci.

Jednou ze sousedních zemí, v níž sociální pedagog ve škole již pracuje, je **Slovensko**. Sociální pedagog ve škole na Slovensku je zařazen mezi pomáhající profese a těžiště jeho práce spočívá především v prevenci sociálně-patologických jevů, sociálně-pedagogické diagnostice, poradenství, terapii a reedukaci (více na oblasti jeho činností upozorníme níže).

Uplatnění profese se změnilo především po schválení školského zákona č. 245/2008 Z. z. *o výchove vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, neboť ten vymezil působení sociálního pedagoga pro jednotlivé typy škol a školská zařízení (sociální pedagog může pracovat v mateřských školách, na základních školách (mimo jazykové školy a základní umělecké školy), dále působí na středních školách, internátech, ve speciálních výchovných zařízeních a školských zařízeních výchovného poradenství a prevence). Legislativně pozici sociálního pedagoga v prostředí školy posiluje zákon č. 138/2019 Z. z. *o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*, který zařadil sociálního pedagoga mezi odborné pracovníky školy a rozšířil jeho činnosti více do oblasti prevence (v porovnání s dřívějším zákonem č. 317/2009 Z. z. *o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov*).

Výše uvedený zákon z roku 2019 definuje v § 27 odst. 2 sociálního pedagoga jako pracovníka, který:

- vykonává preventivní činnosti zaměřené na předcházení a odstraňování rizikového chování dětí a žáků a na předcházení a odstraňování sociálně-patologických jevů,
- poskytuje poradenství a intervenci se zaměřením na děti a žáky s rizikovým chováním, ohrožených sociálně-patologickými jevy a na děti a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí,
- poskytuje poradenství a konzultace zákonným zástupcům, pedagogickým zaměstnancům a odborným zaměstnancům,
- vykonává sociálně-pedagogickou diagnostiku prostředí a vztahů, osvětovou činnost a další činnosti v sociálně-výchovné oblasti,
- podporuje spolupráci pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců se zákonnými zástupci, zaměstnanci zařízení sociálně-právní ochrany dětí a sociální



kurately a dalšími fyzickými osobami a právníckými osobami (Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov).

Na prínos sociálneho pedagoga ve slovenských školách poukazujú niekoľikaleté výzkumy. Z jedného z nich, ktorý bol publikovaný v zahraničí, vyplynulo, že sociálni pedagogové sehráli významnou rolu v prevencii a v poskytovaní péče deťom a jejich rodičom v době prvnii i druhé vlny pandémie covid-19. Nejen v důsledku pomoci sociálních pedagogů při komunikaci mezi školou a rodiči došlo k pozitivnímu vnímání této profese také samotnými učiteli. Sociální pedagogové zároveň napomohli hladkému přechodu dětí zpět do školy právě tím, že vytvářeli bezpečné prostředí, v němž deťom naslouchali a projevovali empatii a laskavost (Hanesová & Niklová, 2022).

Tradice mít pozici sociálního pedagoga ve škole platí také pro sousední **Německo**. Sociální pedagog je zaměstnancem školy a poskytuje pomoc jak žákům, tak rodičům (Niklová, 2020). Podle Lorenzové (2023a, s. 311) školní sociální pedagog „zejména vytváří místa a příležitosti pro neformální učení, umožňuje sebevzdělávací procesy a podporuje v rozšiřování jejich vzdělávacích obzorů“. Zároveň ale neopomijí na své pozici působit na rozvoj kvalitních sociálních vazeb v prostředí školy a na utváření zdravého životního stylu. Sociální pedagog vždy reaguje na aktuální témata ve společnosti, stejně je tomu i v prostředí současné německé školy. Zatímco v 90. letech minulého století byla aktuální témata spojená s rozšířením sociálně-patologických jevů, jako byly závislosti a šikana, v současnosti je mimo jiné nutné v důsledku migrace reagovat na kulturní diverzitu ve škole a pomoci řešit vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem (Lorenzová, 2023a).

Školní sociální pedagog existuje také ve Švýcarsku. Je zde k dispozici v celém prostředí dané školy a působí v poradenství žákům, učitelům i dalším pracovníkům školy. Zabývá se agresivitou, řešením konfliktů, prevencii závislostí a ochranou zdraví (Lorenzová, 2023a, s. 314).

Sociální pedagogové se v prostředí školy uplatňují také v severských zemích. Ve Švédsku si tato pozice získala ohlas především pro svoji preventivní práci s dětmi přistěhovalců. Po absolvování vyšší odborné školy se uplatní ve škole zhruba čtvrtina absolventů (Nivala, 2019). Podle webu framtid.se (n.d.) poskytují tito pracovníci podporu žákům, rodičům i učitelům v sociální problematice. Další těžiště jejich působení spočívá v tom, že společně s ostatními zaměstnanci školy odpovídají za bezpečnostní práci ve škole tím, že pořádají společenské aktivity pro žáky, jako jsou přestávkové aktivity a jiné aktivity na posílení skupiny, organizují vycházky a skupinová cvičení, provádějí průzkumy a rozhovory s cílem zvýšit bezpečnost žáků i zaměstnanců školy. Sociální pedagogové jsou obvykle součástí školních týmů pro zdraví žáků a úzce spolupracují s výchovnými poradci a školními psychology. Není neobvyklé, že sociální pedagogové pracují ve třídách s malými skupinami. Najdeme je jak na základních, tak středních školách.

V **Norsku** působí sociální pedagogové ve škole v oblasti preventivní práce na komunitní úrovni, zároveň se věnují také individuální podpoře sociálně ohrožených rodin (Storø, 2013).

Sociálněpedagogická praxe se může v různých zemích lišit, neboť vychází z jiných tradic společenských i školských systémů (Lorenzová, 2023a). I když se jedná o sociálně-pedagogickou práci s dětmi v prostředí školy, pozice nemusí nést název „sociální pedagog“. V **Polsku**, kde má sociální pedagogika dlouhou tradici, stojí nejbližě obsahu činností, které jsou náplní sociálního pedagoga ve školním prostředí, tzv. školní pedagog (Niklová, 2020). Podle Lorenzové (2023a), která vychází z polských autorů, má tato profese charakter sociální pomoci, jež vyplývá z každodenní práce, která je dána celým komplexem činností. Lidé na této pozici pomáhají řešit jak pedagogické, tak výchovné problémy. Radí žákům, rodičům, ale i učitelům v různých situacích, které nedokážou sami vyřešit. Kromě toho školní pedagog pomáhá žákům najít vlastní cestu a rozvíjet se. Dále poskytuje psychologickou a pedagogickou podporu, zkoumá potřeby a možnosti žáků. Zároveň také podporuje učitele, kteří mají problémy s nějakými žáky, dokáže rovněž zasáhnout v případě konfliktů mezi žáky ve skupině apod. Rovněž komunikuje s rodiči, poskytuje jim podporu při zvládání různých situací jejich dítěte ve škole (Zespól Placówek Oświatowych im. Katarzyny Smreczyńskiej w Koninie, d.n.). Jak je z výčtu činností patrné, školní pedagog hraje v současné polské škole významnou roli. Vzhledem k tomu, jaké navrhuje Asociace sociálních pedagogů kompetence pro tuto pozici v současné české škole, je dobré připomenout principy, na kterých je role školního pedagoga v Polsku postavena a které uvádí Lorenzová (2023a, s. 315): jde mimo jiné o principy celkového rozvoje osobnosti žáka, ochrany, individuality, akceptace, odpovědnosti a jedinečnosti.

Sociální pedagogy najdeme ale také v prostředí škol ve Španělsku, kde jsou součástí školního poradenského pracoviště (Lorenzová, 2023a). Absolventi sociální pedagogiky se ve školách soustředí na sociální výchovu a podporují zde inkluzi. Zaměřují se také na podporu komunity i vztahů s rodinou. Mimo jiné reagují na předcházení nezaměstnanosti tím, že organizují na školách školní semináře pro přechod do zaměstnání. Uplatňují se jak na základních, tak středních školách (Úcar, 2021).

Lorenzová (2023a) dodává, že zájem o školního sociálního pedagoga stoupá také ve **Velké Británii**, kde je sociální pedagogika chápána především jako nástroj pro řešení čtyř oblastí: první z nich jsou obavy ze špatných školních výsledků, druhou je odchýlné chování a záškoláctví, třetí nevhodný psychosociální rozvoj a čtvrtá se týká ohrožení zdravého životního stylu (do poslední kategorie lze zařadit prevenci závislostí či gangového násilí).

1.4 Cílové skupiny sociálního pedagoga ve škole

Sociální pedagogové mohou v základních školách působit jako členové ŠPP, avšak není to vždy pravidlem. Jejich činnosti a náplň práce doplňují činnosti dalších členů ŠPP, ať těch ze zákona povinných (výchovný poradce nebo školní metodik prevence) nebo dalších odborníků (školní psycholog, speciální pedagog apod.). Sociální pedagogové se zaměřují

na stejné cílové skupiny jako jejich kolegové, avšak v odlišné profesní rovině, čímž přispívají ke komplexní nabídce poradenských služeb ve škole. Sociální pedagogové pracují zejména se žáky a jejich rodiči, případně i širší rodinou, a tak naplňují zásadní poslání vlastní práce, a to je vytváření funkční spolupráce mezi školou a rodinou. Nicméně jako neméně důležitá se jeví spolupráce sociálních pedagogů s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. V širší rovině můžeme za cílovou skupinu sociálního pedagoga považovat také externí instituce, jelikož navazování kontaktu s těmito orgány je pro práci sociálního pedagoga zásadní. Svým působením ve škole může rovněž pozitivně ovlivňovat také místní komunitu, čímž mj. podporuje charakter školy jako otevřené sociální a komunitní instituce (AVSP, 2020).

Pro účely metodiky budeme uvažovat o cílových skupinách komplexně v rovině práce se žáky, rodiči a pedagogickými pracovníky.

Žáci

Sociální pedagog komunikuje se všemi žáky ve škole v rovině individuální nebo skupinové. Pro úspěšnou práci je sociální pedagog schopen diagnostikovat žáky dle jejich individuálních zvláštností, které umožňují vhodné nastavení práce s nimi. Cílovou skupinou sociálního pedagoga jsou žáci se sociálním znevýhodněním, žáci ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáci ohrožení školním neúspěchem, vznikem a rozvojem rizikového a náročného chování nebo sociální exkluzí a další specifické skupiny vyžadující zvýšenou podporu. Konkrétně se jedná o následující cílové skupiny, se kterými sociální pedagogové v současné škole pracují:

- žáci se sociálním znevýhodněním:
významná práce sociálního pedagoga ve škole je směřována na žáky se sociálním znevýhodněním, u kterých lze ve vzdělávání identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociálně podmíněných, tj. ne-zdravotních příčin (Němec, 2023). Jde tedy o žáky, kteří v domácím prostředí nemají dostatečnou podporu ve vzdělávání, jejich rodina se potýká s finančními problémy, v důsledku domácího zázemí nemají dostatečnou motivaci ke vzdělávání, jejich fyzické nebo psychické potřeby nejsou dostatečně naplňovány, nemají osvojený vyučovací jazyk nebo se u žáků objevuje náročné chování, které je způsobeno kulturními odlišnostmi. Sociální pedagog se věnuje identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoringu. Usiluje o snižování rozdílů ve vzdělávání žáků a poskytuje jim potřebnou podporu při adaptaci na školní prostředí, přípravě na vyučování a zapojení do volnočasových aktivit organizovaných školou. Ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy sociální pedagog podporuje jejich školní úspěšnost, poskytuje jim kariérové poradenství se záměrem prevence předčasného odchodu ze vzdělávání.
- žáci z rozvedených a neúplných rodin:
vzhledem ke stále vysokému procentu rozvodů či rozchodů v ČR se sociální pedagogové ve škole setkávají s dětmi, které prochází rozvodovým řízením rodičů nebo mají složitý proces rozpadu rodiny za sebou a mohou se vyrovnávat s jeho důsledky.

V případě potřeby je sociální pedagog kompetentní spolupracovat s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) a vypracovat odbornou zprávu ohledně aktuálního stavu školního života žáka. Zároveň je sociální pedagog schopen dítěti poskytovat pomoc a podporu, příp. komunikovat s rodiči o změně školní situace jejich dítěte. Tímto může přispět k rozvoji interdisciplinární spolupráce profesí zapojených do řešení rodičovského konfliktu, která se v ČR pozvolna rozšiřuje. Žák se v důsledku svěřením do porozvodové péče (střídavá péče, výhradní péče apod.) může potýkat s celou řadou obtíží, které jsou často patrné právě ve školním prostředí (zhoršení prospěchu, výkyvy nálad, stranění se kolektivu apod.). V těchto situacích sociální pedagog opět poskytuje pomoc a podporu. Nicméně ve chvíli závažných psychických změn dítěte začíná spolupracovat také s psychologem, případně i s psychiatrem.

- **žáci v ústavní výchově či náhradní rodinné péči:**
jak pro školu, tak pro sociálního pedagoga je významná informace, že je žák momentálně umístěn v zařízení ústavní výchovy nebo jiné náhradní formě péče mimo svou původní rodinu. Nejčastěji se jedná o dítě v dětském domově, příp. v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Tyto děti potřebují větší pozornost při začleňování do kolektivu, příp. ochranu před možnými posměšky spolužáků. Sociální pedagog nabízí takové programy, které předchází vzniku náročných situací ve školním prostředí a dopomáhají tak snazší adaptaci této skupiny žáků. Sociální pedagog v situaci ústavní výchovy navazuje kontakt také se samotným zařízením, sociálním pracovníkem, příp. i vychovatelem dítěte. Lépe tak pozná aktuální problémy, které taktním způsobem zprostředkovává třídnímu učiteli.
- **žáci s duševními problémy:**
aktuálně se ve školách častěji setkáváme se žáky, u kterých se vyskytují úzkostné až depresivní stavy. Sociální pedagog není kompetentní pro řešení a léčbu takových problémů, ale je kompetentní k odhalení problému, který může dále diskutovat se školním psychologem, rodiči nebo delegovat na externí odborníky. V rámci multidisciplinární spolupráce také může s danými odborníky nastavit vhodnou formu podpory i ve škole, např. pravidelné intervence a podpůrné aktivity.
- **žáci s vývojovými poruchami učení a chování:**
žáci s vývojovými poruchami učení jistě spadají spíše do kompetencí speciálního pedagoga. Ovšem i sociální pedagog se snaží předcházet školní neúspěšnosti, a tak může pomáhat s dosahováním lepších studijních výsledků žáků. Poruchy chování jsou parketou pro sociálního pedagoga, který udává směr práce s takovým žákem pro třídní a ostatní učitele, pochopitelně na doporučení pedagogicko-psychologické poradny a školního psychologa.
- **žáci vykazující známky rizikového a náročného chování:**
sociální pedagog se ve škole věnuje problematice rizikového a náročného chování na úrovni primární prevence, mnohdy ve spolupráci se školním metodikem prevence. Je schopen vypracovat preventivní program dle zakázky třídního učitele nebo ředitele. Zároveň naplňuje zákonem stanovenou prevenci v podobě preventivního plánu školy

a krizového plánu, zde opět ve spolupráci s metodikem prevence. Sociální pedagog spolupracuje s dalšími externími orgány v rovině primární, ale i sekundární prevence. Bohužel se ve školách stále častěji setkáváme se sebepoškozováním, šikanou, kyberšikanou, poruchami příjmu potravy apod. V takových situacích již nestačí primární prevence. Sociální pedagog je schopen sjednat kroky k nápravě.

- žáci vyloučení z kolektivu:

tato cílová skupina může vyžadovat zvýšenou pozornost sociálního pedagoga. Sociální pedagog disponuje schopnostmi pro adekvátní realizaci adaptačních kurzů ve škole nebo mimo ni. Takový kurz může výrazně posílit fungování kolektivu od jeho začátku nebo po složité třídní situaci (např. šikana, úmrtí spolužáka nebo příchod nového spolužáka do třídy apod.). Nicméně někdy v důsledku změny chování žáků a jejich vývoje dochází ke změnám v již zaběhnutém kolektivu. Nutné je zjistit, zda se jedná o žáka, který vyloučení preferuje, tedy rád tráví čas o samotě, upřednostňuje samostatné sezení a nerad se zapojuje do skupinových aktivit. Tento žák bude vnímat snahy sociálního pedagoga o jeho začlenění jako stresující. V případě žáka, který usiluje o zapojení do kolektivu, je nenásilná skupinová práce s cílem o jeho začlenění vhodným prostředkem nápravy. Případně lze volit i individuální práci se žákem, při které hledáme příčiny vyloučení z kolektivu.

- žáci z vyloučených lokalit:

asi největší specifikum práce sociálního pedagoga je jeho terénní práce a návštěvy žáků v jejich přirozeném prostředí. Při terénní práci se sociální pedagogové mohou ocitnout ve vyloučených lokalitách, které spádově patří pod jejich školu. Pohyb v lokalitě vyžaduje specifické schopnosti, které sociálního pedagoga chrání, ale zároveň díky nim získává důvěru rodiny a často i komunity, ve které žák žije. Žáci z vyloučených lokalit často žijí a fungují ve specifických podmínkách, které se odlišují od prostředí ostatních dětí. Poznání podmínek tohoto prostředí může významně přispět k pochopení žákova chování ve škole, a to nejen sociálnímu pedagogovi, ale i třídnímu učiteli. Zároveň se zde sociální pedagog stává prostředníkem ve spolupráci mezi rodinou a školou. Rodině zároveň nabízí kontakty na další organizace, které si jejich aktuální situace vyžaduje.

Sociální pedagogové se zaměřují i na další specifické skupiny žáků, kteří potřebují ve svém životě zvýšenou podporu (žáci s odlišným mateřským jazykem, žáci s migrační zkušeností aj.). Nenabízí přitom školní poradenské služby pouze žákům, kteří se vyznačují nějakým specifikem, ať již v pozitivních, nebo negativních souvislostech. Sociální pedagogové podporují žáky, kteří adekvátně fungují v třídním kolektivu a o vzdělávání projevují zájem, a to formou primární prevence, podporou jejich rozvoje, nabídkou dalších aktivit a vytvářením školního wellbeingu.

Rodiče

Pozitivní spolupráce mezi školou a rodinou evidentně přispívá k pocitu bezpečí žáka ve škole, jeho lepším studijním výsledkům a snížení napětí žáka před třídními schůzkami, příp. dalšími jednáními rodičů ve škole. Rodiny můžeme dále dělit dle žákových potřeb, ale pro práci sociálního pedagoga bude výstižnější následující dělení:

- rodiny spolupracující:
rodiny, které jsou nakloněné spolupráci se školou, spolupracují se sociálním pedagogem při školních akcích na podporu vzájemné spolupráce nebo adaptačních kurzech. Sociální pedagogové nabízejí rodičům poradenství v podpoře jejich rodičovských kompetencí nebo osobní konzultaci v rovině nejlepšího zájmu žáka.
- rodiny nespolečující:
zřejmě častější skupinou, se kterou se sociální pedagog v terénu nebo přímo ve škole setkává, jsou rodiče, kteří z nějakého důvodu nespolečují. Cílová skupina nemusí nutně kontakt se školou brzdit z důvodu nezájmu, ale někdy z důvodu řešení akutních rodinných krizí, čímž dochází k zanedbávání školní docházky dítěte. Problematickou skupinou rodičů jsou rodiče, kteří skutečně nenaplní rodičovskou odpovědnost a je tedy nutné do spolupráce zapojit OSPOD (např. neomluvená absence žáka, podezření na zanedbávání, zneužívání nebo týrání dítěte). Sociální pedagog se s takovými rodiči může setkávat při výchovných komisích či případových setkáních, jichž je realizátorem, nebo jako člen případové konference na OSPOD. Sociální pedagog, jako zástupce školy, může být součástí sanace rodiny.

Učitelé a další pedagogičtí pracovníci

I pedagogičtí pracovníci jsou cílovou skupinou sociálního pedagoga, a to hned ve dvou rovinách.

Nejčastěji se jedná o třídní učitele, kteří přichází za sociálním pedagogem s konkrétní zakázkou. Jednat se může např. o podezření na šikanu ve třídě a její prošetření, negativní klima školy a nutnou dlouhodobou intervenci, vyloučení žáka z třídního kolektivu a analýzu situace, neochotu rodičů s učitelem spolupracovat v důsledku dysfunkce rodiny nebo dlouhodobou nepřítomnost žáka ve škole. Sociální pedagog je povinen zakázku zpracovat, diagnostikovat a analyzovat obtíže a nastavit vhodnou intervenci, nejlépe ve spolupráci s učitelem.

Avšak učitele a další pedagogické pracovníky můžeme chápat jako cílovou skupinu sociálního pedagoga nejen ve výše popsaném kontextu. Učitel má prostor k dlouhodobější a systematické spolupráci se sociálním pedagogem při budování a podpoře pozitivního a bezpečného klimatu ve třídě. Sociální pedagog může nabídnout pravidelné následky ve třídě (nikoli hospitace nebo kontrolu práce učitele), jejich analýzu a dlouhodobý monitoring klimatu školní třídy ve vzájemné spolupráci. Poskytuje metodickou podporu i asistentům pedagoga nebo vychovatelům ve školní družině při práci se žáky.

Z výše uvedeného je zřejmé, že potřeba specializovaných činností zaměřených na sociální fungování žáků a školy obecně narůstá. **Sociální pedagog je plnohodnotně připravený vysokoškolsky vzdělaný profesionál, který má místo mezi neučitelskými pedagogickými pracovníky školy.** V zahraničí je tato pozice rozšířená a velmi nápomocná.

2 Kompetence pozice sociálního pedagoga ve škole

Vymezování profese sociálního pedagoga nestojí pouze na pokusech o vytvoření podrobných a strukturovaných matic kompetencí, dokazujících svým rozsahem její potřebnost a nabízející možné škály jejího uplatnění v praxi. Jde o hledání těžiště profese, jádra profesních činností, které jako pomyslné *centrum securitatis* (Komenský, 2023) přináší jeho nositelům jistotu a dává profesi obecnější význam i subjektivní smysl. Pokud budou sociální pedagogové cítit jistotu svého uplatnění, bude pro ně profese prestižní a stanou se také jejími aktivními spolutvárci. Budou mít potřebu zapojovat se do profesní komunity, prezentovat výsledky své práce a šířit své profesní zkušenosti dál. Vystoupí tak svým způsobem z úzkého pole své pracovní pozice a zapojením do utváření své profese získají i nové kompetence. Ve shodě s myšlenkou Peškové (2005) se také stanou autoritou pro sebe a druhé. Autorka totiž v tomto smyslu poznamenává, že skutečnou autoritou disponuje jen ten, kdo je schopen být „autorem“ vlastního života, autorem vlastní profese. V tomto smyslu kompetentním se tedy sociální pedagog stane ve chvíli, kdy jako „autor“ své profese dostane prostor své spektrum kompetencí uplatňovat, kdy bude mít svobodu i odpovědnost kompetence rozvíjet a vytvářet nové. Kompetence jsou tedy předpoklady profese, které mají za cíl především posilovat celkovou jistotu jejich nositelů, budovat pevný základ a tím se podílet na rozvoji profesního přesvědčení sociálních pedagogů.

Námi vytvořená struktura kompetencí sociálních pedagogů ve škole je v souladu s kompetenčním rámcem, který vydala Mezinárodní asociace sociálních pedagogů (International Association of Social Educators, AIEJI) v letech 2006 a 2022. To je klíčové pro sjednocení rámce sociálněpedagogických pozic napříč globální praxí.

V následující kapitole se tedy nejprve věnujeme samotnému pojmu kompetence, zaměříme se na jeho charakteristiky. Následně je prezentován výčet jednotlivých profesních a osobnostních kompetencí, který je vždy doplněn o jejich specifikaci či příklad aplikace do profesních činností sociálního pedagoga.

2.1 Vymezení pojmu kompetence

Profese sociálního pedagoga je charakterizována jako komplex odborných interdisciplinárních znalostí, aplikovaných na realizaci určitých typů sociálněpedagogické intervence do výchovných prostředí a znalostí pedagogicko-psychologických, které přinášejí výrazný akcent na etické a osobnostní kvality sociálního pedagoga. Při popisu pojmu kompetence je možné použít pohled, který prezentuje Walterová (2001) při obecnější analýze profese pedagoga. Používá pojem *profesní kompetence*, který vystihuje profesní kvality

pedagoga tak, aby byl pokryt celý rozsah profesního výkonu a odkryly se případně další směry jeho rozvoje. Do pojmu profesní kompetence jsou pak nejčastěji řazeny znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které vždy v individuální kombinaci uplatňují pedagogové při edukační činnosti. Vedle pojmu profesní kompetence se dále objevuje pojem *osobnostní kompetence*, který více směřuje do oblasti osobního potenciálu a vlastností, charakterizující lidský a morální rozměr profese.

Při vymezování historických aspektů pojmu kompetence narazíme na používání termínu *klíčové dovednosti*, který je spojován s pracovními procesy. Belz a Siegrist (2001) komentují používání tohoto termínu ve spojení s vyrovnáváním se s nároky flexibilního světa práce. Autoři vycházejí z analýzy Dietera Martense, který v sedmdesátých letech předložil výčet tzv. klíčových dovedností pro praxi. Objevují se zde jak *základní kompetence*, pojaté spíše jako myšlenkové operace, kterými jsme schopni zvládat rozmanité situace a požadavky, tak tzv. *horizontální kompetence*, umožňující svým nositelům pracovat s informacemi a chápat jejich specifičnost. Kromě těchto dvou oblastí autor k profesním kompetencím přiřazuje ještě profesní znalosti a vliv specifických dobových faktorů (legislativní tlaky, prosazování vládních strategií, kurikulární proměny aj.).

Pojem *klíčové kompetence* v české pedagogické terminologii není dostatečně pevně ukotven. Existuje však řada pokusů o jejich exaktní pojmenování v rovině učitelské profese, inspiraci pro profesi sociálního pedagoga tak můžeme nalézt jak v obecné pedagogice a pedeutologii, tak v andragogice. Obecně lze říci, že kompetence představují jistou způsobilost, připravenost k výkonu určitých aktivit, k realizaci profesních činností v rámci konkrétní profese. Palán (2002) v tomto směru uvádí: „Kompetence pracovníka bývají vyjádřeny popisem jeho znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.“ Blízký tomuto pojetí je názor Švecův (2000), který v případě pedagogických profesí citlivě vnímá roli osobnostního potenciálu pedagoga. Hovoří o potřebě vnitřního souladu chování, prožívání a poznávání. Dosažení této syntézy vybavuje pedagoga více, než mu nabídne osvojování souboru dovedností nebo technik řešení rozmanitých dílčích situací. Jakákoli pedagogická práce má tak potenciál stát se tvořivou a komplexní činností. S tímto pohledem se lze ztotožnit i u profese sociálního pedagoga, vždyť sociálně-pedagogická pomoc je vždy individuálním činem vyžadujícím plné nasazení zapojených profesionálů.

Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2003) definuje kompetence jako soubor *profesních dovedností a dispozic*. Ty tvoří základní výbavu umožňující, v tomto případě učitel, vykonávat svou profesi. Autoři kompetence člení na *kompetence osobnostní* a *kompetence profesní*. Osobnostní kompetence charakterizují jako *zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní*. Profesní kompetence v případě učitelství autoři vnímají jak ve vztahu k vyučovanému obsahu, tak ke komunikativní, řídicí, diagnostické aj. *oblasti pedagogické práce*. U sociálního pedagoga onen „předmětový“ rozměr kompetence bude nahrazen širším společenskovedním základem potřebným pro kompetentní rozhodování se při řešení konkrétních výchovných situací.

Ve vymezení pojmu kompetence, především ve vztahu k roli učitele, jsme zmínili, že za určující kompetence v pedagogické profesi lze považovat kompetence profesní

a osobnostní. S touto základní klasifikací se ztotožňujeme rovněž při vymezení očekávaného kompetenčního rámce profese sociálního pedagoga, přičemž nelze jednoznačně říci, která oblast je či by měla být stěžejní. Obě jsou pro kvalitní výkon profese stejně významné a teprve prolnutím vytváří předpoklad, že se bude jednat o vzdělaného profesionála s osobnostními předpoklady správně reagovat na potřeby svých klientů. Jako první však vymezujeme kompetence profesní, jelikož vnímáme, že odbornost by měla být východiskem pro výkon profese, která je poté v praxi významně podpořena osobností daného profesionála.

2.2 Profesní kompetence sociálního pedagoga

Budeme-li naše úvahy dále rozvíjet směrem k profesi sociálního pedagoga ve školním prostředí, ta nabývá v mnoha ohledech hlubšího významu a staví před sociální pedagogy nové činnosti, pro které budou muset získat potřebnou profesní výbavu. Ve škole sociální pedagog nemůže stát mimo systém školní přípravy, musí rozumět jeho educačním souvislostem a vytvořit nové modely profesní podpory žáků, rodiny i ostatních kolegů zapojených do školní edukace. Od sociálních pedagogů ve škole tak vyžadujeme široké spektrum profesních kompetencí, o kterých hovoří například Walterová (2001), Kraus & Poláčková (2001), Bakošová (2008), Procházka (2012), Bendl (2016), Lorenzová (2023) a Šmída a kol. (2024). Pro stanovení spektra potřebných kompetencí je důležitým východiskem také reflektování reálných činností, které sociální pedagogové ve školách již vykonávají. Aktuální přehled v tomto směru poskytuje například výzkumná zpráva *Sociální pedagogové v českých školách* (Šmída kol., 2023).

Částečnou paralelu ve vymezení profesních kompetencí můžeme vnímat v činnostech sociálního pedagoga ve škole, které ve své publikaci uvádějí autoři Šmída a kol. (2024). Konkrétně se jedná o:

- Prevence a preventivní činnosti
- Diagnostika a depistáž
- Intervence a intervenční činnosti
- Výchovné a vzdělávací činnosti
- Poradenské, informační a konzultační činnosti
- Metodické a koordinační činnosti
- Činnosti k vlastní osobě

Pro uplatnění sociálního pedagoga ve školním prostředí lze tedy uvažovat o následujících profesních kompetencích. Ty můžeme považovat jako spektrum minimálních znalostí a dovedností, kterými by měl sociální pedagog disponovat.

2.2.1 Kompetence oborová

Oborové kompetence v obecném významu představují zvládnutí požadavků na osvojení vědeckých základů oboru. Ty dávají sociálnímu pedagogovi základ pro odborně správné rozhodování, ale tvoří také základní přehled o trendech a oblastech rozvoje oboru. Přináší tedy i nové příležitosti a postupy pro uplatňování sociálně pedagogických přístupů v praxi. Charakter sociální pedagogiky jako vědy se širokým společenskovědním základem přináší sociálnímu pedagogovi oborové znalosti ze sociální pedagogiky, obecné a školní pedagogiky a didaktiky, má osvojeny základy psychologie, sociologie, etiky a filozofie výchovy. Patříčnými znalostmi disponuje také v oblasti sociální práce, sociální politiky a práva. Ve vazbě na školní prostředí je součástí oborové kompetence nejen znalost sociálních a edukačních procesů ve škole, ale také vzdělávacích koncepcí a strategií. Sociální pedagog oborově rozumí cílům a obsahům školní edukace (např. RVP, Strategie 2030+, Strategie prevence, ŠVP, Minimální preventivní program), ale rozumí také školnímu a školskému poradenskému systému a dovede identifikovat oblasti spolupráce s dalšími partnery, umí nalézt své místo v poradenských službách školy a rozumí mu.

2.2.2 Kompetence preventivní

Preventivní kompetence je pro sociálního pedagoga zcela klíčová, neboť většina jím realizovaných činností má preventivní charakter. „Od pozice sociálního pedagoga tak vyžadujeme komplexní znalosti v oblasti rizikového chování, sociálněpatologických jevů a rizikových faktorů ovlivňujících úspěšnou socializaci a psychosociální vývoj jedince.“ (Šmída a kol., 2024, s. 59). Svoje odborné znalosti v prevenci využívá při nejrůznějším preventivním působení, jako je realizace preventivních programů a preventivní práce s jedinci a třídními kolektivy, preventivně-podpůrné aktivity směřované na rodinu žáka. Současně je sociální pedagog podporou pro pedagogické pracovníky, čímž na ně preventivně působí.

Pro svou preventivní práci potřebuje sociální pedagog např. tyto znalosti a dovednosti:
Znalosti:

- Znat formy a typy rizikového chování a sociálně-patologických jevů ve škole i společnosti.
- Znat metody a formy preventivní práce, včetně strategií preventivního působení a preventivních programů.
- Znat teoretická východiska a zásady efektivní prevence.
- Znat koncepční a strategické dokumenty v oblasti preventivního působení na žáky a jejich rodiny.
- Znat legislativní předpisy v oblasti školské a sociální prevence.

Dovednosti:

- Plánovat a realizovat všechny formy školské prevence.
- Spolupracovat s pedagogickými pracovníky při plánování, realizaci a evaluaci všech forem školské prevence.

- Vytvářet, realizovat a evaluovat vlastní programy prevence.
- Pozitivně oceňovat kladné charakterové vlastnosti a chování žáka.
- Preventivně působit na rodinu žáka a pedagogické pracovníky v oblasti podpory žádoucího chování.
- Posilovat pozitivní a bezpečné klima školy a třídy.
- Realizovat pedagogizaci školního, třídního a rodinného prostředí.

2.2.3 Kompetence depistážní a diagnostická

Diagnostická kompetence má v podmínkách inkluzivní školy významnou roli a je klíčovým východiskem pro většinu dalších profesních kompetencí. V případě sociálního pedagoga nejde o způsobilost využívat specifické diagnostické nástroje, které přísluší speciálním pedagogům nebo školním psychologům. Sociální pedagog ovládá soubor metod umožňujících identifikovat potřeby žáků a rodičů a porozumět jim. Význam jeho diagnostické činnosti spočívá v osvojení metod rozpoznávání silných a slabých stránek i míry ohrožení jednotlivých žáků, identifikace vzdělávacích bariér a potřeb u žáků se sociálním znevýhodněním, monitorování vztahů v třídních kolektivech, mapování podmínek k učení v rodinném zázemí žáka, odhalování rizikových faktorů v osobnostním a sociálním vývoji žáka. Součástí toho je také schopnost měřit dopady vlastní činnosti a používání nástrojů pro sebehodnocení a sebereflexi. Depistážní a diagnostická kompetence nepředstavuje nahodilý výčet schopností, ale je založena na systematickém a dlouhodobém využívání postupů pro získávání informací o žácích a třídě. Jedná se např. o schopnost realizovat pozorování v hodinách, vedení rozhovorů, práce se zpětnou vazbou od žáků, rodičů, učitelů a dalších odborníků ve školním poradenském pracovišti, analýza produktů žáků aj. Diagnostická kompetence je úzce propojena s preventivní a intervenční kompetencí, zjištěné informace jsou základem pro zvolení efektivních preventivních či intervenčních postupů.

Sociální pedagog pro svou depistážní a diagnostickou práci potřebuje např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat metody a nástroje pro depistáž ve školním, rodinném a lokálním prostředí.
- Znat zákonitosti skupinové dynamiky, práce se skupinou, procesu socializace a psychosociálního vývoje dítěte.
- Znat protektivní a rizikové faktory a varovné signály rizikového, náročného, patologického chování a sociálně-patologických jevů.
- Znat postupy pro identifikaci obtíží a potřeb všech cílových skupin.
- Znat metody a nástroje pedagogické, sociální a sociálně-pedagogické diagnostiky ve školním a rodinném prostředí.

Dovednosti:

- Vyhledávat rizikové a patologické formy chování a sociálně-patologické jevy ve školním a rodinném prostředí.
- Vyhledávat žáky ohrožené školním neúspěchem a žáky ze sociálně znevýhodněného či jinak ohrožujícího prostředí.
- Vyhodnocovat skupinovou dynamiku a vzájemné interakce účastníků výchovně-vzdělávacího procesu.
- Diagnostikovat potřeby žáka a další vlivy a jevy ve školním i rodinném prostředí ovlivňující výchovně-vzdělávací proces.
- Využívat a vyhodnocovat základní diagnostické nástroje pro práci se všemi cílovými skupinami.

2.2.4 Kompetence intervenční

Mít dostatek informací o žákovi, případně jeho rodině, je klíčové pro volbu adekvátních postupů při zásahu do prostředí, vztahů či jevů ve školním i rodinném prostředí. Intervenční kompetence představuje především schopnost podpořit žáka, jeho rodinu či třídní kolektiv v krizových situacích. Sociální pedagog dovede reagovat na výskyt rizikového chování a napomáhat žákovi i rodině zvládat různé náročné situace. Zároveň je sociální pedagog schopen identifikovat hranice svých intervenčních možností a dovede identifikovat potřebu krizové intervence či terapeutických zásahů dalších odborníků, ve spolupráci se kterými může rozvinout hlubší odbornou pomoc žákovi, příp. podporu jeho rodině a pedagogům.

Pro svou intervenční práci potřebuje sociální pedagog např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat metody, nástroje a techniky intervence.
- Znat základní rámec, strategie a postupy pro vedení krizové intervence.
- Znat vývojové, vzdělávací a lidské potřeby žáků, zvláště pak těch různě ohrožených, zranitelných, znevýhodněných aj.
- Znat podstatu konfliktů a vhodné postupy pro jejich řešení.

Dovednosti:

- Využívat intervenční metody, nástroje a techniky při práci se všemi cílovými skupinami, zpravidla v oblasti nápravy vztahů, rizikového chování, sociálně-patologických jevů a dalších vlivů ovlivňujících zdravý psychosociální vývoj žáků.
- Využívat intervenční metody, nástroje a techniky při práci s rodinou žáka při nápravě nepříznivé situace rodiny.
- Realizovat krizovou intervenci při práci se všemi cílovými skupinami.
- Intervenovat v oblasti konfliktů a facilitovat proces jejich řešení.

2.2.5 Kompetence výchovně-vzdělávací

Sociální pedagog je odborník uplatňující se v oblastech výchovy, sebevýchovy i vzdělávání. Pro jeho zapojení ve škole je důležité jeho porozumění zákonitostem výchovně-vzdělávacího procesu, vnímání variability výchovných metod a výukových strategií a dovednost tyto znalosti využít v konkrétních činnostech s jedinci i kolektivy napříč cílovými skupinami. Sociální pedagog je schopen připravit a realizovat dílčí edukační aktivity zaměřené především na osobnostní a sociální rozvoj žáka, na podporu pozitivního klimatu třídních kolektivů, je schopen podílet se na přípravě a realizaci aktivit v rámci preventivního programu školy, na práci v přípravných a adaptačních třídách. Výchovně-vzdělávací činnosti jsou směřovány také na rodiny žáků, a to zpravidla v oblastech osvěty a realizace výchovně-vzdělávacích a volnočasových aktivit s cílem posílit komunitní roli školy a rodičovské kompetence.

Sociální pedagog pro svou výchovně-vzdělávací práci potřebuje např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znát pedagogické metody a postupy podporující rozvoj žáků a motivaci k učení.
- Znát východiska a principy osobnostního, sociálního a morálního rozvoje a socio-emočního učení.
- Znát základní kurikulární dokumenty a legislativní dokumenty upravující výchovně-vzdělávací proces žáků.
- Znát vlivy a jevy ve školním i rodinném prostředí ovlivňující výchovně-vzdělávací proces žáků.
- Znát formy a souvislosti formálního a neformálního vzdělávání.

Dovednosti:

- Plánovat a realizovat výchovně-vzdělávací, osvětové a volnočasové programy a aktivity pro žáky nebo jejich rodiny a používat adekvátní metody s ohledem na cílovou skupinu.
- Podporovat žáka při osvojování nových znalostí, dovedností, postojů a hodnot, především prostřednictvím zkušenostního učení.
- Poskytovat výchovnou a vzdělávací podporu a pomoc žákům při zapojování do edukačních, rozvojových a volnočasových aktivit realizovaných školou či dalších zařízení a organizací.
- Umět navázat důvěrný a spolupracující vztah s cílovou skupinou.

2.2.6 Kompetence poradenská

Poradenská činnost sociálního pedagoga je přirozeně spojena s jeho zařazováním do školního poradenského pracoviště. Pro realizaci poradenského přístupu je důležité osvojení si základu mentoringu a koučinku, a to jak ve vztahu k žákům (podněcovat jejich silné stránky, aktivizovat proces sebevýchovy a podporovat jejich učební činnosti), tak

k rodičům (zprostředkovat jim sociální poradenství, společně iniciovat podporu žáka/dítěte a směřovat je k překonání výchovných či vzdělávacích obtíží). V neposlední řadě je poradenská činnost směřována také k učitelům, třídním učitelům či asistentům pedagoga. Výzkum autorů Šmída a kol. (2023) např. odhalil velký význam sociálního pedagoga v podpoře žáků ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí. V rámci poradenské kompetence ve škole disponuje sociální pedagog schopností vytvářet příznivé podmínky pro poradenské činnosti, dovede motivovat žáky, učitele i rodiče ke spolupráci, je schopen vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, umí řídit rozhovor, zvládá individualizovat svůj přístup k cílové skupině z hlediska specifík řešené situace, jejich osobnosti, času a povahy intervence a pomoci.

Pro svou poradenskou práci potřebuje sociální pedagog např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat poradenský proces a různé metody a přístupy (např. kognitivně-behaviorální přístup, psychodynamický přístup, trauma respektující a nehodnotící přístup, řešení zaměřené na klienta aj.).
- Znat metody profesní podpory pro pedagogické pracovníky (např. koučink, mentoring).
- Orientovat se v etických a právních standardech v oblasti poradenství a práce s dětmi a mládeží, rodinami i pedagogickými pracovníky.
- Znat nabídku poradenských služeb v daném regionu.
- Znat sociální situaci žáka v rodinném i školním prostředí.

Dovednosti:

- Vést poradenský rozhovor s respektováním všech zásad poradenského procesu.
- Realizovat individuální a skupinové poradenství a konzultace pro žáky, rodinné příslušníky a pedagogické pracovníky.
- Analyzovat situaci klienta, navrhnout možné postupy pro řešení situace a vyhodnotit dopady poradenství.
- Aplikovat znalost poradenských služeb do procesu řešení situace cílové skupiny.

2.2.7 Kompetence metodicko-koordinační

Metodické vedení pedagogických pracovníků i komunikace a koordinace řešení situace žáka v rámci školního poradenského pracoviště a ve spolupráci s externími subjekty vyžaduje nezbytnou dávku metodických a koordinačních kompetencí. Ty sociální pedagog využívá při participaci na koordinaci poradenských služeb ve školách, při koordinaci preventivních a intervenčních aktivit a při metodickém vedení a koordinaci práce se žáky se sociálním znevýhodněním a dalšími ohroženými skupinami žáků.

Sociální pedagog pro svou metodickou a koordinační práci potřebuje např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat různé manažerské a koordinační postupy a nástroje (např. case management, time management aj.).
- Znat zaměření a činnosti jednotlivých organizací, služeb aj.
- Znat potřeby cílové skupiny pro efektivní koordinaci a řešení situace.
- Znat metodické postupy při práci se žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým a náročným chováním či výukovými obtížemi a různě ohroženými žáky.

Dovednosti:

- Koordinovat spolupráci školy s externími organizacemi při řešení situace žáka a jeho rodiny s ohledem na vhodnou provázanost jednotlivých služeb (case management).
- Koordinovat poskytování poradenských služeb ve škole.
- Spolupracovat se všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu v oblasti prevence, intervence, depistáže, diagnostiky apod.
- Využívat time management při práci s cílovou skupinou i v rámci formálního a neformálního vzdělávání (např. tvorba či realizace projektů a volnočasových aktivit aj.).
- Metodicky vést pedagogické pracovníky při práci se žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým a náročným chováním či výukovými obtížemi a různě ohroženými žáky.

2.2.8 Kompetence komunikační

Při charakteristice sociálního pedagoga jako pomáhající profese byla zmíněna důležitost zvládnutí komunikačních strategií a postupů ve vztahu k různým sociálním skupinám. Sociální pedagog jedná s celým spektrem nejrůznějších jedinců a organizací, komunikace je pro něj tedy zcela zásadní. Sociální pedagog ve škole je způsobilý řešit situace, kdy se žák kvůli sociálním a kulturním znevýhodněním dostává do konfliktu se sociálním prostředím školy. Ve vztahu k práci s žáky a rodiči ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí je jeho kompetence udržet komunikaci s žákem i rodičem na vzájemné respektující úrovni klíčová. Kromě obecných komunikačních dovedností, jako je např. aktivní naslouchání, schopnost iniciovat a vést dialog, srozumitelně a jednoznačně předávat informace, udržet si balanc mezi autenticitou vyjadřování a jeho profesionalitou aj., dovede sociální pedagog porozumět specifikům verbální a neverbální komunikace svých partnerů. Dobře osvojené komunikační dovednosti jsou nezbytné zejména při individuální poradenské činnosti, krizové intervenci, řešení konfliktů, realizaci preventivních programů, skupinové práci s třídními kolektivy, práci s ohroženými dětmi, jednání s rodiči, facilitaci mezioborové spolupráce a dalších činnostech.

Komunikační kompetenci současně vnímáme jako prostor, kde se prolínají profesní kompetence s kompetencemi osobnostními. Sociální pedagog potřebuje např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat zásady efektivní a nenásilné komunikace, komunikační styly, přístupy a techniky vzhledem k cílovým skupinám.
- Vyznat se ve verbální a neverbální komunikaci.
- Znat přístupy komunikace s náročnými klienty (např. agresivní manipulativní rodič, žák aj.)

Dovednosti:

- Navázat důvěrný a empatický vztah a efektivně komunikovat, poskytovat podporu a pomáhat v řešení problémů.
- Využívat a ovládat efektivní a nenásilnou komunikaci, adekvátní komunikační styly, přístupy a techniky vzhledem k cílovým skupinám či náročným klientům.
- Mít osvojené dobré prezentační dovednosti a schopnost vystupovat.
- Umět aktivně naslouchat, dokázat pojmenovat problém, vyjádřit myšlenky a pocity.
- Ovládat svou řečovou stránku komunikace, emoce, gesta i mimiku.

2.2.9 Kompetence multikulturní

Charakter sociálních procesů a narůstání heterogenity třídních kolektivů přináší akcent na multikulturní rozměr školní edukace. Sociální pedagog je připraven na realizaci multikulturních komunikačních přístupů. Disponuje schopností realizovat pozitivní podoby kompenzačního multikulturního přístupu. Sociální pedagog ve škole rozumí například nedostatkům v komunikační výbavě svých partnerů, například rodičů a žáků s odlišným mateřským jazykem, a je připraven různými pomůckami a postupy tyto bariéry překonávat (dovede např. vytvořit komunikační systém pomocí obrázků a piktogramů, který pomáhá žákům orientovat se ve školní každodennosti, zvládá zapojování se do komunikace a sociální a kulturní edukace žáků s odlišným mateřským jazykem v přípravných a adaptačních třídách). Druhým komunikačním přístupem, v němž se projevují multikulturní kompetence sociálního pedagoga, je přístup pozitivní. Jeho podstatou je podle Kalhouse a Obsta (2002) schopnost pedagoga vejít do komunikačního a kulturního světa dítěte a zahrnout hodnoty, dovednosti a postoje typické pro kulturu dítěte do života školy. Kaleja (2011) na příkladu edukace romských žáků v tomto směru hovoří o ochotě pedagogů poskytovat ostatním žákům primární poznatky o kultuře Romů a nabídnout všem dětem poznatky o jejich kultuře, historii, jazyku. Multikulturní kompetence sociálního pedagoga představuje široké spektrum činností, ve kterých se sociální pedagogika v současné situaci výrazně angažuje.

Sociální pedagog v rámci multikulturních kompetencí potřebuje např. tyto znalosti a dovednosti:

Znalosti:

- Znat principy multikulturního prostředí a bariéry plynoucí z nich.
- Mít přehled o kulturních východiscích cílové skupiny (např. tradice, hodnoty).
- Znat typické stereotypy a předsudky a možnosti jejich eliminace.

Dovednosti:

- Rozvíjet u žáků vzájemnou empatii, porozumění, toleranci.
- Přispět ke snazší adaptaci jedinců s odlišnými kulturními a životními podmínkami.
- Umět pracovat se stereotypy a předsudky a rozšiřovat povědomí žáků o kulturních specifikách jiných etnických, náboženských a rasových skupin.

Sociální pedagog zastává ve školním prostředí mnoho rolí, ke kterým potřebuje celé spektrum odborných profesních kompetencí. Aby jeho práce byla účinná, měl by sociální pedagog vyhodnocovat dopad svých činností, analyzovat aktuální i perspektivní úroveň svých kompetencí, plánovat svůj další rozvoj, aktivně se zapojovat do dalšího vzdělávání a systematicky pracovat na svém osobnostním a profesním růstu.

2.3 Osobnostní kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagog je reprezentantem pomáhající profese. Pro zvládnání svých profesních činností potřebuje mít osvojenou řadu metod, postupů, znalostí i přístupů, ale zároveň musí být schopen vytvořit kvalitní a pozitivní vztah s žáky, rodiči, pedagogickými pracovníky i dalšími profesemi podílejícími se na podpoře žáků. Jedním z výrazných zdrojů profesionality každého sociálního pedagoga je proto také jeho osobnost. V osobnosti nositele této profese je nutno identifikovat vlastnosti, které jsou přirozeným zdrojem respektu, důvěry a efektivity ve vztazích s klienty a partnery. Osobnost sociálního pedagoga, řečeno slovy Heluse (2007, s. 219), dotváří jeho profesionalitu jako „odborníka na cesty k efektivnímu řešení složitých výchovných situací“, činí z něho někoho, kdo umí poradit s problémy, dovede se rozhodovat a zachovávat respektující a individuální vztah k jednotlivým klientům. Pro potřeby popisu role sociálního pedagoga ve škole je tedy důležité popsat také komplex jeho osobnostních vlastností. Je to podmínkou pro zvládnání výše popsaných rolí, ale zároveň i zdrojem profesní jistoty a nalezení vnitřního souladu a vnímání vnitřní zdatnosti (Gavora a kol., 2020).

V kompetenčním modelu pojetí profese sociálního pedagoga se oblast průniku osobnostních vlastností jedince do profese popisuje jako *osobnostní kompetence*. Tento široký pojem v sobě zahrnuje celou řadu oblastí, pro jejichž zpřehlednění se lze inspirovat modelem osobnostních kompetencí vysokoškolského pedagoga dle Vašutové (2002). Autorka si například všimá toho, že kvalitní vysokoškolští pedagogové se vyznačují vysokou mírou osobní zodpovědnosti za vzdělávací pokrok svých posluchačů a za vzdělávací výsledky svých studentů. Analogicky lze považovat osobní *angažovanost*, *vytrvalost* a *osobní zájem* o klientův problém za základ pro vytvoření vztahu s klientem. Vašutová dále do osobnostních kompetencí zahrnuje *tvořivost*, *schopnost řešit problémy*, *kritické myšlení*, *schopnost týmové spolupráce* a *schopnost iniciovat změny* (Vašutová, 2002). U sociálního pedagoga musí být v podmínkách školy důraz kladen také na vysokou úroveň profesní socializace spojenou s *porozuměním životní situaci žáka a rodiny*, s *empatií a porozuměním příčinám chování*, na které má v rámci své výchovné a preventivní práce

sociální pedagog reagovat. To vše je nutné doplnit *všeobecným rozhledem a širokými zájmy o společenskou dění*, neboť jen tak je sociální pedagog schopen porozumět sociálním a kulturním kontextům chování žáka, školního kolektivu i rodiny.

Ve školní praxi samozřejmě u takto pojmenovaných oblastí neexistuje způsob, jak osobnostní kompetence formálně prokazovat. Komplikací je i vymezení, jak se osobnostní kompetence promítají do jednotlivých činností sociálního pedagoga. Zároveň tam, kde ve školním prostředí sociální pedagog již pracuje, poukazují jeho partneři, například učitelé a asistenti, že osobnost sociálního pedagoga je zdrojem jiných, nových, neotřelých pohledů na jednotlivé situace, které společně řeší. Nadhled a vnímání reality z jiné perspektivy, odlišná role v komunikaci či interakci se žáky a školními kolektivy aj. přináší učitelům nový pohled na situace. Tomková a kol. (2020) ve svém kvalitativně orientovaném výzkumu představují zkušenosti učitelů se sociálními pedagogy ve škole. Ze získaných výpovědí pramení důležitost optimistického pohledu na řešené problémy, novost nestereotypních názorů a s tím spojená kreativita řešení, komunikativnost a projevovaná ochota ke spolupráci, přátelské a milé chování. Podle autorů se ve školní praxi osobnost sociálního pedagoga prosazuje svou otevřeností a komunikativností, projevuje se v pozitivním utváření klimatu tříd i školy, podporuje principy wellbeingu v soužití třídních kolektivů i učitelských sborů.

Přesnější popis a výčet osobnostních kompetencí představuje Vašutová (2002, s. 30) v rozdělení do pěti částí. Autorka u osobnosti pedagoga hovoří o:

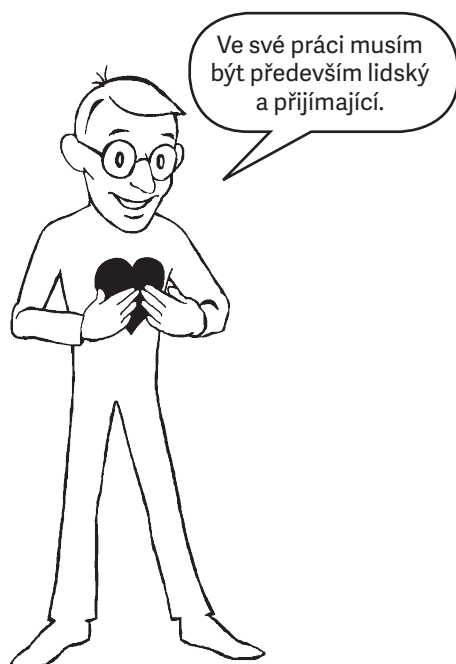
- psychické odolnosti a fyzické zdatnosti,
- empatii a toleranci,
- osobních postojích a hodnotové orientaci,
- osobních dovednostech (např. řešení problémů, schopnost kooperace, kritické myšlení),
- osobních vlastnostech (např. zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.).

Základním východiskem, které předpokládáme u jedince motivovaného působit na pozici školního sociálního pedagoga, je dispoziční základ jeho osobnostních předpokladů pro výkon profese a všech souvisejících činností. Vybízí se paralela s Masarykovou myšlenkou, že pedagog (v Masarykově pojetí učitel v první třídě) „by měl mít ucelené vysokoškolské filozofické vzdělání. A i když nebude filozofii učit, má filozofem být, aby byl moudrý, nezjednodušoval problémy, neuchyloval se k demagogii, měl širokou škálu fantazie a citlivě reagoval na jemné předitivo utváření lidské osobnosti“ (Fundas, 1995, s. 2). Důraz na osobnostní rozměr sociálněpedagogické práce je však samozřejmě velkou výzvou pro vysoké školy či instituce dalšího profesního vzdělávání připravující sociální pedagogy. V oblasti osobních postojů, vlastností a dovedností nelze předpokládat, že do profese vstoupí absolventi s předpoklady rozvinutými do takové míry, že budou moci být vnímáni jako připravení a profesně zralí. Kultivace osobnostních kvalit sociálního pedagoga musí být záležitostí jeho další profesní podpory v praxi.

Obzvláště ve školním prostředí, kde se aktuálně znovu ustanovuje pozice tzv. uvádějícího učitele, bude důležité do procesu interního koučinku a mentoringu začleňovat i sociální pedagogy. Bez patřičného začlenění a adekvátní systematické podpory nebude

možné iniciovat rozvoj potřebných předpokladů sociálního pedagoga ve škole a ani nedojde k využití potenciálu, který sociální pedagog do školy přináší. Stěžejní profesní podporou je koordinované síťování školních sociálních pedagogů, vytváření podmínek pro jejich setkání a sdílení zkušeností a vzájemné obohacování se. Inspirací může být pozice metodika prevence při pedagogicko-psychologických poradnách, jehož jedním z úkolů je koordinace a metodická podpora školních metodiků prevence, organizování pravidelných pracovních seminářů a poskytování individuálních odborných konzultací (MŠMT, 2010). Aktuálně tuto roli částečně pokrývá Asociace sociálních pedagogů.

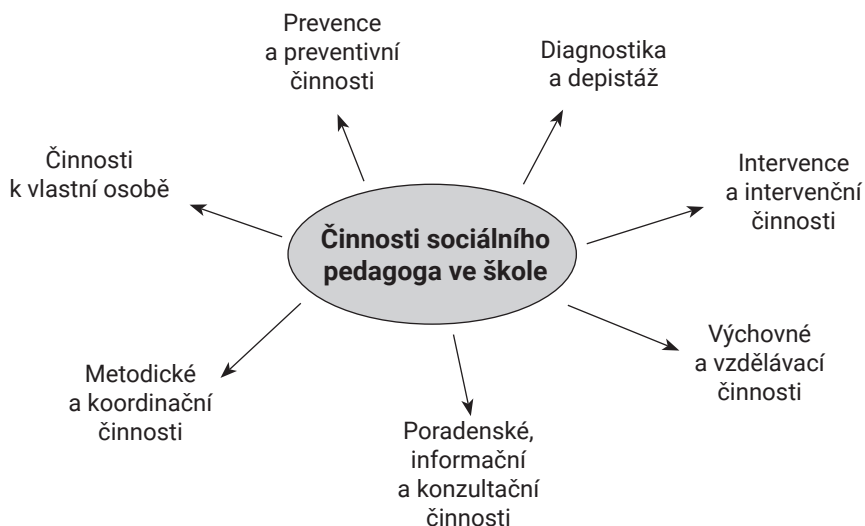
Zmíněné kompetence jsou základem pro činnostní celky, které jsou součástí profese sociálního pedagoga. Výčet těchto činností se neustále vyvíjí, závisí na proměně trhu práce, na společenské potřebě i na legislativním zázemí.



3 Náplň práce sociálního pedagoga ve škole

Pozice sociálních pedagogů vznikaly na školách jako reakce na potřeby žáků, jejich rodin či pedagogických pracovníků školy. V návaznosti na zřízení se tak pozice zaměřovala na ty výzvy a úskalí, se kterými si škola běžnými nástroji nedokázala poradit. Z tohoto důvodu je náplň práce sociálního pedagoga široká a různorodá a v praxi se občas trochu odlišuje.

V praxi sociální pedagogové vykonávají řadu odborných a specifických činností, kterými rozšiřují nejen možnosti školy v práci se žákem i jejich rodinami, ale také nabídku poradenských služeb poskytovaných školou. Jednotlivé činnosti jsou charakterizovány schématem níže (viz **Obrázek 3**). Tyto činnosti, které sociální pedagog vykonává, vymezujeme ve vztahu k žákům, rodinám žáků, pedagogickým pracovníkům a ostatním institucím, organizacím a místní komunitě. Závěrem této kapitoly vymezujeme činnosti, které by měl sociální pedagog vykonávat vzhledem ke své vlastní osobě.



Obrázek 3 Činnosti sociálního pedagoga ve škole
Zdroj: Vlastní zpracování.

3.1 Činnosti ve vztahu k žákům

Prevence a preventivní činnosti

Přímá pedagogická činnost:

- Realizuje preventivní aktivity zaměřené na prevenci rizikového chování, předcházení sociálnímu znevýhodnění, školní neúspěšnosti a projevům náročného chování.
- Realizuje preventivní aktivity zaměřené na socio-emoční učení, rozvoj sociálních dovedností, podporu zdravého životního stylu žáků a podporu bezpečného prostředí školy a pozitivního školního a třídního klimatu.
- Organizuje volnočasové aktivity a projekty s cílem preventivního působení v oblasti využívání volného času žáků.
- Podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí a při začlenění do třídního kolektivu a u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s potřebou podpory jazykových kompetencí podporuje rozvoj jejich jazykových kompetencí.
- Podpůrnými a preventivními činnostmi usiluje o zvyšování školní docházky a studijní motivace žáků.
- Podporuje well-being a duševní zdraví žáků.
- Podporuje a rozvíjí u žáků klíčové kompetence plynoucí z osobnostní a sociální výchovy, z RVP a ŠVP.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje preventivní programy a preventivní aktivity, zpravidla ve spolupráci se školním metodikem prevence.
- Monitoruje školní docházku žáků a jejich absenci ve spolupráci s třídními učiteli.
- Identifikuje rizikové faktory a znaky ohrožených žáků s cílem omezit jejich dopad nebo zabránit jejich rozvoji v počáteční fázi.
- Monitoruje současné trendy rizikového chování u žáků a plánuje adekvátní preventivní postupy.

Diagnostika a depistáž

Přímá pedagogická činnost:

- Spolupracuje při zápisu do I. ročníku základního vzdělávání a přípravných tříd dle potřeb a možností školy a školního poradenského pracoviště.
- Provádí identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním, žáků ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí, žáků ohrožených školním neúspěchem, žáků s rizikem výskytu a rozvoje rizikového či náročného chování a jinak ohrožených žáků a podílí se na jejich zařazení do vhodného preventivního, stimulačního nebo intervenčního programu.
- Provádí depistáž ve třídních kolektivech s cílem odhalení šikany a nezdravých vztahů.

- Diagnostikuje potřeby žáka z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu a podpory školní úspěšnosti.
- Diagnostikuje prostředí školy, klima školy a třídních kolektivů s následnou intervencí.
- Diagnostikuje socioekonomické zázemí žáka ovlivňující psychosociální vývoj žáka a jeho školní úspěšnost.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje depistážní a diagnostické činnosti.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků depistážních a diagnostických činností.

Intervence a intervenční činnosti

Přímá pedagogická činnost:

- Intervenuje v oblasti naplňování neuspokojených základních lidských, vzdělávacích, sociálních a dalších potřeb žáka, které ovlivňují jeho vývoj a vzdělávání.
- Intervenuje v oblasti rizikového chování, šikany a nápravy vztahů ve třídě, při náročném chování žáků a při problémech se začleněním do kolektivu.
- Intervenuje v oblasti školní neúspěšnosti a nepříznivé situace v rodině.
- Podílí se na řešení konfliktů mezi žáky, žáky a pedagogy a žáky a jejich rodinou.
- Dlouhodobě spolupracuje s žákem s cílem zlepšit výchovně-vzdělávací podmínky žáka.
- Realizuje krizovou intervenci s žákem.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje intervenční programy a intervenční aktivity.
- Vede dokumentaci provedených intervencí a krizových intervencí.

Výchovné a vzdělávací činnosti

Přímá pedagogická činnost:

- Realizuje výchovně-vzdělávací, osvětové a volnočasové programy a aktivity pro žáky.
- Realizuje individuální i skupinové aktivity na podporu rozvoje sociálních dovedností a socio-emočního učení žáků.
- Podporuje žáky při přípravě na výuku a při jejich zapojování do volnočasových, edukačních a rozvojových aktivit a programů organizovaných školou i dalšími zařízeními s ohledem na výchozí podmínky a potřeby žáka.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje a evaluuje výchovně-vzdělávací, osvětové a volnočasové programy, individuální a skupinové aktivity na podporu rozvoje sociálních dovedností a socio-emočního učení žáků.

Poradenské, informační a konzultační činnosti

Přímá pedagogická činnost:

- Zvyšuje informovanost žáků o nabídce poradenských a podpůrných služeb.
- Poskytuje individuální konzultace a odborné poradenství žákům týkající se jejich osobního života, vzdělávání, rizikového chování, tíživé životní situace atd.
- Poskytuje individuální a skupinové konzultace týkající se podpory pozitivního klimatu ve třídě.
- Poskytuje dlouhodobou péči žákům s náročným chováním, sociálním znevýhodněním, speciálními vzdělávacími potřebami, nízkou studijní motivací a školní docházkou.
- Participuje na kariérovém poradenství pro žáky.

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Vede spisovou dokumentaci poradenské, informační a konzultační činnosti.

3.2 Činnosti ve vztahu k rodinám žáků

Prevence a preventivní činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Preventivně působí na rodinu žáka zpravidla v oblasti rizikového chování, zdravého životního stylu, zdravých rodinných vazeb, posilování rodičovských kompetencí, hodnoty vzdělání a bezpečí v rodinném zázemí.
- Realizuje pedagogizaci rodinného prostředí v součinnosti s rodinou žáka.
- Podporuje aktivní přístup rodiny, aktivizuje a motivuje k řešení v zájmu dítěte.
- Podporuje pravidelnou školní docházku a motivaci ke vzdělávání ve spolupráci s rodinou žáka.
- Plánuje, připravuje a evaluuje preventivní aktivity.
- Identifikuje slabé, silné, ochranné a rizikové stránky rodiny a jejich potenciál pro pozitivní rozvoj rodiny i žáka.
- Monitoruje negativní a patologické jevy v rodině žáka vyžadující preventivní či intervenční působení.

Diagnostika a depistáž

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Vyhledává rodiny žáků, které neplní své povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti, potřebují zvýšenou míru podpory s ohledem na míru ohrožení dítěte, které v ní vyrůstá, a v případě nutnosti oznamuje příslušným orgánům tyto skutečnosti.
- Identifikuje socioekonomické podmínky rodiny žáka v rodinném prostředí a jejich dopad na vývoj a vzdělávání žáka.
- Vyhodnocuje okolnosti v rodině přispívající k negativním vlivům.

- Plánuje, připravuje a evaluuje depistážní a diagnostické činnosti.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků depistážních a diagnostických činností.

Intervence a intervenční činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Dlouhodobě spolupracuje s rodinou žáka při nápravě nepříznivé situace s cílem zlepšit výchovně-vzdělávací a životní podmínky žáka.
- Intervenuje v oblasti rizikového či nevhodného chování rodiny negativně ovlivňujícího zdravý vývoj a školní úspěšnost žáka.
- Realizuje a participuje na případových setkáních s rodinou žáka a spolupracujícími subjekty, pohovorech a výchovných komisích.
- Usnadňuje proces řešení konfliktů mezi rodinnými příslušníky žáka a rodinou žáka a pedagogy s cílem předcházet negativním dopadům na žáka.
- Realizuje krizovou intervenci s rodinou žáka.
- Plánuje, připravuje a evaluuje intervenční aktivity.
- Vede dokumentaci intervencí a krizových intervencí.

Výchovné a vzdělávací činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Plánuje, připravuje, realizuje a evaluuje výchovně-vzdělávací aktivity a osvětovou činnost pro rodiny žáků.
- Podporuje prvky komunitní školy v rámci zapojení rodičů a místních obyvatel do činností školy.
- Podporuje utváření a rozvíjení hodnot v oblasti vzdělání a volného času v rodinách žáků.

Poradenské, informační a konzultační činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje základní sociální a odborné sociálně-pedagogické a výchovné poradenství rodině žáka ve škole i domácím prostředí.
- Poskytuje konzultace rodině žáka s osobními, vztahovými, rodinnými, výchovnými či výukovými problémy, které by mohly ovlivňovat zdravý vývoj a školní úspěšnost žáka.
- Facilituje nebo se účastní pohovorů s rodinou žáka, výchovných komisí a případových setkání a konferencí.
- Poskytuje poradenství rodině žáka v oblasti spolupráce s dalšími subjekty a doporučuje vhodnou návaznou podporu.
- Zprostředkovává a síťuje pomoc dalších odborných poradenských, zdravotních pracovišť a jiných odborných zařízení.
- Participuje na podpoře komunikace mezi rodinou, školou a dalšími subjekty.

- Konzultuje s rodinou rizikové či náročné chování žáka a další obtíže, které žáka ovlivňují.
- Poskytuje rodině žáka informace o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti přípravy na budoucí povolání žáka.
- Vede dokumentaci z poradenské, informační a konzultační činnosti.

3.3 Činnosti ve vztahu k pedagogickým pracovníkům

Prevence a preventivní činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s pedagogickým sborem na přípravě, realizaci a evaluaci preventivních programů a preventivních aktivit.
- Preventivně působí na pedagogické pracovníky jako forma profesní podpory, např. v oblasti prevence syndromu vyhoření nebo utváření autority.
- Vede pedagogické pracovníky k psychohygieně a sebevzdělávání.
- Podporuje spolupráci pedagogických pracovníků a podílí se na utváření pozitivního klimatu pedagogického sboru.

Diagnostika a depistáž

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Provádí depistáž klimatu pedagogického sboru s následnou intervencí.
- Diagnostikuje třídní klima se zaměřením na vztah pedagogického pracovníka a žáků.
- Plánuje, připravuje a evaluuje diagnostické činnosti využívané při práci s pedagogickými pracovníky.
- Vede spisovou dokumentaci výsledků diagnostických činností.

Intervence a intervenční činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s pedagogickým sborem na přípravě, realizaci a evaluaci intervenčních programů a intervenčních aktivit.
- Uspadňuje proces řešení konfliktů mezi pedagogickými pracovníky a žáky, pedagogickými pracovníky a rodinou žáka a mezi pedagogickými pracovníky.
- Realizuje a participuje na krizové intervenci a na zpracování krize pro pedagogické pracovníky.
- Vede spisovou dokumentaci krizových intervencí.

Vzdělávací činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na vzdělávání pro pedagogické pracovníky školy.
- Zvyšuje informovanost pedagogických pracovníků v oblasti sociálních služeb.

Poradenské, informační a konzultační činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje základní sociální poradenství, odborné sociálně-pedagogické poradenství, výchovné poradenství a konzultace pedagogickým pracovníkům při rizikovém a náročném chování a dalších obtížích žáků i kolektivů.
- Poskytuje pedagogickým pracovníkům poradenství a konzultace v oblasti práce s žáky se sociálním znevýhodněním, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami.
- Konzultuje s pedagogickými pracovníky vhodný individuální přístup ke konkrétním žákům s ohledem na jejich sociální, rodinnou i osobní životní situaci.
- Poskytuje pedagogickým pracovníkům poradenství a konzultace při práci s rodinou žáka.
- Spolupracuje s dalšími poradenskými pracovníky na poskytování poradenských služeb ve školách.
- Účastní se porad pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště.
- Participuje na sdílení informací v rámci pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště.
- Spolupracuje s vedením školy v oblastech vykonávaných činností a informuje vedení o jejich průběhu.
- Vede spisovou dokumentaci z poradenské, informační a konzultační činnosti.

Metodické a koordinační činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Poskytuje metodickou podporu pedagogickým pracovníkům zpravidla při práci se žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým a náročným chováním či výukovými obtížemi.
- Koordinuje práci pedagogických pracovníků s žáky se sociálním znevýhodněním, rizikovým chováním, výchovnými či výukovými obtížemi a různě ohroženými žáky.
- Koordinuje společné schůzky s rodinami a pedagogickými pracovníky v zájmu žáka.
- Kooperuje s pedagogickými pracovníky a pracovníky školního poradenského pracoviště.
- Spolupracuje na přípravě pro realizaci adaptačních kurzů, škol v přírodě a dalších volnočasových akcí školy.

- Posiluje kompetence pedagogických pracovníků při předcházení výskytu rizikových jevů ovlivňujících vývoj žáka.
- Připravuje metodické materiály pro pedagogické pracovníky v oblasti rizikového chování, duševního zdraví, zdravého klimatu aj.

3.4 Činnosti ve vztahu k ostatním institucím, organizacím a místní komunitě

Odborné instituce a organizace, se kterými sociální pedagog spolupracuje:

- Další mateřské (MŠ), základní (ZŠ) a střední školy (SŠ)
- Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)
- Obecní úřad (OÚ), Úřad práce (ÚP)
- Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), speciálně-pedagogické centrum (SPC), středisko výchovné péče (SVP), dětský domov (DD), dětský domov se školou (DDŠ), diagnostický ústav (DÚ)
- Policie ČR (PČR), městská policie (MP), asistenti prevence kriminality (APK)
- Soudy, státní zastupitelství, probační a mediační služba (PMS)
- Zdravotnická zařízení (pediatr, klinický psycholog, psychiatr, adiktolog aj.)
- Sociální služby (Sociálně-aktivizační služba – SAS, nízkoprahové zařízení pro děti a mládež – NZDM, azylový dům pro ženy a matky s dětmi – ADŽM, komunitní centrum, krizové centrum aj.)
- Střediska volného času (SVČ), Dům dětí a mládeže (DDM) a další volnočasová zařízení
- Organizace doprovázející pěstouny
- Další instituce a zařízení poskytující akreditované služby pro děti, mládež a rodiny s dětmi, případně další aktéři v rámci mezioborové spolupráce

Prevence a preventivní činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s institucemi pro zájmové vzdělávání, podporu utváření vztahu k volnému času a zapojuje se do projektových činností a programů institucí.
- Spolupracuje s NZDM na snižování výskytu rizikového chování a kriminality, předcházení a řešení školní neúspěšnosti a záškoláctví žáků.
- Participuje na preventivních programech a preventivních aktivitách s OSPOD, NZDM, PČR, MP, obcí a dalšími organizacemi.
- Spolupracuje s APK na snižování kriminality a rizikového chování v okolí školy a bydliště žáků.
- Participuje na preventivních opatřeních doporučených školskými poradenskými zařízeními.
- Spolupracuje se sociálně-aktivizační službou na preventivním působení v rodinném zázemí žáka.

- Podporuje preventivní působení prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje projektové činnosti v oblasti prevence a volnočasových aktivit ve spolupráci s odbornými institucemi.

Diagnostika a depistáž

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje s odbornými institucemi a dalšími aktéry na odhalování žáků ze sociálně znevýhodněného, zanedbávajícího nebo ohrožujícího prostředí, záškoláctví a dalšího rizikového chování žáka.
- Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními na diagnostice výchovných a výukových obtíží se zvláštním zřetelem na sociální vlivy.
- V případě potřeby participuje na depistáži v rodinném a lokálním prostředí rodiny žáka zpravidla se sociálními pracovníky a kurátory pro děti a mládež.
- Podporuje diagnostiku a depistáž prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.

Intervence a intervenční činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Spolupracuje na intervenčních aktivitách s OSPOD, PČR, MP, APK a sociálně-aktivizační službou zejména v případě žáka ze zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí v případě neomluvené absence žáka, záškoláctví a rizikového chování žáka.
- Spolupracuje na intervenčních aktivitách při řešení rizikového chování a v rámci podpurných opatření a doporučení stanovených PPP, SPC, SVP a DÚ.
- Participuje na intervenčních aktivitách a úkolech stanovených v rámci případových setkání a konferencí.
- Spolupracuje na intervenčních aktivitách se sociálně-aktivizační službou při práci s rodinou žáka.
- Podporuje intervenční působení prostřednictvím komunikace a sdílení informací s odbornými institucemi a dalšími aktéry.
- Spolupracuje s odbornými institucemi a dalšími aktéry a poskytnuté informace využívá pro následnou intervenci.

Výchovné a vzdělávací činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na realizaci výchovně-vzdělávacích, volnočasových a osvětových aktivit pro žáky, rodiny žáků a místní komunitu ve spolupráci s odbornými institucemi.
- Participuje na projektových aktivitách s lokálními či regionálními institucemi zpravidla při realizaci výchovně-vzdělávacích, preventivních a dalších aktivit v oblasti rozvoje a propojování žáků z různých socioekonomických a kulturních skupin.

- Spolupracuje se sociálně-aktivizační službou a NZDM na nastavení koncepce doučování, přípravy na vyučování a volnočasových aktivitách.
- Spolupracuje s výchovně-vzdělávacími a zájmovými institucemi na zajišťování přístupu žáků k neformálnímu vzdělávání a volnočasovým aktivitám.

Informační a konzultační činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Participuje na realizaci případových setkání a konferencí s odbornými institucemi.
- Participuje na zajištění komunikace a sdílení informací mezi školou a odbornými institucemi, např. ve spolupráci s pedagogickými pracovníky vyhotovuje a zasílá zprávy na OSPOD, PČR, SZ, OS aj.
- Konzultuje situaci žáka a jeho rodiny s odbornými institucemi a spolupracuje na nich s cílem zmírnit obtíže a rizikové faktory ovlivňující vývoj, zdraví a vzdělávání žáka.
- Realizuje osvětu o své pozici školským poradenským zařízením a dalším odborným institucím a iniciuje spolupráci.
- Vytváří přehledy dostupných podpůrných kontaktů v regionu pro rodiče, žáky a pedagogické pracovníky.

Koordinační činnosti

Práce související s přímou pedagogickou činností:

- Koordinuje a facilituje případová setkání s žákem a jeho rodinou, odbornými institucemi a dalšími odborníky.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje proces multioborové spolupráce na daném případě žáka a jeho rodiny.
- Plánuje, připravuje, koordinuje a evaluuje projektové činnosti ve spolupráci s odbornými institucemi.

3.5 Činnosti ve vztahu k vlastní osobě

Další vzdělávání a sebevzdělávání

- Rozvíjí své kompetence vzhledem k vykonávaným činnostem v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Usiluje o sebevzdělávání a seberozvoj.

Psychohygienu a práce s vlastní osobou

- Podporuje své duševní zdraví a zdravý profesní život aktivitami směřujícími k psychohygieně.

- Posiluje svou emoční a psychickou odolnost.
- Vyhledává a pravidelně se účastní podpůrných setkání, supervizí, intervizních či ka-
zuistických seminářů atd.

Sebereflexe a sebehodnocení

- Pravidelně provádí sebereflexi za účelem zlepšování svého profesního působení.
- Rozvíjí své kompetence v oblasti sebereflexe a sebehodnocení.

3.6 Doporučené činnosti začínajících sociálních pedagogů

Začátky v roli sociálního pedagoga mohou být velmi náročné, neboť sociální pedagog reaguje na individuální potřeby škol, které se v praxi mohou lišit. Je důležité zaměřit se na postupné seznamování s prostředím, školou, pedagogy a žáky. Některé školy nemají zkušenost s pozicí sociálního pedagoga. Doporučujeme si vytvořit plán (mapu) školy, kde budou zaznačeny učebny a kmenové třídy. Dále také mít k dispozici seznam žáků, třídních učitelů a také organizací / odborných služeb působících v okolí (OSPOD, SVP, PPP, DD, apod.). Odborné služby v okolí si můžeme zkontaktovat a domluvit s nimi schůzky, kde bychom zjistili více informací o tom, co za služby poskytují a jakou formu spolupráce bychom si mohli nastavit. Je vhodné se seznámit se školním řádem a klíčovými dokumenty školy (např. preventivní plán školy). Důležitou součástí je také spolupráce se členy školního poradenského pracoviště, účast na preventivních aktivitách, výchovných komisích a jednáních se zákonnými zástupci či pravidelné setkávání s týmem školního poradenského pracoviště (ASOCP, n.d.a).

Je vhodné využívat každou příležitost ke kontaktu s žáky, ať už během přestávek, nebo při třídnických hodinách, preventivních programech či jiných aktivitách ve škole, aby se žáci s námi seznámili a zjistili, že jsme pro ně podporou. Je třeba se žákům představit a informovat je o své roli, konzultačních hodinách a dostupnosti pomoci. Trávení času s žáky mimo vyučování, například o přestávkách, může sociálnímu pedagogovi pomoci lépe porozumět jejich potřebám a přirozenému chování.

3.7 Závěrečné shrnutí náplně práce sociálního pedagoga ve škole

Sociální pedagogové ve školách vykonávají různorodé činnosti, jejich pole působnosti lze tedy sledovat v poměrně širokém spektru. Ačkoliv legislativní náplň práce bude bezpochyby vymezovat (případně již vymezuje) pouze všeobecný výčet činností sociálního pedagoga, které jsou v důsledku fungování pozice povinné, respektive je škola povinna je vykonávat, v této kapitole jsou uvedené činnosti doporučenou náplní práce, kterou by

měl sociální pedagog schopen obsáhnout dle potřeb škol. Řadu činností, které jsou zde uvedeny, vykonávají častokrát i jiní pracovníci školy, obzvláště pak poradenští pracovníci. To nepovažujeme za překážku, naopak v tom spatřujeme příležitost pro spolupráci a realizaci daných aktivit v intenzivní a komplexní podobě.



4 Metody a techniky práce sociálního pedagoga

Pojem metoda obecně označuje cestu či postup k dosažení cíle. Dle Blechy a kol. (2002, s. 267) můžeme metodu charakterizovat jako systematický postup uplatňování způsobu práce, který je vhodný k naplňování určitých cílů.

Sociální pedagog si při práci s žáky a rodiči musí stanovovat výchovné cíle a podle nich volit metody k jejich dosažení. Záměrem sociálního pedagoga je obvykle prostřednictvím výchovy jedince naplňovat společenské potřeby a ovlivňovat osobnost vychovávaného. Proto musí sociální pedagog nejprve vědět, v jaké situaci se daný žák či jeho rodina nachází a jakým způsobem s nimi může pracovat.

V praxi sociálního pedagoga neexistuje obecně žádná univerzální metoda, jen široké spektrum možností, kterými lze dosáhnout stanovených cílů. Z tohoto spektra vybírá sociální pedagog nejvhodnější metody a navzájem kombinuje jejich použití.

Obecně můžeme říci, že nejzákladnější metodou sociálních pedagogů je prevence, která je postavena na souslednosti jednotlivých sociálně výchovných činností (Sobková a kol., 2015). Tato podkapitola obsahuje základní charakteristiky vybraných metod.

Sociální pedagogové využívají řadu nejrůznějších metod a technik sociálně výchovné činnosti. Kraus (2014) podotýká, že sociální pedagog pro své výchovné působení vyžaduje i klasické výchovné metody, které můžeme rozdělit podle toho, zda působí na osobnost žáka přímo, či nepřímo.

- **Metody přímého výchovného působení** – jsou založeny na přímém vlivu sociálního pedagoga na osobnost jedince. Jedinec si takovou činnost sociálního pedagoga uvědomuje. Jedná se např. o kladení požadavků na žáky či rodiče, spolupráci na vymezení cíle jejich činnosti, ovlivňování rozhodovacího procesu, řízení samotné činnosti i hodnocení výsledků. Metody přímého výchovného působení jsou např. vysvětlování, přesvědčování, dotazování, diskuze, vyprávění, vyjednání, souhlas či nesouhlas, odměna a trest a další.
- **Metody nepřímého výchovného působení** – jsou založeny na citlivém přístupu sociálního pedagoga, který vytváří vnější podmínky pro ovlivnění situace, nikoliv jedince. Mezi metody nepřímého výchovného působení můžeme zařadit metodu příkladu, napodobování, hraní rolí, práce se skupinou a další.

Metodou v sociální pedagogice se rozumí neustálé hledání procesu učení a rozvoje člověka, se kterým sociální pedagog pracuje, čímž mimo jiné rozvíjí také sám sebe (Sobková a kol., 2015).

Sociální pedagog ve své praxi klade důraz na porozumění, nedirektivitu a na práci s podmínkami prostředí, proto jsou pro něj metody nepřímého výchovného působení z pohledu současného chápání sociálně pedagogické pomoci metodami první volby.

4.1 Sociálněpedagogické metody

Mezi specifické metody sociálně výchovné činnosti podle Krause (2014) řadíme **metodu organizování (pedagogizace) prostředí, práci se skupinou, metodu situační, metodu inscenační, metodu režimovou, metodu animace a metodu mediace**. Základní metodou pro sociální pedagogy je však rozhovor, který se prolíná i dalšími metodami.

Metoda rozhovoru

Rozhovor může mít charakter diagnostický, výchovný, terapeutický apod. Důležitá je schopnost osoby vedoucí rozhovor aktivně naslouchat a respektovat jednotlivé etapy rozhovoru.

1. Úvodní část – slouží k tomu, aby sociální pedagog navázal kontakt s klientem a zbavil jej případných obav. V úvodu rozhovoru má sociální pedagog také možnost zjistit si základní údaje o klientovi.
2. Jádru rozhovoru – je dáno konkrétní potřebou či situací, kterou je nutno s klientem probrat, přitom je nutné pozorovat chování klienta (a to i jeho neverbální složku).
3. Závěr – na závěr rozhovoru se zdůrazňuje výsledek jednání. Důležité je ho konkrétně pojmenovat, dojít k určité dohodě, ke slibu, k ujištění pochopení závěrů. Rovněž je třeba zvolit i vhodný způsob a čas ukončení rozhovoru a vhodně se rozloučit (Kraus, 2014).

Rozhovor je východiskem i pro některé další metody. V jednotlivých kapitolách této metodiky je dále rozpracován, např. v kapitole 9 Komunikace s cílovými skupinami.

Metoda organizování (pedagogizace) prostředí

Pedagogizace prostředí je proces, při kterém upravujeme prostředí tak, aby fungovalo jako výchovný prostředek, tedy funkcionálně ovlivňovalo účastníky nacházející se v tomto prostředí. Sociální pedagog tak mění okolní prostředí, aby navozovalo žádoucí podněty pro jedince. Zahrnuje např. modifikaci rodinného prostředí, volbu organizační formy práce (sezení v kruhu či u kulatého stolu podporuje efektivní komunikaci) nebo estetizaci prostředí. V rovině osobnostně-vztahové pak pedagogizace prostředí zahrnuje nápravu či modifikaci vztahů, které by měly pozitivně působit na jedince (Kraus, 2014). Školu vnímáme obecně jako prostředí velmi pedagogizované. Pedagogizace prostředí, jakožto činnost sociálního pedagoga, pak bývá nejčastěji využívána v rodinném zázemí žáka. Tato metoda je blíže popsána v kapitole 5 Prevence a preventivní působení.

Práce se skupinou

Práce se skupinou zahrnuje podporující spolupráci a vzájemné učení mezi členy skupiny. Nejčastěji se jedná o skupinu žáků, případně o skupinu rodičů či pedagogů (např. na třídních schůzkách či schůzi pedagogické rady). Běžnou součástí v práci se skupinou jsou diskuze a debaty, v rámci kterých se žáci učí komunikovat, argumentovat, naslouchat, ale též respektovat různé názory. Cílem je podpora týmové spolupráce, sociálních dovedností a kritického myšlení, což přispívá k celkovému sociálnímu a emocionálnímu rozvoji. Tato metoda je dobře kombinovatelná i s dalšími metodami. Podstatou práce se skupinou je také využití skupinového působení na jednotlivé členy, případně na skupinu jako celek. S prací se skupinou souvisí i schopnost sociálního pedagoga využívat skupinové dynamiky (Kraus, 2014). Příkladem metody při práci se skupinou může být komunitní kruh. Další související metody jsou dále zpracovány v jednotlivých kapitolách této metodiky, např. v kapitole 5 Prevence a preventivní působení.

Situační metoda

Tato metoda se používá pro řešení reálných nebo simulovaných problémových situací. Žákům jsou představeny konkrétní situace, ve kterých musí analyzovat problémy, rozhodovat se a navrhnout řešení. Tato metoda klade důraz na praktické dovednosti, kritické myšlení a schopnost adaptace. Příkladem může být řešení krizových scénářů nebo případových studií, kde žáci musí spolupracovat a aplikovat teoretické znalosti na praktické situace (Kraus, 2014).

Příklad: Sociální pedagog popíše situaci konfliktu mezi spolužáky. Žáci hledají řešení, jakým způsobem konflikt vyřešit. Tím se učí empatii, komunikaci a spolupráci.

Inscenační metoda

Tato metoda využívá dramatické techniky (role-play, scénky aj.) k nácviu sociálních dovedností a řešení problémů. Žáci si připravují a předvádějí scénky nebo dramata, které jim umožňují prozkoumat a reflektovat sociální role, emocionální reakce a morální dilemata.

Cílem je rozvíjet empatii, sebepoznání, vést k porozumění prožitkům a pocitům druhých lidí, zlepšit chápání mezilidských vztahů a schopnost řešit problémy prostřednictvím dramatického vyjádření. Při práci s dětmi může sociální pedagog použít různé dramatické techniky, jako např. improvizaci, simulaci, živé obrazy, horkou židli, portréty, divadlo fórum nebo divadlo živých obrazů (Kraus, 2014).

Příklad: Skupina žáků připraví a předvede scénku o šikaně. Po představení následuje diskuze, ve které žáci reflektují své pocity a navrhnou, jak by se situace dala řešit efektivněji. Dalším příkladem může být natrénování situací, jak odmítnout nabízené cigarety apod.

Režimová metoda

Režimová metoda poskytuje stabilní rámec pro chování a aktivity ve škole, což napomáhá lepšímu učení a sociálnímu rozvoji žáků. Zaměřuje se na vytváření stabilního a předvídatelného prostředí skrze stanovená pravidla a postupy. Cílem je, aby se žáci cítili bezpečně a měli jasnou představu o tom, co se od nich očekává. Usilujeme o podporu bezpečnějšího a více respektujícího školního prostředí. Režimová metoda musí uplatňovat hygienická, pedagogická a společenská pravidla. Sociální pedagog by měl také vzít v úvahu individuální potřeby a věk žáků (Kraus, 2014).

Příklad: Ve škole se objeví problém s nedostatečným respektem mezi žáky. Sociální pedagog ve spolupráci s učiteli zavede režimovou metodu, čímž jsou vytvořena jasná pravidla pro chování (zdůrazňující respekt a spolupráci), a jsou s nimi seznámeni všichni žáci školy. Jsou zavedeny každodenní rutiny, které strukturují školní den a posilují žádoucí chování. V případech porušení pravidel jsou jasné definovány postupy pro řešení konfliktů. Sociální pedagog pravidelně komunikuje s rodiči a monitoruje účinnost těchto opatření.

V průběhu uskutečňování režimové metody se mohou objevit úskalí, která by mohla potenciálně narušit stabilitu daného opatření. Sociální pedagog, případně jiný pracovník, musí být důsledný a je třeba se vyvarovat narušení režimu, ohýbání pravidel a jiných pochybení.



Metoda animace

Metodu animace lze vnímat jako nedirektivní postup založený na povzbuzování jedinců k hledání vlastního způsobu řešení situací. Tato metoda klade důraz na dobrovolnost a možnosti volby, přičemž vytváří prostor pro aktivitu a iniciativnost žáků (Kraus, 2014).

Animace je, jako metoda využívaná sociálním pedagogem ve škole, využívána pro aktivní zapojení žáků do různých činností, které podporují jejich socio-emoční učení. Tato metoda zahrnuje organizování a vedení aktivit, které jsou interaktivní, zábavné a často také vzdělávací. Cílem animace je vytvořit dynamické prostředí, ve kterém se žáci učí prostřednictvím zážitků.

Příklad: V rámci třídnické hodiny se sociální pedagog rozhodne využít metodu animace k tomu, aby žáci rozvinuli své schopnosti v oblasti spolupráce a řešení konfliktů. Sociální pedagog vybere aktivitu s názvem Most přes řeku, která vyžaduje od žáků společné plánování a týmovou práci. Sociální pedagog představí žákům scénář: „Představte si, že jste skupina lidí, kteří se ocitli na jednom břehu řeky a potřebují se dostat na druhý břeh. K dispozici máte jen omezené zdroje (např. lana, desky, kameny) a musíte společně vymyslet, jak vybudovat most, který unese všechny členy skupiny.“ Sociální pedagog průběžně sleduje průběh hodiny a reaguje na týmovou kooperaci žáků.

Mediace/facilitace

Mediace je proces, který se zaměřuje na řešení konfliktů a sporů mezi jednotlivci nebo skupinami. Zaměřuje se na podporu zúčastněných stran při hledání vzájemně akceptovatelného řešení problémů tak, že se sociální pedagog účastní jen jako průvodce a odborný facilitátor konfliktu. Mediace se často využívá k řešení konfliktů mezi žáky (případně mezi žáky a učiteli, ale též mezi učiteli a rodiči) a k zamezení prohlubování sporů. To přispívá k udržení respektujícího školního prostředí.

Základními prvky mediace jsou neutralita, dobrovolnost účasti všech stran i zásada důvěrnosti zjištěných informací, což umožňuje efektivní řešení konfliktů. Je třeba poskytnout dostatek prostoru všem účastníkům a společně stanovit cíl procesu mediace. Na závěr je potřeba, aby všechny zúčastněné osoby věděly, zda a jak se tedy spor vyřešil a co se od účastníků na základě jejich domluvy očekává. Může se stát, že k dohodě nedojde, je pak vhodné změnit strategii k vyřešení konfliktu. Sociální pedagog může pokračovat v dalších jednáních, aby pomohl stranám lépe porozumět jejich zájmům, obavám i potřebám. Klíčové je prohlubovat dialog a hledat možnosti nalezení vzájemně akceptovatelného řešení. V některých případech může být také užitečné zvážit alternativní formy řešení konfliktu, jako je např. další jednání v rozšířeném složení nebo zprostředkování většího počtu lidí. Pokud se ani takto nepodaří dosáhnout dohody, mohou se strany rozhodnout pro další kroky (např. využití externího facilitátora, zvýšení preventivních aktivit ve třídě v závislosti na příčině konfliktu) (Kraus, 2014).

Sociálně výchovné činnosti v terénu

Jedná se o metodu práce s určitými cílovými skupinami v přirozeném prostředí. Sociální pedagog dochází za rodiči či žáky do jejich přirozeného prostředí (Kraus, 2014). Tato metoda v sobě zahrnuje mnoho dalších metod. Více o činnosti sociálního pedagoga v terénu v podkapitole 10 Práce s rodinou žáka.

Sociální pedagog vedle výše uvedených metod využívá řadu dalších, které vycházejí z interdisciplinárního přístupu k řešení problémů. Dle Bakošové (2013) se jedná o tyto metody:

Metody kompenzace nevhodných podnětů

Jedná se o náhradu takových podnětů, které narušují jednotu osobnosti. Sociální pedagog poskytuje jedinci alternativu, která kompenzuje nedostatky (např. nevhodné vlivy prostředí).

Příklad: Sociální pedagog při práci se žákem s agresivními projevy (např. agresivní chování vůči neživým předmětům) nabízí bezpečné možnosti ventilace a regulace negativních emocí (např. frustrace, bezmoc, strach). K tomu může využít různé pomůcky, relaxační techniky či jiné možnosti (např. psaní deníku, vědomé dýchání).

Posílení vlastní kompetence

Jedná se o metodu, ve které sociální pedagog usiluje o posílení uvědomění vlastní zodpovědnosti a kompetenci jednotlivce. Pomocí této metody se sociální pedagog snaží aktivizovat víru jedince ve vlastní schopnosti i osobní svobodu. Více je posilování rodičovských kompetencí rozebíráno v podkapitole 10 Práce s rodinou žáka.

Nabídky podnětů vyplývající z individuálních potřeb

Tato metoda znamená podporu při prosazování individuálních potřeb. Je založena na tom, že člověk se do obtížné situace dostal následkem různých nenadálých situací, frustrací a nenaplněných potřeb. Např. rodiče si nevědí rady s výchovou svého dítěte, protože nerespektují jeho individuální potřeby, ale spíše do dítěte vkládají svá nenaplněná přání, přičemž si mnohdy neuvědomují, že dítě touží po něčem jiném.

Plánování pozitivní perspektivy

Sociální pedagog nabízí jedinci odlišný náhled na jeho životní situaci či období, aby dokázal vnímat svoji náročnou situaci či stav jako dočasný. Sociální pedagog pomáhá nalézat cesty k řešení a pozitivnímu vnímání. Tato metoda úzce souvisí s posilováním kompetencí.

Metoda podpory orientované na seberealizaci

V rámci této metody sociální pedagog nabízí jedinci seberealizační možnosti, které byly žákovi či rodiči dosud neznámé či nedostupné. Metodou se tak usiluje o odstranění frustrace a zároveň se tím posiluje vnímání vlastních schopností.

Příklad: Sociální pedagog při pohovoru se žákem deváté třídy, jenž nebyl přijat k dalšímu vzdělávání, hledá možné alternativy k udržení žáka ve vzdělávacím procesu a nabízí možnosti jeho dalšího rozvoje s podporou jeho motivace a pozitivního vnímání situace.

Dále můžeme zmínit preventivní a intervenční metody, výchovné a sociálně pedagogické poradenství, konzultační činnosti, metodu poskytování zpětné vazby i metodu příkladu, vysvětlování, povzbuzování či metodu sociální opory, hry a zážitku. Více informací k těmto a dalším metodám lze najít v *Terminologickém výkladovém slovníku zo sociálnej pedagogiky* (Bakošová, 2013).

Metody se vzájemně prolínají a jen zřídka se využívá jen jedna. Metody může sociální pedagog aplikovat na úrovni individuální, skupinové i týmové, se žákem, rodinou či pedagogickými pracovníky. Vždy dle povahy situace, cílové skupiny i četnosti a intenzity řešených obtíží lze volit mezi jednotlivými metodami.

4.2 Další metody

Sociální pedagogika je obor soustřeďující poznatky také z dalších disciplín, které dále rozvíjí. Sociální pedagog vybírá konkrétní metody na základě sociálně pedagogické činnosti a také v závislosti na prostředí. Při své práci používá rovněž následující metody:

- **Metody sociální práce**, jako např. case management, sociální terapie, sociální práce s rodinou, sociální případová studie aj.
- **Metody speciálněpedagogické a pedagogické diagnostiky**, jako např. reedukace, rehabilitace, kompenzace, pozorování, dotazníky, kresba postavy aj.
- **Metody psychologické a psychoterapeutické**, jako např. krizová intervence, anamnéza, pozitivní nácvik, techniky a prvky arteterapie, muzikoterapie aj.
- **Metody didaktické**, jako např. diskuzní metody, didaktické hry, skupinová a kooperativní práce, brainstorming aj.

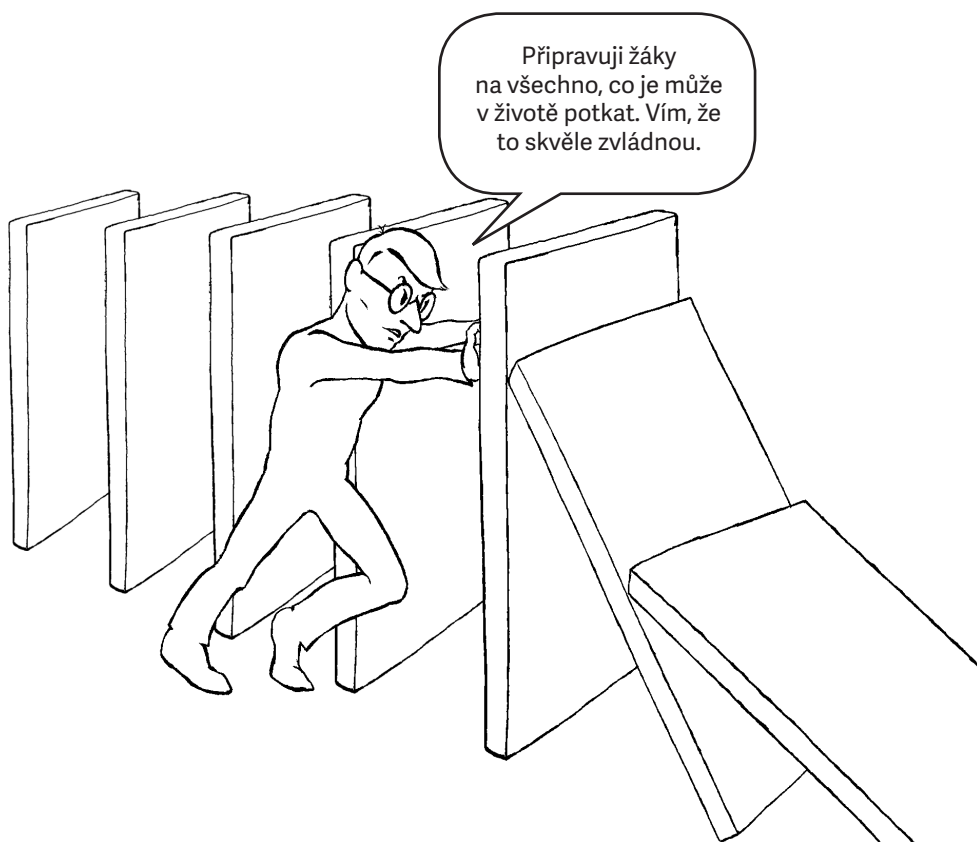
Metody spolupracujících disciplín sociální pedagog využívá k cílům své sociálněpedagogické praxe, tj. iniciování změn v chování jedince, které povedou k souladu mezi individuálními potřebami jedince a zájmy společnosti. V rámci těchto metod sociální pedagog hledá cestu, jak jedince výchovně vést a rozvíjet jeho osobnost (Sobková a kol., 2015).

Inspirace do praxe: O metodách užívaných v sociálněpedagogické praxi je možné se více dočíst v knize *Sociální pedagogika a její metody* (Sobková a kol., 2015).

5 Prevence a preventivní působení

Velmi silným aspektem práce každého sociálního pedagoga ve škole je také prevence a preventivní působení zaměřené na žáky, ale také jejich rodiny a pedagogické pracovníky. Preventivní působení na žáky probíhá na každodenní bázi a je doplňováno řadou preventivních programů a aktivit (třeba i volnočasových), které sociální pedagog cíleně využívá. Aby byla prevence dostatečně komplexní, spolupracuje sociální pedagog se školním metodikem prevence (a dalšími aktéry systému včasné koordinované intervence), který za zajišťování prevence zodpovídá. Společně mohou spolupracovat na koordinaci, přípravě, realizaci i evaluaci preventivních aktivit.

Preventivní aktivita by měla být vždy přizpůsobena věkovým možnostem, rozumovým schopnostem a zkušenostem žáků v dané oblasti. Při plánování prevence je třeba přistupovat k věci kriticky a promýšlet přínosy, dopady i rizika takovéto aktivity. I z tohoto důvodu velmi doporučujeme spolupráci se školním metodikem prevence. Při náročnějších programech (např. domácí násilí) pak spolupracovat také se školním psychologem či dalšími odborníky, případně je na danou dobu zajistit externě.



5.1 Preventivní působení zaměřené na žáka a třídní kolektivy

Prevence ve škole by měla být cíleně zaměřená v návaznosti na stanovené cíle a výstupy, kterých chceme u žáků dosáhnout. Takovéto cíle pochopitelně vychází nejen z RVP/ŠVP a *preventivního plánu školy*, ale také by měly být reflektovány a přizpůsobovány aktuálnímu dění a rizikům, jež žáky ohrožují. Sociální pedagog tak ve škole realizuje prakticky všechny typy a úrovně prevence.

Nespecifická

Pro podporu zdravého životního stylu, osvojování žádoucích hodnot a norem chování, budování a rozvíjení sociálních dovedností či smysluplného trávení volného času je třeba aktivně realizovat nespecifickou prevenci již od útlého věku dítěte. Sociální pedagog působící v základní škole by tak měl navazovat na preventivní působení, které bylo směřováno na žáky již v mateřské škole, a usilovat o dlouhodobý a komplexní rozvoj žáka. V rámci této prevence se tedy sociální pedagog nezaměřuje na konkrétní formu rizikového chování, ale usiluje o celkovou kultivaci žáka jako jedince připravovaného pro plnohodnotné a normy dodržující fungování ve společnosti.

Příklad: Do 3. třídy základní školy dochází bezproblémoví žáci. V jejich třídním kolektivu panují spíše dobré vztahy. I zde je vhodné realizovat prevenci na podporu zdravých vztahů a rozvoj sociálních dovedností. Pro tuto potřebu realizuje sociální pedagog preventivní program, kterým posiluje soudržnost kolektivu, vybavuje žáky kompetencemi ke zdravé spolupráci a komunikaci a posiluje tak jejich schopnost uplatnit se v kolektivu na základě zdravého sebeprosazení.

Specifická

Sociální pedagog realizuje také prevenci specifickou, v rámci které se zaměřuje na nejruznější formy rizikového chování a jiných ohrožení, které mohou žáky negativně ovlivnit. Podle aktuální skladby žáků a aktuálních problémů, které se ve školním, rodinném či lokálním prostředí či ve vrstevnické skupině vyskytují, volí vhodný nástroj. Tímto dochází k realizaci všeobecné, selektivní nebo indikované prevence.

Realizace všeobecné prevence je samozřejmostí. Vzhledem ke skutečnosti, že sociální pedagogové fungují často ve školách ve vyloučených lokalitách a s různě ohroženými žáky, je také často využívána prevence selektivní a indikovaná, tedy zaměřená na konkrétní skupinu žáků se zvýšenými rizikovými faktory nebo na žáky již ohrožené patologickými jevy či rizikovým chováním. V tomto případě sociální pedagog usiluje o včasnou identifikaci, zmírnění ohrožení a případně realizaci intervence ve směru ke zmírnění dopadů a k počátku řešení problému žáka.

V rámci specifické prevence se sociální pedagog zaměřuje buďto na konkrétní rizikové chování či projevy, kterým se právě díky preventivnímu působení snaží zamezit

(např. začátek užívání cigaret či marihuany), nebo se zaměřuje na ty skupiny, které jsou tímto rizikovým chováním více ohroženy a můžeme tedy očekávat jejich pravděpodobněji výskyt (např. agresivní chování u žáka pocházejícího z rodiny, kde je agrese přijatelná). Na tyto skupiny pak cílí rozvoj potřebných kompetencí tak, aby se riziko vzniku co nejvíce eliminovalo.

Příklad: V 6. třídě základní školy nejsou vztahy mezi spolužáky příliš dobré. Spolužáci se navzájem pomlouvají, dělají si naschvály, vyskytuje se zde rizikové chování a jsou zde značně narušené vztahy. V tomto případě sociální pedagog (např. i ve spolupráci s dalším odborníkem) nejprve provede diagnostiku třídního kolektivu, na základě které vyhodnotí vztahy v třídním kolektivu a stanovuje vhodný preventivní program s cílem napravit vztahy. V tomto případě se snažíme zamezit rozvoji negativních vztahů a zacílit tak na rizikovou skupinu, aby se u ní nerozvinula např. šikana. Vhodné je preventivní působení dlouhodobého charakteru, přičemž sociální pedagog rozvíjí vztahy a posiluje soudržnost a respektující přístup mezi žáky.

Ve školním prostředí velmi často dochází k situaci, kdy se již rizikové chování u žáka vyskytlo a pravidelně se opakuje. V tomto případě sociální pedagog preventivně působí tak, aby daný jev co nejvíce eliminoval a zabránil tak zhoršení situace či rizikového chování, včetně zmírnění negativních dopadů na žáka.

Příklad: V rodině i skupině kamarádů žáka je naprostou normou kouřit cigarety. U žáka se kouření cigaret pravidelně opakuje. Volíme tedy takové preventivní programy, které cílí na eliminaci rozvoje kouření a předcházení vzniku a rozvoje závislosti.

Žákovy obtíže se i přes zásah a preventivní působení školy mohou rozvíjet dále. V případech, kdy se vývoj rizikového chování, užívání drog či jiného patologického chování žáka rozvine do takové meze, kdy tímto jednáním začíná být vyčleňován ze společnosti a toto jednání ovlivňuje nejen jej, ale i jeho okolí, je nutné začít řešit tuto situaci i s dalšími odborníky na dané obtíže. Sociální pedagog v tomto případě využívá nasíťované odborníky, které v rámci mezioborové spolupráce zapojuje do procesu řešení obtíží žáka a jeho rodiny (např. kurátora pro děti a mládež, etopeda, adiktologa).

Příklad: Žák školy užívá pravidelně již delší dobu marihuanu. Doposud užívání ovlivňovalo pouze jeho samotného, avšak nyní začíná ovlivňovat i jeho okolí. Žák užívá čím dál vyšší dávky, pro jejich opatření získává peníze krádežemi předmětů, které následně prodává. Toto jednání začíná ovlivňovat také další spolužáky, kteří se již do obdobné nelegální činnosti také zapletli.

Preventivní plán školy

Sociální pedagog se významnou měrou podílí na tvorbě a realizaci preventivního plánu školy, na zajišťování preventivních aktivit externími institucemi i na samotné přípravě, realizaci a evaluaci jednotlivých preventivních programů a aktivit. Prevence se tak již nerealizuje pouze na minimální nezbytné úrovni, avšak vzniká prostor pro komplexnější

a intenzivnější přístup k prevenci. Na základě toho dopomáhá také učitelům implementovat do jejich vzdělávacích celků preventivní témata. Školnímu metodikovi prevence je tak partnerem.

Sociální pedagog je kompetentní realizovat preventivní programy samostatně, u těch náročnějších však doporučujeme spolupráci s dalším pracovníkem školního poradenského pracoviště.

5.1.1 Formy a metody preventivního působení ve škole

Sociální pedagog se zaměřuje, ať již v rámci individuální nebo skupinové práce se žáky, na podporu duševního zdraví, zdravých vztahů ve třídních kolektivech, pozitivního klimatu školy a motivace k učení. Dále se zaměřuje na předcházení všech forem rizikového chování, předčasných odchodů ze vzdělávání aj. V rámci individuálního preventivního působení se může jednat o konzultace nebo pohovory se žákem, rodinou žáka či pedagogy.

• Konzultace

Konzultace jsou zaměřeny na podporu a povzbuzení žáka s ohledem na jeho individuální potřeby. Konzultace mohou mít podobu rozhovorů, poradenství i návčiku sociálních a komunikačních dovedností. Při individuálních konzultacích může sociální pedagog využít nejrůznější edukační materiály a pomůcky, které usnadní proces změny a rozvoje žáka.

V některých případech se může jednat o konzultaci, která se uskuteční pouze jednou. Pokud to situace vyžaduje, je potřeba pravidelných konzultací, jejichž součástí je sebereflexe dosažených cílů a plánování dalšího osobního rozvoje žáka. Při konzultaci je důležité dát žákovi dostatečný prostor, aby měl možnost posoudit své úsilí a vytvořit si cíle pro další období. Frekvence konzultací závisí na potřebách a situaci konkrétního žáka. Pro některé žáky, zejména v případě potřeby pravidelné podpory v povzbuzení, mohou být vhodné každodenní krátké konzultace. Důležité u opakovaných konzultací je jejich pravidelnost. Při pravidelném setkávání se (např. jednou za týden, jednou za dva týdny aj.) vzniká dostatečný prostor pro žáka uvědomit si své pokroky, změny, dosažené úspěchy a moct tak plánovat další kroky.

• Pohovory

Ve školním prostředí se sociální pedagog setkává u žáků s nejrůznějšími projevy náročného a rizikového chování, vzdělávacími obtížemi aj. Výjimkou nejsou ani jiné obtíže, jako např. porušování společenských norem či páchaní trestné činnosti v době mimo vyučování. Z tohoto důvodu sociální pedagog často realizuje pohovor se žákem.

Pohovor se žákem je forma spolupráce mezi školou a žákem, při řešení výukových či výchovných problémů, rizikového chování nebo v jakýchkoliv dalších situacích, kde žák vyžaduje zvýšenou podporu. Pohovory mají především podpůrný charakter tak, aby došlo k včasnému řešení problémů žáků, případně aby nedošlo k prohlubování již

vzniklého problému. Cílem pohovoru se žákem je tedy identifikovat příčiny jeho obtíží a navrhnout se žákem opatření, která by měla negativní vývoj problému utlumit či vyřešit.

Inspirace do praxe: Vzorový dokument lze nalézt na webových stránkách www.asocp.cz „Jednání se žákem“, který vychází z Metodického doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č.j. MSMT-43301/2013.

Pohovor přináší prostor pro vzájemný dialog a možnost vyhledat a nastavit vhodnou podporu pro žáka. Je vhodné, pokud se pohovoru se žákem účastní taktéž třídní učitel, asistent pedagoga nebo další pracovník školního poradenského pracoviště. Některé situace, například výchovné problémy se žáky, jsou řešeny nejprve třídním učitelem. Je však vhodné, když se sociální pedagog účastní již v této fázi (Asociace sociálních pedagogů, n.d.b.).

V rámci preventivního působení na žáka mohou nastat situace, kde je potřeba vést pohovor nejen se žákem, ale i jeho zákonnými zástupci. Při závažnějších problémech a nekomunikaci rodičů je pak třeba uspořádat výchovnou komisi či případové setkání. Tyto části jsou dále popsány v kapitole 7 Intervenční činnost a krizová intervence. Sociální pedagog může při pohovoru zastávat roli facilitátora.

Doporučení do praxe: Doporučuje se jednání začít neutrálně a pozitivně, např. zjistit, jak se žákovi daří, jak se má, zda si dá něco k pití apod. V průběhu pohovoru je důležitá komunikace založená na respektu a pochopení. Při jednání je užitečné používat efektivní komunikaci a vyvarovat se komunikačním zlovykům.

Inspirace do praxe: Při pohovoru se žákem lze využít např. FocusBox, který slouží k získání informací od žáka formou demonstrace jednotlivých oblastí (vztahy, rodina, škola, emoce, názory, sebepojetí a přání).

5.1.2 Preventivní práce s třídními kolektivy

Sociální pedagog preventivně pracuje s třídními kolektivy, ať již v rámci preventivních programů, třídnických hodin, adaptačních kurzů, tak i v rámci různých pedagogických výzev ve školním prostředí, jako je např. konflikt, nekázeň apod.

• Třídnické hodiny

Třídnické hodiny slouží pro rozvíjení vztahů ve třídě, podporu zdravých vzorců chování, řešení aktuálních problémů třídy, včetně práce s pravidly třídy. Smyslem je také prevence rizikového chování, vedení žáků k samostatnosti při řešení problémů a k přijetí zodpovědnosti za tato řešení.

Realizace a vedení třídnických hodin je primárně v kompetencích třídních učitelů. Sociální pedagog může třídní učitele motivovat k práci se třídou a nabídnout jim

spolupráci při realizaci třídnických hodin. Sociální pedagog může, po domluvě s třídním učitelem, vést třídnické hodiny, vždy je však důležitá kooperace s třídním učitelem. Třídnická hodina může mít různé formy, které se odvíjí od aktuální potřeby. Můžeme vycházet ze základní struktury třídnické hodiny, je však potřeba dodržovat určité zásady a cílit na to, aby bylo setkání přínosné a byly naplněny cíle třídnické hodiny. Předkládáme tuto doporučenou strukturu třídnické hodiny:

- Úvod – nastínění programu

Před samotnou realizací třídnické hodiny je důležité si pojmenovat cíl. Začátek třídnické hodiny pak můžeme začít jednoduchým mottem, které naznačí, kam se budeme v hodině ubírat.

- Úvodní aktivita a naladění třídy

K naladění žáků nám můžou pomoci techniky sloužící k navození koncentrace, uvolnění atmosféry a k motivaci. Pokud je však třída již naladěná, můžeme tyto techniky vynechat. Nutná je však motivační část, kterou můžeme provést např. příběhem ze života.

- Hlavní technika a rozbor obsahu

Slouží ke stmelování kolektivu, k seznamování s novým žákem, řešení aktuálních problémů třídy, k pojmenování stávající nebo ideální situace apod. Technika či hra vede k cíli, mottu hodiny. Může se jednat např. i o diskuzní techniku.

Po aktivitě následuje rozbor obsahu, který by se měl zaměřovat nejen na techniku, ale k tématu celé třídnické hodiny.

- Uzavření hodiny s upevněním získané zkušenosti

Před samotným uzavíráním hodiny je doporučováno rámování, při kterém je dobré pojmenovat různé úhly pohledu na dané téma, připomenout zajímavé diskuzní postřehy. Rovněž je dobré sdělit žákům i svůj názor na téma, který však žákům nevnučujeme.

Na konci třídnické hodiny je ještě potřeba zjistit, co si žáci z hodiny odnášejí. To můžeme zjistit pomocí krátké zpětné vazby, anketou, dotazníkem apod.

Třídnická hodina nebo blok či program je komplexní záležitostí. Při práci se třídou je kromě dobře připraveného programu důležité umět číst psychodynamiku třídy, tedy co se ve třídě odehrává teď a tady. Zároveň je důležité být schopný na to adekvátně reagovat a zasazovat vše do logického rámce.

Inspirace do praxe: Další informace k třídnickým hodinám a doporučené materiály i ke konkrétním technikám lze nalézt v článku <https://zapojmevsechny.cz/clanek/tridnicka-hodina> (Autorský tým APIV B, 2020).

- **Komunitní kruhy**

Komunitní kruh je technika zaměřená na budování bezpečného prostředí ve škole založeného na důvěře, respektu a úctě. Jedná se o společné setkání v kruhu, při kterém dochází k diskuzi. Sociální pedagog využívá techniku komunitního kruhu buď v rámci

třídnických hodin, preventivního programu nebo jako samostatný blok preventivního působení (Kopřiva & Kopřivová, n.d.).

Cílem může být výměna informací o postojích, názorech, pocitech, reflexe programu či hodiny, poskytnutí si zpětné vazby, fixace pravidel, tvorba nových pravidel, plánování dalšího období, potvrzení a fixace žádoucích vzorců chování, reflexe momentálního naladění, podávání aktuálních informací aj. Komunitní kruh můžeme využít i při mapování současné situace a atmosféry ve třídě nebo při intervenční práci.

Ve spolupráci s třídním učitelem lze tedy ve třídě v rámci komunitního kruhu pracovat na pravidlech třídy, otevřít či prodiskutovat potřebné téma (např. kázeňské problémy ve vyučování, přátelství, partnerské a sexuální vztahy). Do techniky komunitního kruhu lze zařadit i další aktivity vedoucí ke společnému prožitku skupiny.

Při realizaci komunitního kruhu je nutné dodržovat základní pravidla, jako je právo hovořit (vyjádřit svůj názor, pocit, postoj), právo nemluvit (zdržet se slova bez vysvětlení), pravidlo vzájemného respektu a úcty (nevysmívat se, neshazovat, neponižovat, nehodnotit, co kdo řekl), pravidlo diskrétnosti, zachování soukromí („nevynášet“ privátní záležitosti).

Inspirace do praxe: Více informací k realizaci a vedení komunitních kruhů lze nalézt na webových stránkách www.respektovat.com, kde jsou uvedeny zásady a principy využití komunitního kruhu (Kopřiva & Kopřivová, n.d.). Na webových stránkách <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-3> můžete dále nalézt příklady otázek pro komunitní kruh.

- **Adaptační kurz**

Adaptační kurzy se stávají čím dál častěji součástí nejen středních, ale i základních škol. Základním smyslem adaptačních kurzů je vzájemné seznámení žáků a učitelů v jiném kontextu než ve školním prostředí. Cílem je vzájemně si porozumět, naučit se spolupracovat a komunikovat spolu. Přínosem je také vytvoření vize vzájemného soužití ve třídě, tedy vytvoření třídních pravidel, se kterými budou všichni žáci souhlasit (dohoda o chování). Při realizaci adaptačního kurzu jde zejména o nastartování procesů, které jsou nezbytné pro zdravé fungování třídy. Role sociálního pedagoga při plánování a realizaci adaptačního kurzu může být různá.

Sociální pedagog se může podílet na přípravě a realizaci adaptačního kurzu. Je kompetentní k tomu, aby tento proces vedl, avšak může působit pouze v roli spolupracovníka. Účast na adaptačním kurzu je pro sociálního pedagoga přínosem (poznání žáků a jejich silných a slabých stránek, depistáž, prohlubování vztahů, posílení spolupráce s kolegy aj.). Adaptační kurzy jsou náročné na přípravu i samotnou realizaci. Vyžadují dostatek časového prostoru, dobře připravený program, včetně nejrůznějších aktivit, her a technik. Je tak vhodné spolupracovat s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště, třídním učitelem a asistentem pedagoga. Plánování, realizace a evaluace adaptačního kurzu vychází ze stejných principů jako preventivní programy, které jsou

popsány níže. Musí být však zohledněny základní pilíře, na kterých adaptační kurzy stojí.

Inspirace do praxe: Více informací lze nalézt v publikaci Adaptační (stmelovací) soustředění (Dubec, 2007).

Po ukončení adaptačního kurzu je důležité se stále zaměřovat na rozvíjení vztahů ve třídě. K tomu může docházet realizací třídnických hodin, komunitních kruhů a dalším preventivním působením. Sociální pedagog je v tomto třídnímu učiteli oporou a podporuje jej v práci s třídou.

Doporučení do praxe: Doporučujeme při realizaci adaptačního kurzu zapojit učitele a asistenta pedagoga do aktivit kurzu, aby měli možnost je společně prožít se svými žáky.

- **Open Space (Club)**

Open Space je diskuzní metoda založená na dobrovolném zapojení účastníků. Principem této aktivity je vytvořit otevřený prostor, ve kterém mohou žáci probírat, diskutovat a kriticky hodnotit předem zvolené téma, které je v jejich životě aktuální. Stejně je pak sdílení zkušeností a názorů žáků na dané téma, přičemž se vzájemně obohacují o možné strategie a způsoby řešení onoho „problému“ v jejich životě. Zcela zásadní je vytvořit bezpečné a příjemné prostředí, ze kterého se osobní zkušenosti „nevynášejí“ mimo skupinu. Na rozdíl od komunitního kruhu, který je zpravidla realizován v konkrétní třídě a často se zaměřuje právě na vztahovou stránku kolektivu, Open Space je otevřený pro všechny žáky školy, kteří se jej chtějí (po vyučování nebo mezi ním) zúčastnit (NAZEMI, n.d.).

Sociální pedagog při této aktivitě plní roli facilitátora a průvodce, který diskusi usměřňuje žádoucím směrem a pomáhá tak žákům lépe uchopit jednotlivá témata. Jeho role spočívá také v emocionální ochraně a podpoře žáků a také při zajišťování předem stanovených pravidel.

Doporučení do praxe: Vzhledem k různým tématům, která řeší odlišná pohlaví i věkové skupiny, je vhodné realizovat Open Space separátně. Tedy např. vytvořit Open Space pro dívky v 6. až 9. třídě, stejně tak pro chlapce tohoto věku.

- **Preventivní programy**

Stejně jako činností sociálního pedagoga v oblasti prevence je realizace preventivních programů. Prostřednictvím realizace preventivních programů může sociální pedagog vybavit žáky potřebnými kompetencemi k předcházení nebo dalšímu rozvinutí rizikového či problémového chování. Programy mohou být zaměřeny na jednotlivé typy rizikového chování, podporu zdravého životního stylu, duševního zdraví, podporu zdravých vztahů a třídního klimatu, rozvoj sociálních dovedností aj.

Četnost realizace preventivních programů záleží na časových možnostech sociálního pedagoga, na typu a formě preventivního programu, na potřebách školy vzhledem

ke školní preventivní strategii a preventivnímu plánu školy i na zakázkách podaných pedagogy.

Preventivní programy může sociální pedagog vést buď sám, nebo ve spolupráci s jiným kolegou ze školního poradenského pracoviště, např. se školním metodikem prevence, školním psychologem nebo speciálním pedagogem. Vedení programu v tandemu je pro samotný program velmi přínosné. *Bližší je popsáno v části Spolupráce se školním metodikem prevence a dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště.* Taktéž je doporučováno, aby se preventivních programů účastnil třídní učitel a asistent pedagoga (je-li ve třídě přítomný). Třídní učitel by měl prováděný program reflektovat v kontextu dlouhodobé práce se třídou.

Při realizaci prevence může sociální pedagog využít již existující preventivní programy. Metodiky k některým programům jsou dostupné zdarma. Jiné preventivní programy je však možné využívat po absolvování vzdělávacího kurzu. I k volně dostupným preventivním programům je však doporučováno absolvování vzdělávacího kurzu, pokud je k dispozici.

I v případě provádění preventivního programu dle vytvořené metodiky je potřeba naplánovat způsob realizace a přizpůsobit program cílové skupině, místním podmínkám a dalším okolnostem. Při plánování, realizaci i evaluaci je nutné najít kompromis mezi potřebou uskutečnit program co nejvíce dle příslušné metodiky a metodického postupu, zároveň je však nezbytné přizpůsobit program cílové skupině a místním specifickým. Sociální pedagog musí tedy zvážit i možnou případnou úpravu programu.

5.1.3 Ukázky preventivních programů

Kočíčí zahrada

Program Kočíčí zahrada pomáhá rozvíjet sociální, emocionální a komunikační dovednosti žáků. Program se zaměřuje na nejrůznější situace, které může žák zažívat v kolektivu i ve svém životě. Jedná se např. o témata spolupráce, přátelství, tlak skupiny i témata týkající se nemoci a smrti. Ve 12 lekcích se pracuje s příběhy koček ze zahrady, kde prožívají společná dobrodružství a řeší své každodenní starosti i úspěchy (iPREV, n.d.).

Cílová skupina: Žáci 1. stupně ve věku 6–10 let

Metodické materiály: Dostupné na webových stránkách

<https://www.iprev.cz/preventivni-programy/>

Vzdělávací kurz: Doporučován (není podmínkou pro realizaci)

Druhý krok

Program Druhý krok se zaměřuje na rozvoj sociálně-emočního učení. V rámci programu je podporován například rozvoj sociálních dovedností, empatie, tolerance k odlišnostem, schopnost pojmenovat a regulovat vlastní emoce. Program je obsahově rozdělen na tři části: *Nácvik empatie, Ovládání impulzivnosti a řešení problémů a Zvládání hněvu.*

V programu se pracuje zejména se sadou karet, která obsahuje fotografii spojenou s tématem dané lekce a konkrétní metodické pokyny pro lektora programu. Program se skládá ze sady 29 karet (Palová a kol., 2017; Spolek ŠPAS, n.d.).

Cílová skupina: Žáci 1. stupně ve věku 6–10 let (aktuálně dostupná verze v ČR), program je možné využít i pro předškolní děti.

Vzdělávací kurz: Pro realizaci programu je nutné absolvovat vzdělávací kurz.

Metodické materiály: Po absolvování kurzu je možné zakoupit programovou sadu.

Více informací o preventivním programu Druhý krok lze nalézt na webových stránkách <https://spolekspas.cz/> včetně aktuálních nabídek vzdělávacích kurzů.

Unplugged

Program Unplugged je určen k prevenci užívání návykových látek. Program vychází z principu komplexního vlivu sociálního prostředí, interaktivity a zapojení témat osobnostních dovedností a normativních přesvědčení. Kombinuje podporu v oblasti prevence poruch duševního zdraví a prevenci užívání návykových látek. V rámci 12 lekcí se program zaměřuje na témata prevence užívání konopí, tabáku, alkoholu a dalších legálních a nelegálních drog. Zaměřuje se také na posilování sociálních a seberegulačních dovedností žáků (iPREV, n.d.).

Cílová skupina: Žáci 2. stupně ve věku 11–13 let

Metodické materiály: Dostupné na webových stránkách <https://www.iprev.cz/preventivni-programy/>

Vzdělávací kurz: Doporučován (není podmínkou pro realizaci)

Hra na hraně

Program Hra na hraně se zaměřuje na prevenci problémového hráčství. Cílem programu je informovat žáky o skutečnostech souvisejících s problémovým hraním a riziky, které přináší. Zároveň se snaží povzbudit žáky k odpovědnému rozhodování a k vyvarování se propadnutí problémovému hráčství. Program obsahuje 6 lekcí zaměřených na témata hazardních her, příznaky spojené s problémovým hraním hazardních her a na rozvoj dovedností pro správné rozhodování a řešení problémů každodenního života (Podané ruce, n.d.).

Cílová skupina: Žáci 2. stupně, od 13 let
(program je možné využít i pro studenty střední školy)

Vzdělávací kurz: Pro realizaci programu je nutné absolvovat vzdělávací kurz. (realizátor – společnost Podané ruce)

Metodické materiály: Po absolvování kurzu jsou předány veškeré potřebné metodické materiály. Více informací o nabídce kurzů na webových stránkách <https://ies.podaneruce.cz/kurzy/> společnosti Podané ruce.

Zuřivec

Preventivní program se věnuje prevenci a osvětě domácího násilí, využívá přitom animovaný film *Zuřivec*. Ten byl natočený na motivy skutečné události a na základě vyprávění dětí, které zažily domácí násilí. Film lze využít i při práci s jedinci ohroženými násilím v rodině nebo osobami dopouštějícími se násilí. Jednotlivé fáze programu vycházejí z doporučené metodiky. Po zhlédnutí filmu je nezbytné provést reflexi, diskuzi a následné aktivity (Zuřivec, n.d.).

Cílová skupina:	Žáci od 5. třídy
Vzdělávací kurz:	Pro realizaci programu je nutné absolvovat vzdělávací kurz (realizátor – Úřad vlády nebo vyškolení lektori).
Metodické materiály:	Po absolvování kurzu jsou předány veškeré potřebné metodické materiály včetně samotného filmu <i>Zuřivec</i> .

Více informací o preventivním filmu *Zuřivec* nebo o problematice násilí v blízkých vztazích lze nalézt na webových stránkách <https://zurivec.cz/>.

Všude dobře, doma nejlip?

Preventivní program se zaměřuje na osvětu násilí v blízkých vztazích a podporu utváření žádoucích postojů, včetně navazování a udržování zdravých partnerských vztahů. V rámci preventivního programu je využíván preventivní film *Všude dobře, doma nejlip?*. Po zhlédnutí filmu je nezbytné provést reflexi, diskuzi a následné aktivity. Jednotlivé fáze programu vycházejí z příručky pro vedení tohoto preventivního programu a pracovního sešitu pro žáky. Program otvírá témata násilí, proč se někdo násilí dopouští, jak ho lze zastavit a kde hledat pomoc (Society for All, n.d.a).

Cílová skupina:	Žáci a studenti od 13 let do 19 let.
Vzdělávací kurz:	Pro realizaci programu je nutné absolvovat vzdělávací kurz (realizátor – Society for All nebo vyškolení lektori)
Metodické materiály:	Po absolvování kurzu jsou předány veškeré potřebné metodické materiály včetně samotného filmu <i>Všude dobře, doma nejlip?</i> .

Více informací o preventivním programu a filmu *Všude dobře, doma nejlip?* lze nalézt na webových stránkách <https://www.societyforall.cz/blizke-vztahy-bez-nasili>

O rodičích a dětech

Preventivní program se věnuje tématu násilí v rodině. Cílem programu je, aby si žáci uvědomili, že je rodina formuje, naučili se nahlédnout na roli rodičů, rozeznat zdravé vztahy od rizikových a věděli, kam se v případě potřeby obrátit. Program podporuje rozvoj komunikace a dovedností pro řešení problémů. Struktura a koncept preventivního programu vychází z metodického materiálu, který popisuje i jednotlivé aktivity (Semiramis, n.d.a).

Cílová skupina:	Žáci 8. a 9. třídy
Metodické materiály:	Dostupné na webových stránkách https://www.os-semiramis.cz/os-site/prevence-nasili-v-rodine-aneb-o-rodicich-a-detech/
Vzdělávací kurz:	Není podmínkou pro realizaci

Hello ČR

Program *Hello ČR* se zaměřuje na téma uprchlictví, migrace, integrace, identity, předsudků a stereotypů či zajištění bezpečného prostředí ve škole. Tato témata jsou v programu otevírána pomocí komiksu, filmu a dalších návazných aktivit, které jsou uvedeny v příručce *Hello Czech Republic – Doma v nové zemi*. Příručka obsahuje 13 aktivit a její součástí je i komiks *Jednou se zase setkáme, Sanam* a krátký film *Šádí* (Procházková & Titěrová, 2015).

Cílová skupina:	Žáci od 2. stupně základní školy (program je možné využít i pro studenty střední školy)
Metodické materiály:	Dostupné na webových stránkách https://meta-ops.eu/publikace/hello-czech-republic/
Vzdělávací kurz:	Není podmínkou pro realizaci

Cesta labyrintem města

Cesta labyrintem města je interaktivní desková hra zaměřující se na prevenci rizikového chování. Preventivní hra otevírá prostor pro diskusi nad tématy rizikového chování, jako je např. šikana, drogy, poruchy příjmu potravy atd. Cílí na posilování sociálních a komunikačních dovedností. Otevírá prostor pro edukaci, předávání informací, vyvracení mýtů a diskusi nad nejrůznějšími tématy v oblasti rizikového chování. Žáci si taktéž procvičí již získané znalosti a dovednosti (cesta-mestem.org, n.d.).

Hru lze využít jako nástroj pro zhodnocení situace v různých oblastech rizikového chování v třídních kolektivech. Může upozornit na rizikové skupiny či jedince, kterým je potřeba věnovat zvýšenou pozornost. Cesta labyrintem města tak může sloužit i jako diagnostický nástroj umožňující nacházet témata, na která je vhodné navázat v dalším preventivním působení či výuce. Zároveň ji lze využít jako evaluační nástroj pro zhodnocení efektivity preventivního působení ve škole, protože umožňuje definovat silné a slabé stránky preventivního plánu školy (cesta-mestem.org, n.d.).

Cílová skupina:	Žáci od 4. třídy základní školy (program je možné využít i pro studenty střední školy)
Metodické materiály:	Dostupné ke koupi na webových stránkách https://www.cesta-mestem.org/
Vzdělávací kurz:	Není podmínkou pro realizaci

Krabička podpory před sebepoškozováním

Krabička podpory před sebepoškozováním slouží k podpoře duševního zdraví. Zaměřuje se na podporu před sebepoškozováním a nalezení bezpečné strategie zvládnutí silných emocí. Krabička podpory obsahuje základní informace o sebepoškozování, uvolňující metody s vysvětlivkami, hodnotící arch i důležitá čísla na záchranné složky a krizové linky (Vzklady na těle, n.d.).

Sociální pedagog může pomocí tohoto nástroje pracovat se žákem vyžadujícím zvýšenou podporu, případně lze materiál využít při programu se třídním kolektivem, v rámci kterého se žáci učí cíleně relaxovat a zvládat své emoce. Pokud to závažnost situace vyžaduje, je vhodné zajistit žákovi sezení s psychologem či terapeutem.

Více informací lze nalézt na webových stránkách <https://www.vzkazynatele.cz/>

PBIS – Positive Behavior Intervention and Support

Efektivním nástrojem pro systematické podporování a zlepšování pozitivního chování žáků ve školách s využitím preventivních i intervenčních prvků může být implementační rámec PBIS (Positive Behavior Intervention and Support). Tento rámec slouží k datově podloženému sledování chování žáků s cílem systematicky podporovat pozitivní chování ve školním prostředí. Využívání nástroje přispívá k lepšímu chování žáků, efektivnější výuce, preventivnímu působení i vyšší spokojenosti učitelů, což mj. ovlivňuje celkové klima školy (Society for All, n.d.b).

Cílová skupina: Celá škola (všichni účastníci edukačního procesu)

Metodické materiály: <https://www.societyforall.cz/>

pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku

RRRR (Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience)

Metodiky RRRR jsou zaměřeny na posilování duševního zdraví, socio-emočního učení a respektujících vztahů. Forma i témata jsou přizpůsobeny pro různé stupně vzdělávání. RRRR obsahuje sadu 8 přehledných a praktických příruček rozdělených dle jednotlivých ročníků. Metody obsahují aktivity vycházející ze zážitkové pedagogiky, např. hraní rolí, diskuze nad modelovými situacemi apod. (Society for All, n.d.c).

Cílová skupina: Žáci od 1. třídy základní školy až poslední ročník střední školy

Metodické materiály: <https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>

Vzdělávací kurz: Není podmínkou pro realizaci

Zípyho kamarádi (Životní dovednosti)

Preventivní program klade důraz na rozvoj životních dovedností (life skills), psychické odolnosti, copingových a sociálně-emočních dovedností, čímž posiluje duševní zdraví žáků. Zaměřuje se na pojmenování pocitů, komunikaci s druhými, nalezení přátel, řešení

konfliktů, vyrovnání se se ztrátami a změnami. Program Zipyho kamarádi představuje tři celosvětově rozšířené evaluované metodiky dle cílové skupiny (zipyhokamaradi.cz, n.d.).

- Zipyho kamarádi
Cílová skupina: žáci ve věku 5–7 let
- Jablíkovi kamarádi
Cílová skupina: žáci ve věku 7–9 let
- SPARK Resilience
Cílová skupina: žáci ve věku 10–12 let

Metodické materiály: Po absolvování kurzů k jednotlivým metodikám jsou předány veškeré potřebné metodické materiály. Více informací o jednotlivých metodikách včetně vzdělávacích kurzů lze nalézt na webových stránkách <https://zipyhokamaradi.cz/>

5.2 Tvorba vlastních preventivních programů

Důležitou kompetencí sociálního pedagoga je tvorba vlastních preventivních programů. Může se jednat o tematicky zaměřené besedy, vizuální, zážitkové, adaptační programy atd. V rámci tvorby a realizace preventivních programů musí sociální pedagog vycházet ze zásad efektivní prevence (Miovský a kol., 2015a, 2015b, 2015c).

5.2.1 Plánování preventivního programu

Důležitým krokem při plánování preventivního programu je poznání cílové skupiny a jejích potřeb, stanovení cíle. Zohledňujeme další okolnosti, které mohou preventivní působení ovlivnit.

Při přípravě programu a jeho aktivit je třeba vzít v úvahu genderové složení třídy, její velikost, ročník studia, dobu společného soužití žáků ve třídě a jejich věk. Mezi specifika tříd patří nejen individuální obtíže, jimž žáci čelí, ale také jejich silné stránky, které lze při práci s nimi využít. Třidu mohou navštěvovat žáci, kteří mají ve skupině odlišné postavení vzhledem ke svým předchozím zkušenostem nebo různým handicapům (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, sociálně znevýhodnění, s chronickými nemocemi, déletrvajícími psychickými obtížemi nebo žáci, kteří zažili úmrtí v rodině, složitou autonehodu apod.). Potřebné informace můžeme získat na základě konzultací s třídním učitelem nebo dalšími učiteli, diagnostiky třídního kolektivu, ze školních dokumentů i od jednotlivých žáků z přímého kontaktu.

Při tvorbě preventivních programů potřebujeme znát a stanovit potřeby žáků. Následný koncept preventivního programu tak přizpůsobujeme těmto potřebám, ze kterých vzniká cíl programu. Potřeby, které hrají roli v preventivních programech, mohou být např. tělesné, intelektuální, sociální nebo citové.

Před zahájením programu potřebujeme srozumitelně určit základní cíl, ke kterému má práce s žáky směřovat. Stanovujeme také dílčí cíle s ohledem na vývoj ve třídě a její aktuální potřeby. Skupinová dynamika i individuální charakteristiky ovlivňují, jak budou žáci na program reagovat. Jejich adaptace na metody programu následně ovlivní, jak se budou aktivity třídy i školy vyvíjet, tomu se budou jednotlivé cíle programu flexibilně přizpůsobovat. Každý třídní kolektiv je jedinečný, často se tak stává, že se stejným cílem vstupujeme do různých tříd a vývoj programu se následně zcela liší v závislosti na aktuálním stavu ve třídě.

Při tvorbě preventivního programu musíme brát dále v úvahu základní organizační požadavky, personální požadavky, ekonomické, materiální a technické požadavky. Rovněž musíme naplánovat, jakým způsobem bude program zapadat do širšího systému preventivního působení ve škole a jakým způsobem provedeme evaluaci aktivit preventivního programu.

5.2.2 Rozvržení aktivit preventivních programů

Každý preventivní program potřebuje mít nejen cíl, ale i své ohnisko, tj. hlavní téma, ke kterému vše směřuje. Různé typy programů vyžadují i různou stavbu aktivit. Cíle programu určují typ aktivity (hry, cvičení, různé techniky).

Skladba aktivit může být velmi variabilní. Důležité je ovšem dodržet základní hygienu práce, střídání náročnějších částí s méně náročnými, razantní a energetické s klidovými, zásadní práci s rekreačními aktivitami apod. V průběhu programu je zároveň potřeba reagovat přímo na atmosféru skupiny i na projevy jednotlivců. Podle potřeby jsou mezi jednotlivými částmi programu zařazeny pomocné hry, které usnadňují přechod od jedné aktivity k druhé s udržením přirozené plynulosti. Nesmíme zapomínat ani na zařazení přestávek, abychom účastníky programu příliš nezatěžovali.

Podstatné při tvorbě struktury bloku preventivních aktivit je smysluplnost a návaznost každé aktivity směrem ke stanoveným cílům. Některé aktivity tak slouží jako prostředek k připravení vhodné atmosféry a rozpoložení účastníků preventivního bloku na následné klíčové aktivity.

Při plánování aktivit vychází sociální pedagog z rámcového schématu preventivního programu, který vymezuje Veselý (n.d.):

1. Úvodní fáze

- Představení preventivního programu – téma programu, časová dispozice, rozložení přestávek apod.
- Motivace – úvodní příběh, aktivita, malá ochutnávka
- Stanovení pravidel – dohoda o chování pro klidný průběh programu, emocionální bezpečnost aj.

2. Fáze psychofyzického ladění

- Rozehřívací aktivity – seznámení, rozproudění, uvolnění, soustředění, prolomení bariér
- Motivace k aktivitě – motivování žáků

3. Fáze performační

- Hlavní aktivity – téma preventivního programu, naplňování cílů programu, aktivity na stanovenou dovednost, schopnost apod.

4. Fáze reflexivní

- Závěrečné aktivity – zchlazení, zvědomění, uvolnění atmosféry, závěrečný rituál
- Nejdůležitějším bodem této fáze je celková reflexe, která by měla proběhnout dle schématu:
 - Ohlédnutí – co se dělo, co viděli
 - Zhodnocení – co jsme dělali dobře, co se nedařilo, co je důležité, co si chci odnést
 - Plán pro příště – projekce konkrétního jednání a dopadu a jak to udělat lépe – co můžeme udělat, aby to bylo lepší

Součástí plánování i tvorby preventivních programů je i písemná příprava, která by měla obsahovat soupis propracovaných aktivit (cíl programu, jeho podstatných částí, aktivit), odhad trvání programu a harmonogram jednotlivých částí, formulaci otázek, instrukcí, bočního vedení okruhů témat pro reflexe, přípravu materiálů pro případné náhradní aktivity v programu. Je dobré dopředu uvažovat i nad tím, které části bude možné beze škody vypustit.

Preventivní program a aktivity můžeme mít skvěle připravené, ale v průběhu programu se může stát něco, co nám program či aktivitu naruší.

Při realizaci preventivního programu musíme zohledňovat náladu třídy, kterou reflektujeme. V případě nejasného rozpoložení žáků je vhodné pátrat po příčinách vhodnými otázkami na žáky.

Někdy je vhodné i připravenou aktivitu odložit či pozměnit v kontextu naladění třídy.

Aktivity a techniky je potřeba uvádět jasně, srozumitelně. Instrukcemi i svým postojem usnadníme porozumění. Samotná pravidla a jasné vymezení aktivity přináší pocit bezpečí, který je důležitý pro aktivitu žáků a jejich zapojování se do programu.

Při realizaci aktivity dbáme na dodržování pravidel a sledujeme interakce mezi žáky. Je důležité sledovat také rovnoměrné zapojení žáků, pokud k tomu nedojde. Při vyhodnocování podporujeme žáky ve sdílení svých zážitků a pocitů z techniky, hry a zasazujeme je společně s žáky do kontextu běžného života třídy. Necháváme prostor pro žáky, aby vysvětlili své jednání, mluvíme o tom, co by potřebovali jinak (od sebe, od ostatních, od nás).

5.2.3 Evaluace preventivních programů

Každý preventivní program by měl být evaluován. Dle Miovského a kol. (2015a) je evaluace preventivních programů systematické shromažďování, analyzování a interpretování informací o průběhu programu a možných účincích. U preventivních programů musí sociální pedagog ověřovat, zda je pro danou cílovou skupinu vhodný, je prováděn v souladu s doporučením autorů programu, nepůsobí kontraproduktivně a splňuje cíle, které jsou programem definované. V rámci evaluace tedy zjišťujeme, zda způsob podávání

informací a realizované aktivity odpovídají psychosociální úrovni vývoje cílové skupiny, způsob realizace je přiměřeně přizpůsoben prostředí a podmínkám školy, program nemá negativní dopad a zda byly naplněny definované cíle programu. Evaluací získané informace mohou být použity ke zlepšení programu, jeho rozšíření, případně k rozhodnutí nevyužívat program.

Základní evaluace probíhá na konci preventivního programu, a to:

- Formou závěrečné reflexe – lze například požádat každého žáka, aby se vyjádřil k průběhu a uvedl zážitek, který pro něj byl nejdůležitější, popřípadě ocenil sám sebe za něco, čím se mile překvapil.
- Reflexe samotného sociálního pedagoga či dalších spolupracujících pedagogů – zhodnocení jednotlivých aktivit, reakce žáků, problémy, které se v průběhu aktivit objevily apod.
- Principem generalizace – chování žáků, jež bylo programem vyvoláno, jejich zkušenosti, zážitky a dovednosti jsou úzce propojeny s mnoha dalšími činnostmi v rámci edukačního procesu, do nichž se účinnost či neúčinnost programu a zkušenosti z něj promítají. Tzn., že evaluaci lze provést také na základě další práce s žáky a hodnocení jejich chování, názorů, postojů, dovedností při edukační činnosti či jiném preventivním programu.

Existují typy evaluací z hlediska hodnocených fází programu. Jedná se o evaluaci přípravy, procesu a výsledku. Typy evaluací jsou blíže rozpracovány v publikaci *Prevence rizikového chování ve školství* (Miovský a kol., 2015c).

Sociální pedagog může využít již existující evaluační nástroje (většinou dotazníky), které jsou uvedeny v metodikách některých preventivních programů. Ty je možné využít i jako inspiraci pro tvorbu dotazníků k evaluaci vlastních preventivních programů. Pro příklad zde uvádíme některé možné otázky v evaluačním dotazníku.

- „Pil/a jsi někdy alkohol?“
- „Stalo se Ti někdy, že Ti někdo druhý ve škole ubližoval?“
- „Jak se ti líbil dnešní program?“
- „Co ti dnešní setkání přineslo, dalo, z čeho máš radost?“
- „Jaká činnost tě nejvíce bavila a proč?“
- „Jaká činnost tě nebavila a proč?“
- „Co bys na dnešním setkání změnil?“

Sociální pedagog je kompetentní vytvářet i vlastní evaluační nástroje.

5.3 Preventivní působení prostřednictvím školních aktivit

Sociální pedagog ve spolupráci s pedagogickými pracovníky (případně externími osobami) připravuje a realizuje také nejrůznější školní akce a projektové dny. Cílem je nabídnout žákům pestrou nabídku různě tematických aktivit, které budou nést preventivní prvky. Sociální pedagog klade důraz na pozitivní ovlivňování vztahů, školního klimatu, wellbeingu a vytvoření bezpečného prostředí ve škole, ve kterém žáci zažijí radost a úspěch. Sociální pedagog se může podílet také na realizaci volnočasových aktivit, kterých se žáci mohou účastnit po vyučování.

V oblasti prevence a preventivního působení sociální pedagog úzce spolupracuje se školním metodikem prevence, který koordinuje preventivní působení ve škole. Sociální pedagog se může se školním metodikem prevence spolupodílet na vytváření preventivního plánu školy i školní preventivní strategii. Sociální pedagog by měl poskytovat podněty na doplnění a případně změny v preventivním plánu školy, aby preventivní aktivity a činnosti byly v souladu s potřebami žáků, školy a předcházely rozvoji rizikového a problémového chování. Sociální pedagog by měl mít rovněž přehled o organizacích vstupujících do školy v rámci preventivních programů pro třídy. Vhodná je také znalost institucí a organizací věnujících se primární prevenci. V případě realizace preventivního programu externí institucí je vhodné, aby se programu účastnil také sociální pedagog (po domluvě se školním metodikem prevence).

Se školním metodikem prevence nebo školním psychologem či speciálním pedagogem může sociální pedagog spolupracovat i v rámci realizace preventivních programů ve třídách. V rámci společné realizace programu si mohou rozdělit vedení jednotlivých aktivit a her, čímž se usnadní identifikace reakcí žáků atd. Rovněž si po programu či jednotlivých lekcích mohou poskytnout vzájemnou zpětnou vazbu, což zefektivní závěrečnou evaluaci programu.

Příklady z praxe: „Sociální pedagog společně se školním metodikem prevence realizují v 9. třídě preventivní program na problematiku násilí v blízkých vztazích za použití preventivního filmu *Zuřivec*. Při plánování programu si rozdělí své role a vedení jednotlivých aktivit. V rámci programu školní metodiky prevence vede úvodní brainstorming k tématu násilí v blízkých vztazích. Sociální pedagog vede reflexi po zhlédnutí filmu *Zuřivec*. V průběhu celého programu se vzájemně doplňují a reagují na žáky. Po ukončení programu si poskytnou vzájemnou zpětnou vazbu na jednotlivé části programu a provedou evaluaci.“

„Sociální pedagog se školním psychologem realizují ve 3. třídě preventivní program *Kočíčí zahrada*. Před každou lekcí společně plánují průběh, doplňující aktivity atd. V průběhu programu si dělí vedení jednotlivých aktivit, např. školní psycholog čte příběh z *Kočíčí zahrady*, sociální pedagog vede následnou práci s příběhem. Po realizaci každé lekce společně hodnotí průběh i jednotlivé aktivity. Po ukončení programu provedou evaluaci.“

Spolupráce s dalšími pracovníky školy v oblasti prevence je důležitá také v případě zjištění konkrétních projevů rizikového chování u žáků. Ve spolupráci by měl vzniknout postup řešení a rozdělení úkolů pro jednotlivé pracovníky. Mezi rozdělené úkoly patří například záměrná a systematická práce se žákem, realizace cíleného preventivního programu, zapojení třídního učitele a rodičů, vyhotovení individuálního výchovného plánu (IVÝP) a vyhodnocování dosažených změn, případně dalších kroků řešení.

5.4 Preventivní působení zaměřené na rodinu žáka

5.4.1 Podstata preventivního působení na rodinu

Preventivní působení sociálního pedagoga je zaměřováno také na rodinu žáka. Cílem prevence je posilovat žádoucí chování rodiny ve směru k vedení řádné výchovy jejich dítěte. Sociální pedagog cílí na posilování motivace rodiny, nápravu vztahů a výchovného stylu, posilování vzdělání jako hodnoty, rozvoj rodičovských kompetencí atd. Ačkoliv sociální pedagog působí v této rovině primárně na rodinu, činí tak ve prospěch žáka, jemuž se tímto zlepší podmínky pro celkovou kultivaci. Proto, aby mohl sociální pedagog pozitivně ovlivňovat blízké rodinné příslušníky, zpravidla rodiče či jiné zákonné zástupce žáka, je třeba navázat přátelský a důvěrný vztah. Následně pak může sociální pedagog s rodinou pracovat různými způsoby, a to dle potřeb, které daná rodina v krátkodobém či dlouhodobém horizontu vykazuje.

5.4.2 Pedagogizace rodinného prostředí

Jeden z výrazně preventivních a rozvojových nástrojů, který může sociální pedagog využít, je pedagogizace prostředí. Jedná se o modifikaci zpravidla rodinného prostředí, ve kterém sociální pedagog iniciuje zlepšení výchovně-vzdělávacích podnětů (Kraus, 2014). Úroveň rodinného zázemí žáka (míra pedagogizace) je klíčová pro jeho vnímání emocionálního bezpečí, pro podnětnost směřující k jeho celkové kultivaci jako jedince, pro rozvoj kreativity a celkově pro dobré a bezpečné citění se žáka. Výchova je v tomto případě funkcionální, tedy nepřímá. Takovéto výchovné působení např. na žáka se sociálním znevýhodněním či s výchovnými obtížemi zvyšuje efektivitu záměrného ovlivňování.

Jak na pedagogizaci prostředí (Postup **IVMP**):

1. **Identifikovat**

Identifikovat aktuální stav míry výchovně-vzdělávací a vztahové podnětnosti v rodinném zázemí žáka. Tedy v čem žák žije a jak podnětné jsou vztahy s jeho blízkou rodinou.

2. **Vyhodnotit**

Vyhodnotit potřebnost a přínosnost pedagogizace prostředí a stanovit nejvhodnější návrhy změn. Zvolit tedy, jaké úpravy je vhodné realizovat, např. jak se promění

prostředí, ve kterém dítě žije. K vyhodnocení nezbytnosti pedagogizace se lze inspirovat např. *Metodikou pro mapování ohrožení a potřeb dítěte*.

3. Motivovat

Iniciovat materiální či osobnostně-vztahové změny v rodinném zázemí žáka. Tedy motivovat (zpravidla) rodiče o přínosnosti těchto zásahů a změn. Motivace a souhlas rodiny je v tomto případě zcela klíčová a nezbytná.

4. Pedagogizovat

Ve spolupráci s rodinou žáka a žákem samotným realizovat předem dohodnuté změny. V tomto případě je dobré, aby byl zapojen i žák a měl možnost vyjádřit, jaké prostředí by mu bylo příjemné. V rovině vztahové pak iniciovat změnu přístupu, zlepšení komunikace a hlubší porozumění mezi žákem a jeho rodinou. Snazší bude pedagogizace u žáků nižšího věku, tedy např. v mateřské škole či na 1. stupni základní školy. V období puberty je nastavení vhodného prostředí náročnější, avšak o to přínosnější, neboť v tomto věku je přímé působení na vychovávaného velmi složité a adolescenti často staví proti tomuto přímému působení bariéry.

Příklad: Žák 1. stupně základní školy žije v nepodnětném prostředí. Jeho pokoj jsou pouze bílé zdi bez jakéhokoliv příjemného či edukativního vybavení či hraček. Rodiče si s ním nikdy nehrají a nechávají jej hrát si samotného, nevímají si jej, nevěnují se mu. Sociální pedagog při návštěvě této rodiny může odhalit takto emočně nepodnětné prostředí a na základě výše zmíněného postupu IVPM navrhnout změny. Zdi se vymalují barevně, na zdi se přilepí obrázky kreslené žákem ve škole, rodiče si začnou s dítětem hrát. Takto „zpedagogizované“ a pro žáka příjemné prostředí působí na jistotu, psychiku i rozvoj žáka výrazně lépe. To může mít značné dopady také na školní úspěšnost, schopnost navazovat vztahy, fungovat ve vrstevnických kolektivech atd.

5.4.3 Osvětová a vzdělávací činnost

Značný preventivní aspekt v působení na rodinu žáka lze zajistit také vzdělávacími aktivitami a osvětovou činností. Tu sociální pedagog nabízí rodině žáka, případně místní komunitě, s cílem zvyšovat povědomí jedinců v nejrůznějších aspektech života (např. finanční gramotnost, drogová problematika). Cílem je pozitivně ovlivňovat rodiny žáků a vést je ke vzdělanosti a smysluplnému a řádnému vedení života.

Pro sociálního pedagoga a školu obecně se jedná o velmi náročnou aktivitu, která primárně podléhá motivaci rodin. Před samotnou realizací těchto činností je tedy třeba nejprve navázat vztah založený na důvěře a následně posilovat u rodiny žáka motivaci ke změně. V této oblasti je vhodné spolupracovat s neziskovými (NZDM, SAS aj.) a dalšími institucemi (OSPOD, Policie ČR aj.).

5.4.4 Poradenství, konzultace, podpora

Určitá forma prevence plyne také z poradenství a nabídky podpory rodinám žáků. Ti se mohou v případě potřeby obrátit na sociálního pedagoga a požádat jej o sociální, sociálně-pedagogické, výchovné či kariérní poradenství, a to ve školním prostředí či rodinném zázemí rodiny žáka. Tímto způsobem poskytuje na základě konzultací oporu při řešení nejrůznějších osobnostních, vztahových, rodinných, výchovných a dalších obtíží žáka i jeho rodiny s cílem zlepšit danou situaci. Sociální pedagog podporu aktivně nabízí, informuje rodinu žáka o možnostech poradenských služeb nejen ve škole, ale také mimo školu, např. v rámci sociálních služeb. Preventivní aspekt lze pozorovat především v podchyzení rodinné situace a v nabídce vhodných opatření a nástrojů, které zamezují vzniku a rozvoji daného problému, jenž by mohl negativně ovlivnit vývoj, výchovu a vzdělávání žáka. Blíže popíšeme v kapitole 10 Práce s rodinou žáka.

5.4.5 Preventivně-sociální podpora rodiny

V rámci preventivně-sociální podpory rodiny figuruje sociální pedagog jako záchytný bod před vznikem i prohlubováním různých obtíží. Rodinné prostředí bývá totiž velmi často příčinou školního neúspěchu či rizikového chování, od kterého se snaží sociální pedagog odrazovat. Aby však rodina žáka nezaujala negativní přístup k sociálnímu pedagogovi (nespolupráce, neupřímnost), je nezbytné navázat partnerský, otevřený a upřímný vztah. Sociální pedagog by tak měl zastávat přátelský a pomáhající přístup k rodině žáka, ale zároveň upozorňovat, že v případě potřeby musí zasáhnout, případně musí daná pochybení (např. zanedbávání řádné výchovy dítěte) nahlásit příslušným orgánům. Díky tomu rodina žáka ví, co může od sociálního pedagoga očekávat a jakou roli zde plní.

Doporučení do praxe: Vytvořte si s rodinou žáka partnerský a otevřený vztah a vystupujte autenticky a lidsky. Rodina vás bude více respektovat, tudíž i dbát vašich rad. Spíše i pochopí, když budete muset v roli sociálního pedagoga přistoupit např. k podstoupení nevyhovujících podmínek dítěte orgánům sociálně-právní ochrany dětí.

5.5 Preventivní působení zaměřené na pedagogické pracovníky

Pedagogická profese je velmi náročným povoláním. Pedagogičtí pracovníci často trpí syndromem vyhoření, zažívají dlouhodobý stres a pocity bezmoci. V dnešní době je velká pozornost zaměřena na duševní zdraví žáků, avšak je třeba myslet také na pedagogické pracovníky. V této oblasti může preventivně působit také sociální pedagog. Ten pracuje s učiteli, třídními učiteli, asistenty pedagoga, ale i pracovníky školního poradenského pracoviště a podporuje je v pravidelné psychohygieně, odpočinku a dalším vzdělávání. Sociální pedagog nabízí pedagogům také možnost konzultací, kdy s nimi probírá pro ně

nejrůznější náročné situace v jejich pedagogické praxi. Tímto individuálním „supervizním“ způsobem jim tzv. „nastavuje zrcadlo“ a vede je k sebereflexi. V případě pro pedagogy nesmírně náročných situací je vhodné přenechat případ externímu supervizorovi či jinému odborníkovi, pokud o to vyjadřuje dotčený pedagog zájem.

Sociální pedagog může na pedagogické pracovníky působit preventivně také v oblasti zvyšování duševní resilience, tedy schopnosti zvládat nepříznivé situace a krize. Posilování této schopnosti může realizovat s pedagogickými pracovníky individuálně či skupinově. Je velmi žádoucí, aby tyto aktivity realizoval zkušený a sebejistý sociální pedagog s alespoň základní odbornou znalostí v posilování duševní odolnosti.

Inspirace do praxe: Pro práci s duševním zdravím pedagogických pracovníků lze využít např. publikaci *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu* (Felcmanová, 2023), která obsahuje sebehodnotící škálu zaměřenou na wellbeing vyučujících a otázky k sebehodnocení podpory osobního wellbeingu.

Preventivní působení sociálního pedagoga je komplexní a prolíná se všemi jeho činnostmi. K předcházení výchovně-vzdělávacích problémů, rizikového chování a školní neúspěšnosti žáků je tedy rovněž důležitá podpora pedagogických pracovníků při každodenních pedagogických činnostech. Hlavní formou jsou konzultace a spolupráce s učiteli, asistenty pedagoga a dalšími pedagogickými pracovníky na utváření vhodného prostředí pro růst žáka a předcházení výše uvedených potíží. Patří sem například utváření vztahů ve třídě, komunikace se žáky a rodiči, možnosti postupů, jak navázat na realizovaný preventivní program, včetně vtažení pedagogů do realizace preventivního programu a aktivit školy.

Sociální pedagog dále pedagogy metodicky podporuje při práci se specifickými skupinami žáků (žáci se sociálním znevýhodněním, žáci ohrožení, žáci s výchovnými problémy atd.). Ve spolupráci s pedagogy vytváří strategie práce s konkrétními žáky, individuální výchovné plány nebo plány osobního rozvoje. Patří sem i náslechy v hodinách zaměřené na konkrétního žáka nebo skupinu s následnou zpětnou vazbou pro učitele či asistenta pedagoga.

Sociální pedagog by měl být sociálním vzorem a motivátorem, a to nejen pro žáky a rodiče, ale i učitele. Svým vzorem by měl ukazovat učitelům, že je možné upozadovat svou mocenskou roli a všude, kde je to možné, ponechat iniciativu a aktivitu žákům.

Objektivním hodnocením založeným na pozitivní motivaci může sociální pedagog posilovat tvůrčí aktivitu učitele, předcházet rutinní práci, ukázat nové cesty v práci i v komunikaci se žáky a rodiči.

To vše je pro pedagogické pracovníky nesmírnou oporou při jejich práci, o to víc pak podporou těm začínajícím. Předpokladem úspěšné a přínosné spolupráce v této oblasti je důvěra mezi sociálním pedagogem a učitelem, vysoká míra empatie a odbornosti ze strany sociálního pedagoga, vstřícnost a schopnost přijímat odlišný názor ze strany učitele.

5.6 Závěrečné shrnutí

Je vhodné (nezbytné) se průběžně vzdělávat v oblasti prevence rizikového chování a sociálně patologických jevů a rozšiřovat spektrum nabídky preventivních programů dalšími kurzy k jejich využívání. Více o doporučeném vzdělávání v kapitole 14 Další činnosti sociálního pedagoga. Sociální pedagog by měl při realizaci prevence vycházet z metodických doporučení, čerpat z odborné literatury, inovovat prevenci novými přístupy a novými preventivními programy, zajišťovat sborníky her a preventivních aktivit využitelných v praxi atd.

5.7 Doporučené materiály k přípravě, realizaci a evaluaci preventivních programů

Doporučená literatura:

- Primární prevence rizikového chování ve školství* (Mioviský a kol., 2010).
- Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování* (Mioviský a kol., 2015).
- Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi* (Mioviský a kol., 2015).
- Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících* (Mioviský a kol., 2015).
- Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu* (Felcmanová, 2023).
- Sociální dovednosti ve škole* (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).
- Interakční psychologický výcvik* (Kolařík, 2019).
- Neuman, J. (2014). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Portál.
- Zounková D. (ed.). (2013). *Zlatý fond her III: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Portál.
- Hilská, V. (ed.). (2013). *Zlatý fond her IV: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Portál.
- Hermochová, S., & Vaňková, J. (2014). *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Portál.
- Hoppe, S., Hoppe H., & Krabel, J. (2001). *Sociálně psychologické hry pro dospívající*. Portál.
- Plummer, D. M. (2018). *Hry pro rozvoj všímavosti u dětí: mindfulness pro děti 5–12 let*. Portál.
- Burdick, D. (2019). *Mindfulness u dětí a dospívajících: 154 technik a aktivit*. Grada Publishing.
- Skácelová, L., Ferdová, J., Zárubová, L., & Aujezká, A. (2012). *Metodika práce s dětmi na 1. stupni ZŠ. Výběr technik k akreditovanému programu*. Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Skácelová, L. (2012). *Metodika práce s dětmi v oblasti primární prevence rizikových jevů*. Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Franc, D., Zounková, D., & Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Computer Press.

Metodická doporučení a strategie:

- Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027.
- Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023–2025.
- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.

Metodická doporučení a metodické pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování.
Strategie prevence kriminality v České republice na léta 2022 až 2027.
Metodika pro mapování ohrožení a potřeb dítěte – školy.
Interaktivní platforma podpory duševního zdraví a prevence rizikového chování.

Další vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování:

Interaktivní platforma podpory duševního zdraví a prevence rizikového chování.
Semiramis.
P-centrum.

Etické požadavky na provádění prevence:

Etický kodex sociálního pedagoga ve škole.
Etický kodex pracovníka primární prevence rizikového chování.

6 Diagnostika a depistáž

Depistáž a diagnostika často předchází preventivním i intervenčním aktivitám, protože směřuje k včasnému odkrytí etiologie problémů. Cílem sociálněpedagogické diagnostiky je zjistit aktuální stav obtíží žáků, jejich projevy, důsledky a příčiny. Sociálněpedagogická diagnostika se využívá zejména ve výchovně-vzdělávacím procesu, výchovné korekci, prevenci, intervenci a poradenství. Sociální pedagog může v rámci sociálněpedagogické depistáže a diagnostiky aplikovat nejrůznější metody z oblasti pedagogiky, sociologie, případně psychologie (Niklová, 2023). Prostřednictvím metod a nástrojů sociálněpedagogické depistáže a diagnostiky sociální pedagog identifikuje potřeby žáka, posuzuje faktory ovlivňující jeho chování v širším sociálním prostředí, poznává sociokulturní prostředí v rodině, třídě, škole, mezi vrstevníky i lokálním prostředí a jeho vliv na rozvoj žáka. Také zjišťuje specifika sociálně emočního vývoje, učení a chování žáka. Tyto činnosti vykonává sociální pedagog v rámci svých kompetencí a participuje na nich s dalšími odborníky (např. speciálním pedagogem, školním psychologem). Na základě zjištění z depistážních a diagnostických činností se aplikují optimální postupy, upravují se podmínky směřující ke změnám situace žáka (Niklová, 2023).

Sociální pedagog nevyužívá diagnostické činnosti pro stanovení diagnóz. Vyhodnocení diagnostických metod a nástrojů však může pomoci nastavit vhodný přístup k žákovi. Při vykonávání depistážních a diagnostických činností je u sociálního pedagoga kladen velký důraz na jeho pozorovací, komunikační a celkové diagnostické znalosti, schopnosti a dovednosti. Důležité je, aby sociální pedagog byl všímavý a dovedl nad situacemi přemýšlet a propojovat je do souvisejících celků.



6.1 Depistáž

Depistáž ve školním prostředí znamená systematický a průběžný proces vyhledávání žáků s cílem identifikovat možné problémy, potřeby nebo rizikové faktory v jejich chování a učení. Cílem je včasné odhalení případných obtíží a následná komplexní podpora pro efektivní a celkový pozitivní rozvoj žáků ve škole, čímž dochází k podpoře wellbeingu a zvýšení školní úspěšnosti. Zvláštní pozornost je věnována každému žákovi, u kterého můžeme identifikovat znaky sociálního či jiného znevýhodnění nebo ohrožení. To zahrnuje sledování docházky, komunikaci s učiteli, pracovníky školního poradenského pracoviště, rodiči (zákonnými zástupci) a samotnými žáky a vytváření vhodných opatření k prevenci nebo následně samotné řešení případných problémů. Rozpoznání rizikových faktorů v rámci depistáže je proces identifikace specifických elementů, jež mohou negativně ovlivnit osobnostní, sociální i vzdělávací rozvoj žáků. Tyto faktory mohou zahrnovat vnější vlivy, osobní výzvy nebo emocionální obtíže, které by mohly bránit optimálnímu učení a sociálnímu začlenění žáků ve školním prostředí. Při rozpoznávání rizikových faktorů lze využít různé metody. Identifikace těchto faktorů pak umožňuje sociálním pedagogům cíleněji reagovat na potřeby žáků a přizpůsobit svou podporu tak, aby byla efektivní a adekvátní konkrétním situacím (Šmída a kol., 2024).

6.1.1 Depistáž ve škole

Pro depistážní (vyhledávací, mapování situací a prostředí aj.) činnosti využívá sociální pedagog různé metody, kterými zpravidla usiluje o odhalování různě ohrožených žáků, práci s klimatem tříd atd.

Pozorování

Sociální pedagog může sledovat chování a vzájemnou interakci mezi žáky během vyučování, přestávek, školních akcí nebo zájmových kroužků organizovaných školou. Velkou kategorií je také pozorování interakce mezi žákem a rodičem (např. na třídních schůzkách, při vyzvedávání), kdy se pozoruje chování pečující osoby.

Pozorování může využít např. pro identifikaci vztahů, rizikového chování, chování jednotlivců i skupin, ale i za účelem odhalení případných konfliktů nebo možného jiného ohrožení žáků (zanedbání, domácí násilí).

Sociální pedagog se zaměřuje např. na to, kdo sedí o přestávce sám, kdo se posmívá nebo jinak ubližuje spolužákům, kdo nemá svačiny, kdo je výrazně uzavřený, smutný atd. Pozorování je vhodné doplňovat o rozhovory založené na nenásilné a respektující komunikaci. Tím sociální pedagog získává více informací o situaci a potřebách žáka.

Pravidelné rozhovory s pedagogy

V individuálních (například dvoutýdenních) intervalech lze realizovat setkání s učiteli a pracovníky školního poradenského pracoviště, kde s nimi sociální pedagog diskutuje o individuálních potřebách žáků, specifických problémech ve třídě a návrzích na zlepšení s ohledem na specifické potřeby žáků či nároky vyučujících.

Dotazník k atmosféře ve škole

Nástrojem sociálního pedagoga pro depistáž je také dotazník. Ten je zaměřen na vnímání školního a třídního klimatu žákem, přičemž obsahuje otázky v oblasti názorů na učitele, spolužáky a obecný pocit bezpečí ve škole. Základem však je vytvořený důvěrný vztah mezi žáky a sociálním pedagogem/učitelem a důvěra v to, že cokoliv napíše, bude s nimi vstřícně probíráno (a nebudou za to sankciováni). Pro větší otevřenost žáků je vhodné, pokud je dotazník anonymní.

Inspirace do praxe: Sociální pedagog si může vytvořit vlastní dotazník zjišťující atmosféru ve škole. K vytvoření tohoto dotazníku se lze inspirovat publikací *Anketa pro žáky* (Kohoutek & Mareš, 2012), v jejíž příloze lze nalézt baterii otázek z nejrůznějších oblastí, které lze u žáků sledovat.

Vyhledávání v informačním systému školy

Vyhledávání v informačním systému školy je vhodným nástrojem ke sledování školní úspěšnosti žáků, např. zhoršující se prospěch, udělená kázeňská opatření, vysoká absence omluvená/neomluvená. Jako vhodný nástroj se jeví i metoda PBIS (více o metodě v kapitole 5 Prevence a preventivní působení), která je založena na sběru a vyhodnocování dat o žácích.

6.1.2 Depistáž v rodinném a lokálním prostředí

V rámci depistáže v rodinném či lokálním prostředí se sociální pedagog zaměřuje na včasné odhalení případných problémů a omezení rizika vzniku a zhoršení sociálních problémů, rizikového chování u žáků, rodin, vrstevnických skupin i komunity.

Depistáž může probíhat cíleně (např. na základě podnětu od pedagogických pracovníků ve škole či jiného způsobu zjištění možné problémové situace) nebo v rámci vykonávaných jiných činností (např. poskytování poradenství v rodině žáka). Pro depistážní činnost v prostředí mimo školu může sociální pedagog využít pozorování a rozhovory v terénu, oslovení subjektů nacházejících se v prostředí, kde je depistáž realizována (např. sociální služby). Na depistážní činnost, pokud je identifikován možný problém či ohrožení, následně navazuje diagnostika rodinného a lokálního prostředí.

Příklad depistáže v rodinném prostředí a následný postup

Rodina Novotných, která má tři děti ve věku 6, 10 a 14 let, se nedávno přestěhovala do nového města. Při pozorování ve třídách si sociální pedagog všiml nových žáků, kteří seděli sami v lavici. Z rozhovoru s třídními učiteli se dále dozvěděl, že se žáci nezapojují do třídních aktivit a se spolužáky moc nekomunikují. Sociální pedagog kontaktoval matku, paní Novotnou, a domluvil si s ní schůzku, aby lépe porozuměl dynamice rodiny, důvodům přestěhování, současným obavám a potřebám dětí z pohledu matky. Během této schůzky získal sociální pedagog od matky informace o tom, jak se děti běžně adaptují na nové prostředí, jaké jsou rodinné vztahy a jak se rodina vyrovnává se změnou, včetně rozdílů v chování dětí doma a ve škole. Sociální pedagog zapojil do schůzky též babičku dětí, která je s nimi v každodenním kontaktu a má velký vliv na výchovu. Spolupracoval s rodinou na identifikaci konkrétních oblastí, ve kterých se děti cítí nejisté nebo mají potíže.

Sociální pedagog navrhl strategie, které by mohly pomoci při adaptaci (například doporučení konkrétních mimoškolních aktivit pro děti, podporu při hledání nových zájmů a zároveň udržování kontaktů s přáteli ze starého prostředí, sdělení tipů na společné zájmy se spolužáky apod.). Dále sociální pedagog uspořádal individuální schůzku s každým dítětem, aby se dozvěděl více o jejich potřebách, obavách a způsobech, které konkrétnímu dítěti pomáhají se seberegulací. Během těchto schůzek poskytoval dětem prostor pro sdílení svých pocitů a nabízel podporu a strategie, jak se lépe vyrovnat se změnou. Dále sociální pedagog spolupracoval s třídními učiteli, v případě družiny u nejmladšího dítěte též s paní vychovatelkou. Sociální pedagog pravidelně monitoroval situaci rodiny a dětí a poskytoval další podporu a intervence – dle potřeby byl připraven navrhnout další zdroje podpory, jako jsou terapeutické služby, skupinová podpora nebo konzultace s dalšími odborníky.

V případě, že by během depistáže identifikoval nějakou míru rizikových faktorů či negativních skutečností, postupoval by dále pomocí diagnostiky, krizového plánu školy, karty KID apod. ve spolupráci s třídním učitelem dítěte. Též by mohl ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm nastavit další vhodné podpůrné kroky.

Příklad depistáže v lokálním prostředí a následný postup

Sociální pedagog se při rozhovoru se žáky dozví informaci, že starší žáci se po škole zdržují za obchodním centrem, kde užívají konopné produkty obsahující HHC. Sociální pedagog na základě těchto informací provede depistáž v obchodním centru i v jeho okolí. Při depistáži zjistí, že se v obchodním domě nachází automat, kde lze zakoupit HHC produkty z konopí. Následně objeví skupinu žáků, sedících na rampě obchodního domu, s nimiž provede rozhovor.

Poté se spojí s místním Magistrátem města, kde vnese podnět pro řešení této situace, kterým se následně zabývá vedení města. Na základě depistážní činnosti a následné intervence ve spolupráci s městskými představiteli je odstraněn automat na konopné produkty z obchodního centra a městská policie vykonává v oblasti preventivní hlídkovou činnost. Sociální pedagog rovněž realizuje ve škole preventivní program týkající se tématu užívání konopných produktů HHC a provede intervenční rozhovory se žáky školy, kteří se scházeli na daném místě.

6.1.3 Rozpoznání rizikových faktorů

Pro veškeré depistážní činnosti sociálního pedagoga je potřeba znát rizikové faktory rizikového chování, znaky jednotlivých sociálně patologických jevů a jejich výskyt podle různých sociálních skupin aj.

Sociální pedagog průběžně sleduje docházku žáků (i celkově zameškané hodiny v rámci celé školy) a následně identifikuje žáky s pravidelnou absencí či neomluvenou absencí ve škole (např. častá absence v pondělí a pátek, první hodiny apod.). Prostřednictvím pozorování si všímá změn v chování žáků i znaků špatného zacházení s dítětem (např. náhlý nebo významný pokles vzdělávacích výsledků, pasivita, hyperaktivita, častá únava, nošení oblečení neodpovídající k danému počasí, konzumace návykových látek, sebepoškozování nebo další znaky rizikového chování atd.) (Society for All, 2022).

Důležitá je také identifikace možných příčin sociálního znevýhodnění žáků či jiného ohrožení a znevýhodnění. Sociální znevýhodnění (nebo jiná forma znevýhodnění/ohrožení) může vznikat v důsledku socioekonomické situace rodin, nedostatečné podpory žáka v rodině, nedostatečné znalosti vyučujícího jazyka, nedostatečného naplňování základních a psychických potřeb žáka, výchovných metod pečujících osob (zahrnujících kruté, nedůstojné a jiné zacházení) atd. (Němec, 2023).

Pomůckou k rozeznávání rizikových faktorů a znaků sociálně patologických jevů mohou být:

- Metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování (jednotlivé přílohy k rizikovému chování).
- Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi (vydaná společností SOFA).
- Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole – metodika (vydané NPI).

6.2 Diagnostika

Sociální pedagog realizuje sociálněpedagogickou diagnostiku v zaměření na žáky, třídní kolektivy, rodiny žáků i pedagogické pracovníky. Jedná se o dlouhodobý proces systematického sběru a analýzy informací, který zohledňuje všechny systémy ovlivňující vývoj žáka (Niklová, 2023).

6.2.1 Diagnostika žáka

Cílem diagnostických činností je porozumět individuálním potřebám, schopnostem, motivaci k učení, hodnotové orientaci a dalším aspektům života žáka, které ovlivňují jeho školní úspěšnost. Sociální pedagog využívá získaná zjištění pro stanovení adekvátní individualizované podpory žáka. Při zaznamenání obtíží žáka využívá sociální pedagog diagnostické nástroje, kterými usiluje o identifikaci příčin obtíží, kontextu situace, dopadů obtíží na žáka atd. (Šmída a kol., 2024.). Sociální pedagog využívá různé diagnostické nástroje, které libovolně kombinuje. Jejich základní výčet je uveden níže.

Pozorování

Sociální pedagog nejčastěji sleduje, jak se žák ve třídě chová a projevuje. Pozorování tedy zaměřuje především na neverbální komunikaci (interakce se spolužáky a učiteli, soustředěnost žáka, jeho postoje, emoce, temperament atd.). Lze sledovat i obranné reakce sloužící ke zvládnutí nepříjemných pocitů. Je však potřeba vzít v úvahu, že se jedná o emoční reakce na novou a neznámou situaci a v jiném prostředí může reagovat jinak. Je tedy nutné mít na zřeteli možný rozpor mezi vnějšími projevy a postoji žáka. Při pozorování je vhodné dělat si průběžné poznámky. K tomu lze využít metodické materiály pedagogické diagnostiky jako např. pomocnou školu pro pozorování, pozorovací archy apod. Důležité je si vždy vytvořit záznam z pozorování, abychom ho mohli kvalitně vyhodnotit (Spáčilová, 2009).

Rozhovory

Sociální pedagog vede individuální diagnostický rozhovor, během kterého zjišťuje žákovy osobní a vzdělávací cíle. Cílem je lépe porozumět prožívání, náhledu i motivaci žáka na danou situaci či problémovou oblast. Rozhovor může být i tzv. validační/rozvojový, kdy sociální pedagog pravidelně pracuje a vyhodnocuje silné stránky, zájmy a překážky v učení konkrétního žáka. Při diagnostickém rozhovoru je důležité dodržovat zásady efektivní a nenásilné komunikace (Spáčilová, 2009).

Sociální pedagog využívá při diagnostice i nejrůznější edukační karty (např. Myši z majáku – sada emoce, rodina, situace, volný čas. B-creative – moře emocí, život je život, silné stránky), které může využít k poznávání žáka i hravou formou. Mimo jiné využívá i ostatní diagnostické nástroje jako např. tematicky kresebné techniky, techniky s prvky arteterapie nebo terapii hrou. Níže uvádíme příklady těchto technik a jejich využití v diagnostice.

Kresebné projektivní techniky

Techniky jsou oblíbené především u menších dětí. Pomocí kresby „zjišťujeme skryté obsahy mysli a názory pomocí podnětného materiálu, který snižuje vnitřní psychickou obranu člověka“ (Brodská & Pekárková, 2015).

Při běžném rozhovoru mohou mít žáci potíže sdělit některé informace nahlas. Provedením kresby tak můžeme získat důležité informace nebo jejich doplnění. Před použitím kresebné techniky by žák neměl tušit, kterou informaci se snažíme zjistit. V prostředí školy sociální pedagog využívá techniky, které nejdou příliš do hloubky, protože se jedná o metody s potenciálem k oslovení hluboce soukromých myšlenek a informací, které představují určité riziko. Během techniky můžeme totiž otevřít silné emoce a pocity, které nemusíme být zrovna schopni v danou chvíli adekvátně ošetřit. Absolvent sociální pedagogiky je vybaven kompetencemi k využívání kresebných technik, které však využívá k „mapování“ situace žáka a doplnění informací či potvrzení vlastních hypotéz.

Kresba postavy: žák má za úkol nakreslit postavu člověka. Existují různé možnosti, žák může kreslit sám sebe, postavy dívky a chlapce, jednoho z rodičů atd. Záleží na cíli využití této metody. Na kresbě si můžeme všimnout jednotlivých částí těla, velikosti postavy, symetrie, umístění postavy na stránce atd. Po nakreslení postavy můžeme žákovi klást např. tyto otázky: „Koho si nakreslil/a?, Jakou má náladu? Je veselý, smutný?“ (Spáčilová, 2003).

Kresba rodiny: úkolem žáka je nakreslit celou jeho rodinu. Následně probíhá interpretace vyobrazené rodiny. V rozhovoru se žákem se zaměřujeme na popis všech nakreslených postav, na sympatie a antipatie k jednotlivým členům rodiny. Popis je vhodné provádět trochu s odstupem, např. se ptát na to, která postava z rodiny je nejšťastnější, či naopak méně šťastná. Důležitá je samotná identifikace daného žáka v rodině, jaké je jeho postavení mezi členy rodiny atd. (Cognet, 2013).

Kresba začarované rodiny: metoda představuje symbolické zpracování osobního významu jednotlivých členů rodiny. Žák kreslí svoji rodinu, jako by k nim domů přišel kouzelník a začaroval každého člena rodiny do zvířete, které se pro něj nejlépe hodí, které nejlépe vyjadřuje jeho povahu. V průběhu kresby si všímáme, kterou osobou žák začal, jak pokračoval, zda byl nejistý apod. Následně se doptáváme, kdo představuje jednotlivé zvířecí podoby a pokládáme další otázky, abychom se dozvěděli, co ovlivnilo volbu. Technikou začarované rodiny se usnadní hodnocení různých předpokladů jako např. vlastností a vztahů (psychické vlastnosti a projevy chování, vnější viditelné znaky a vztahy s jednotlivými členy rodiny apod.). Metodou docílíme lepší interpretaci a zvýraznění toho, co například v kresbě postavy zůstává nedotčené nebo skryté (Matějček & Strohbachová, 1981).

Doporučení do praxe: Na trhu existuje široká nabídka vzdělávacích kurzů, které mohou sociálnímu pedagogovi pomoci zdokonalit své dovednosti v diagnostice prostřednictvím kresebných technik.

Inspirace do praxe: Existují další kresebné techniky, které lze využít k diagnostice, jako např. kresba stromu nebo techniky z arteterapie, jako je rekonstrukce, frotáž apod. Více informací k těmto metodám lze nalézt v publikacích *Dětská kresba jako diagnostický nástroj* (Gognet, 2013) a *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy* (Potměšilová & Sobková, 2012).

Sandplaying (pískoviště)

Jedná se o univerzální nástroj pro práci s dětmi, dospělými i rodinami, který lze využít nejen pro poradenství a terapii, ale rovněž i pro diagnostiku. V rámci diagnostiky prostřednictvím pískoviště se sociálnímu pedagogovi usnadní navázání kontaktu se žákem a získání diagnosticky hodnotných informací. Sandplaying vychází z toho, že dítě skrze hru umí lépe vyjádřit, co je pro něj důležité a ozdravné než při klasickém rozhovoru. Prostřednictvím Sandplaying může žák zobrazit svůj aktuální vnitřní svět a sociální pedagog se přiblíží jeho momentálním potřebám, zájmům, emocím, myšlenkám i do jeho vztahů k sobě i druhým (spolužákům, rodičům). Sandplaying představuje pískoviště s množstvím postaviček, zvířátek a objektů, ze kterých má žák možnost tvořit, stavět konkrétní, hmatatelný a velmi názorný obraz (Landreth, 2023).

Doporučení do praxe: Pro využití pískoviště v diagnostice či poradenství a terapii je potřeba, aby sociální pedagog absolvoval specifický kurz nebo komplexní výcvik Sandplaying.

Inspirace do praxe: Vzdělávací kurz pro využívání metody Sandplaying nabízí např. organizace Semiramis (<https://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-vzdelavacich-aktivit/sandplaying-piskoviste/>).

Komplexní výcvik Sandplaying nabízí např. Institut dětského poradenství a terapie (<https://www.indept.cz/komplexniacutecvicutecvik-v-sandplaying.html>).

Více informací o tomto nástroji lze nalézt v publikacích *Sandtray* (Galusová, 2020) a *Drž tátu za ruku* (Cleve, 2004).

Hodnocení výkonu

Analýza testových výsledků – sociální pedagog hodnotí výsledky testů (nikoliv ve formě faktické či znalostní, nýbrž s ohledem na specifické vzdělávací potřeby žáků) a diagnostikuje efektivitu podpůrného opatření (s ohledem na dopad procesu vzdělávání žáka), u kterého následně doporučuje individuální změny a možnosti další podpory. To vykonává ve spolupráci s třídním učitelem, výchovným poradcem, školním speciálním pedagogem či školským poradenským zařízením – závisí na typu podpůrného opatření. Vhodnou variantou hodnocení výkonu žáka je také tvorba portfolia prací žáka. Sociální pedagog shromažďuje a následně analyzuje různé práce, texty nebo testy žáka. Cílem je pochopit žákovy schopnosti, postupy, slabé i silné stránky a stanovit vhodné možnosti návazné podpory (Spáčilová, 2003).

Dotazníky

Dotazník je běžně využívaným diagnostickým nástrojem s širokými možnostmi využití. Pomocí dotazníku můžeme zjišťovat různé oblasti a sledovat různé cíle. Žákovi lze pokládat otázky zaměřené na koníčky, zájmy a mimoškolní aktivity, které mohou ovlivnit jeho pohodu a soustředění ve škole, ale také přinášet zjištění, zda má žák možnost plnohodnotně trávit volný čas. Dále je možné využít otázky zaměřené na vztahy se spolužáky, sociální role ve třídě, pocit bezpečí ve třídě, vnímání skupinové dynamiky apod. (Spáčilová, 2003).

Doporučení do praxe: Při diagnostice je vhodné použít i deskové či edukační hry. Např. doplnit diagnostický rozhovor hrou se žákem. Hra je totiž významný diagnostický prostředek, který lze využít u žáků jakéhokoliv věku. Prostřednictvím her můžeme získat mnoho informací o tom, jak se žák chová, zvládá emoce, zda dovede přijmout prohru, kritiku apod. U žáků tak můžeme sledovat i výběr her, uplatnění fantazie, soustředění, motoriku i úroveň komunikace a dalších sociálních dovedností. Mnohdy nám hra pomůže při prvním bližším kontaktu se žákem, kdy se prostřednictvím hry žák uvolní, odstraní se možné obavy a následně můžeme přejít k realizaci hlubšího diagnostického rozhovoru.

Posuzovací schéma k identifikaci žáka se sociálním znevýhodněním

Cílem posuzovacího schématu pro identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním je usnadnění rozpoznání žáků, jejichž míra sociálního znevýhodnění negativně ovlivňuje jejich školní úspěšnost. Posuzovací schéma se zaměřuje na dopady do vzdělávání žáka, přičemž účelem jeho využití je nastavení adekvátní podpory žákovi a jeho rodině (Němec, 2023).

Inspirace do praxe: Posuzovací schéma lze nalézt v publikaci *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* (Němec, 2023). Více k posuzovanému schématu pojednáváme v kapitole 12 Práce s žákem se sociálním znevýhodněním.

6.2.2 Diagnostika vztahů ve třídě

Důležitým aspektem práce sociálního pedagoga je provádění diagnostiky třídních kolektivů se zaměřením na vztahy. Sociální pedagog provádí nejčastěji diagnostiku klimatu třídy. V rámci diagnostiky třídy zjišťuje sociální pedagog zejména informace o žácích, vztahy mezi žáky a jejich interakce, míru spolupráce mezi žáky i mezi žáky a pedagogem atd. Při diagnostice vztahů ve třídě se doporučuje přítomnost co největšího počtu žáků třídního kolektivu, aby byla zajištěna validita výsledků. Dopisování dotazníků později, kdy se vrátí děti do školy např. po nemoci, je metodologicky nesprávné a výsledek nemusí být konzistentní (Brodská & Pekárková, 2015).

Sociální pedagog má mnoho možností, jak zmapovat vztahy ve třídě. Je nutné sdělit, že při užívání diagnostických nástrojů se vyžaduje důsledné dodržování etických pravidel. Sociální pedagog využívá celé spektrum diagnostických metod, jako je např. pozorování, rozhovor, dotazníkové šetření, anamnestické údaje, analýza pedagogické dokumentace

a další. Pro komplexní analýzu je třeba jednotlivé diagnostické nástroje kombinovat. Některé z uvedených nástrojů vyžadují absolvování příslušného vzdělávacího kurzu.

Na rozdíl od individuální diagnostiky žáka se sociální pedagog při užívání sociometrie zaměřuje na práci žáků ve skupinách. Při pozorování sleduje interakce během skupinových projektů, kdy identifikuje vůdčí osobnosti, konflikty nebo žáky, kteří mohou být sociálně izolovaní, a zároveň vnímá i úroveň komunikace, schopnosti dohodnout se atp. Pozorování může probíhat i v rámci volnočasových aktivit, školních akcí nebo při realizaci preventivních programů, kde sledujeme přirozenou skupinovou dynamiku (Brodská & Pekárková, 2015).

Mezi další základní nástroje, které lze využít k určení klima třídy, řadíme sociometrické dotazníky. Dotazníky obsahující otázky na preferované spolužáky, skupinovou interakci a spolupráci během skupinových aktivit, bezpečné prostředí atp. Sociometrie tak odhaluje neformální vztahy ve třídě, jako např. vzájemné sympatie a antipatie, skupinky, role žáků apod., tedy sociální strukturu třídy. Analýza výsledků sociometrického dotazníku je pak samotná interpretace získaných dat vedoucí ke stanovení vztahů ve třídě, patologií a identifikaci potenciálních problémových oblastí (Brodská & Pekárková, 2015).

Standardizované a nestandardizované dotazníky

Existují standardizované dotazníky, které sociální pedagog může využít pouze na základě předchozího specializačního vzdělávání k danému dotazníku. Realizaci si však může škola objednat i externě. Sociální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem může následně pracovat se získanými výstupy sociometrie. Pro běžnou praxi sociálního pedagoga je tedy vhodnější používat nestandardizované metody.

Nestandardizované dotazníky

Dotazník specifických sociálních rolí – nedokončené věty (Kolář) – dotazník lze využít u žáků od 3. třídy základní školy a upravovat jej podle věku žáků. Používá se pro zjištění specifických sociálních rolí ve třídě, postojů a vlastností žáků. Obsahuje otázky např. typu „Kdo je kamarádký?“ „Kdo se nejčastěji pere?“ apod. Více informací i příklad dotazníku lze nalézt v publikaci *Bezpečné klima ve třídě* (Hrouzek a kol., 2012).

Dotazník – třída jako indiánský kmen (Černý) – dotazník lze využít pro žáky 3. až 6. třídy. Používá se pro zmapování vnímání žáků mezi sebou navzájem a jejich charakteristického chování. Obsahuje otázky např. typu „Bílá Holubice – obětavá, kamarádká, ráda pomáhá druhým...“ a žáci dopisují jméno jednoho chlapce a jednoho děvčete ze třídy. Více informací i příklad dotazníku lze nalézt v publikaci *Bezpečné klima ve třídě* (Hrouzek a kol., 2012).

Dva smajlíci (Marková) – dotazník je možné využít u žáků od 5. třídy pro zmapování vztahů, pochopení, jak se jednotliví žáci navzájem vnímají. Dotazník hledá i společné znaky nebo individuality. Více informací i příklad dotazníku lze nalézt v publikaci *Bezpečné klima ve třídě* (Hrouzek a kol., 2012).

Technika časové volby – dotazník je možné využít i u žáků od 1. stupně základní školy. Pomocí škálového dotazníku se zjišťují vzájemné vztahy mezi žáky. U jednotlivých spolužáků se uvádí na škále časový úsek, jaký by chtěl trávit s daným spolužákem. Používá se škálová stupnice typu „vždycky, často, někdy, zřídka, nikdy“.

Socioklima (Mikulková) – jedná se o soubor online dotazníků pro mapování vztahů ve třídě určený pro žáky od 3. třídy základní školy až po studenty středních škol. Zjišťuje se komplexní struktura třídy z hlediska chování i míra sociálního začlenění žáků z aspektu přijetí, zapojení a bezpečí ve třídě. Výstupy poskytují i doporučení pro práci s třídním kolektivem i jednotlivci.

Pro využívání výstupů dotazníků je nutné absolvování školení. Více informací lze nalézt na webových stránkách <https://www.socioklima.eu/>.

Standardizované dotazníky

SORAD (Sociometrický ratingový dotazník, Hrabal) – využívá se na 2. stupni základní školy a středních školách. Dotazník slouží ke zjištění interindividuálních vztahů mezi žáky ve třídě. Analýzou údajů se zjistí, který žák je vůdcem, nejvíce vlivná osoba, a který hvězdou, nejvíce oblíbená osoba apod.

Dotazník je možné využít po absolvování školení a zakoupení materiálů. Více informací lze nalézt na webových stránkách organizace Hogrefe Testcentrum <https://hogrefe.cz/sorad>.

Dotazník B-3 (Braun) – může se využít od 4. třídy základní školy až po maturitní ročníky. Dotazník slouží ke zjištění hierarchie ve třídě, atraktivity/neatraktivity, oblíbenosti/neoblíbenosti žáků, sebevnímání a spokojenosti žáka se svou třídou. Školení k využívání dotazníku nabízí např. spolek Audendo.

Dotazník B-4 (Braun) – je zjednodušená verze dotazníku B3, využitelná pro žáky 2. a 3. třídy. Dotazník staví proti sobě kladné a záporné body z preferencí ve třídě a zjišťuje i názor žáků na kvalitu vztahů ve třídě. Školení k využívání dotazníku nabízí např. spolek Audendo.

Třídní kompas (sociometrická ratingová metoda, Hrabal) – metoda pro vytvoření sociogramu třídy je využitelná pro žáky od 11 let. Na základě této metody lze poznat emoční atmosféru a rozdělení sociálního vlivu ve třídě i sociální pozice jednotlivých žáků. Dotazník je možné využít po absolvování školení a zakoupení materiálů. Více informací lze nalézt na webových stránkách organizace Hogrefe Testcentrum (https://hogrefe.cz/tridni_kompas).

Dotazník CES (Mareš a Ježek) – dotazník sociálního klimatu školní třídy lze využít u žáků na 2. stupni základních škol a studentů na středních školách. Porovnává se mínění dětí a pedagogů o situaci ve třídě a učitele vnímá jako centrální postavu klimatu školní třídy. Dotazník porovnává aktuální a preferovaný stav klimatu třídy. Z tohoto důvodu má dotazník dvě formy (forma A, forma P).

Více informací lze nalézt v publikaci *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky* (Mareš & Ježek, 2012).

Projektivní metody

Projektivní metody jsou soubor aktivit, prostřednictvím kterých sociální pedagog diagnostikuje žáka a jeho osobnost, vztahy ve třídě atd. Během těchto činností dochází k projekci informací a rysů osobnosti žáka, které potřebuje sociální pedagog identifikovat. Níže uvádíme příklad projektivních metod, které může sociální pedagog využít.

Strom s postavami

Jedná se o asociativní techniku, která zobrazuje např. vztahy ve třídě, hierarchii skupiny, sebepojetí žáka apod. Volba zaměření záleží na konkrétní potřebě. Žáci si mají např. vybrat postavu, která nejlépe vystihuje, jak se cítí ve třídě, a konkrétní postavu vybarví. Pak mohou vybarvit jinou barvou postavu podle toho, kterou by chtěli být ve své třídě. Technika má i různé podoby, např. hřiště s postavami.

Více informací o technice lze nalézt v publikaci *Práce s třídním kolektivem* (Friedlová a kol., 2012) a další možné varianty na webových stránkách <https://www.blobtree.com/>.

Kufř

Techniku lze využít pro zmapování, jak se žáci navzájem vnímají. Sedící žáci v kruhu dostanou obrázek svého kufř, který si podepíší. Jednotlivé kufř se následně posílají po kruhu. Žáci do kufř svého spolužáka napíší, jak ho vnímají (hledají se pozitivní vlastnosti nebo činnosti). Jakmile dojde kufř ke svému majiteli, dochází k vyhodnocení. Variantou může být např. i technika batůžku. Po kruhu se posílá batůžek, do kterého žáci píší, co by danému spolužákovi zabalili či co by potřeboval. Více informací i příklad dotazníku lze nalézt v publikaci *Bezpečné klima ve třídě* (Hrouzek a kol., 2012).

Tělo třídy

Jedná se o prostorovou projektivní techniku. Žáci vytváří obraz třídy jako těla. Postaví se do prostoru třídy podle toho, jakou částí těla se cítí být ve třídě (např. hlavou, srdcem, ústy) (Krejčová, 2011).

Obláčky

Technika pro zmapování preferencí ve třídě. Žáci vybarví slunce, kterým jsou oni sami, a do sedmi volných obláčků uvedou 7 žáků podle instrukce „S kým by ti bylo na nebi dobře“. Své volby pak zveřejní při sezení v kruhu: „Na své nebe jsem si pozval Martinu, protože...“ a sdělí nějaký důvod. Martina si na svůj obrázek z druhé strany poznačí, že figurovala na něčím nebi. Žák pak předává slovo po kruhu dál, aby hra měla spád. Tímto způsobem proběhne sedm kol, kdy žáci postupně zveřejní své volby. Metodu není vhodné využívat, pokud by mohla nastat situace, že některý žák nebude mít ve třídě žádné preference. Více informací o technice lze nalézt v publikaci *Práce s třídním kolektivem* (Friedlová a kol., 2012).

Diagnostika formou kresebných technik

V rámci sociometrie může sociální pedagog použít i další nejrůznější expresivní kresebné techniky. Žáci mohou mít někdy potíže verbalizovat své dojmy, pocity a názory. Prostřednictvím kresby však mohou vyjádřit mnohé věci. Kresba je tak významný diagnostický nástroj, který dovede odhalit nejen nesrovnalosti s normálním vývojem, ale vztahy mezi žáky. Příklad možných kresebných technik, které nám pomohou zjistit atmosféru ve třídě, vztahy mezi žáky aj. Při realizování techniky je vždy potřeba pečlivě sledovat situaci ve třídě a vzájemnou interakci žáků. Po výtvarném ztvárnění je důležitá reflexe a interpretace kreseb. Níže uvádíme výčet kresebných technik, které je možné při práci se žáky využít.

Naše třída

Technika zjišťující vztahy mezi žáky – žáci dostanou za úkol nakreslit sebe a své spolužáky. V obrázcích je důležité si všimat, kteří žáci jsou zobrazeni u sebe nebo kteří na kresbě případně chybí, velikosti postav, jejich umístění apod.

Erb třídy

Technika zjišťující atmosféru ve třídě – skupiny žáků mají za úkol nakreslit erb, který by neznámému člověku popsal celou třídní skupinu (Krejčová, 2011).

Společné město

Technika zjišťující vztahy mezi žáky a schopnost vzájemné kooperace – žáci mají za úkol vytvořit společné město (případně ostrov, dům atd.). Záleží na žácích, jak společný prostor využijí a jak ho ztvární. Lze použít např. velký formát papíru a nejrůznější výtvarné potřeby nebo další materiál. Žáci mohou pracovat jako celá skupina dohromady nebo jsou rozděleni do menších skupin a poté se spojují dohromady v rámci vytvoření města z jednotlivých výtvorů skupin (Potměšilová & Sobková, 2012).

Diagnostika formou psychosociálních her

Pro zjištění vztahů ve třídě, míry spolupráce mezi žáky i pedagogem, jakou formou probíhá komunikace apod. lze využít i řadu psychosociálních her. Tyto hry mohou být zařazeny v rámci preventivního programu nebo je můžeme využít cíleně pro diagnostiku třídy. Diagnostika prostřednictvím her může mít vysokou výpovědní hodnotu o dynamice třídy, protože žáky hry obvykle baví, jsou spontánní a lze vypočítat mnoho užitečných a potřebných informací. Pro sociálního pedagoga to však znamená mít dobrý pozorovací talent. Při některých aktivitách je vhodná přítomnost i dalšího pozorovatele (např. jiný pracovník školního poradenského pracoviště nebo třídní učitel). Níže uvádíme výčet psychosociálních her, které je možné využít.

Psychosociální hry

Sociometrické řady

Technika pro vyjadřování postojů, názorů emocí. Žáci se vyzvou, aby se po zadání otázky postavili na pomyslnou osu podle jejich názoru, postoje či emoce. Na jedné straně třídy je např. pól „radost“ a na druhé straně „smutek“. Žáci se pomohou postavit libovolně na škále od jednoho pólu ke druhému, podle jejich vyjádření. Volíme otázky, které potřebujeme od žáků zjistit. Dále to může být například, kdo se cítí plný energie, a kdo naopak unaveně, kdo byl měl v posledním týdnu na některého ze svých spolužáků vztek, nebo naopak kdo měl ze svého spolužáka radost. Je možné používat i otázky na odpovědi typu

„ano“, „ne“. Po aktivitě je vhodné se žáků zeptat, „Komu se rozhodovalo snadno? Kdo váhal?“ atd.

Místa si vymění ti, kteří

Diagnostická hra, která slouží i pro uvolnění žáků. Žáci sedí v kruhu. Uprostřed stojí jeden ze žáků (je vhodné, aby jako první uprostřed stál sociální pedagog), který zadává instrukci „Místa si vymění ti, kteří...“ (mají například sestru). Každý, koho se to týká, vybíhá a snaží se zasednout některou z uvolněných židlí. Instrukci zadává dále ten, který nestihl žádnou židli zasednout (Kolařík, 2019).

Klubíčko

Kohezní diagnostická hra posilující vztahy mezi žáky. Žáci stojí v kruhu, sociální pedagog jednomu ze žáků hodí klubíčko vlny. Žák držící klubíčko ho musí předat dalšímu spolužákovi se zdůvodněním své volby, např. „Maruško, házím ti klubíčko, protože mě vždy vyslechněš“. Na konci vznikne pavučina, kterou sociální pedagog může vyzdvihnout pro soudržnost třídy. Případný izolovaný žák by měl být vtažen sociálním pedagogem, případně jiným dalším pedagogem (Švec a kol., 2007).

Inspirace do praxe: Další psychosociální hry využitelné pro diagnostiku třídního kolektivu a vztahů v něm lze najít např. v publikaci *Jak zlepšit vztahy v naší třídě* (Švec a kol., 2007).

Zásady pro diagnostiku vztahů ve třídě

Diagnostika vztahů ve třídě je eticky velmi náročnou činností. K diagnostice můžeme využít výše zmíněné nástroje, které vyžadují vysokou míru pedagogické citlivosti, pozorování a naslouchání. Pravidelné realizování diagnostiky nám může zajistit objektivnější pohled na dění ve třídě. Výsledky diagnostiky sociálnímu pedagogovi slouží pro cílené intervence ve třídě při výskytu narušené dynamiky třídy, nezdravých vztahů atd.

Závěry diagnostiky třídního klimatu by se neměly opírat pouze o výsledky jedné užití diagnostické metody, ale mělo by se jednat o souhrn několika na sobě nezávislých procesů, např. pozorování, rozhovory a další standardizované či nestandardizované metody. Sociální pedagog musí posoudit, zda provedená diagnostika slouží pro základní šetření a zmapování vztahů ve třídě, nebo je ve třídě již nějaký problém a bude se jednat o cílené šetření, jehož výsledky budou použity pro intervenci ve třídě a pro doporučení pro učitele pro práci se třídou, případně jeho stylu vedení třídy.

V rámci vyhodnocování diagnostických metod se musí se získanými informacemi pracovat maximálně citlivě. Zjištěné údaje jsou důvěrné. Velmi citlivě musíme pracovat i se seznámením s výsledky ve třídě, jak ve vztahu k dětem, tak ve vztahu k ostatním pedagogům. Žáci budou na výsledky zvědavé a mají na zjištěné informace nárok. Důležité je však zvážit, jaké informace můžeme žákům a jejich učitelům poskytnout.

Diagnostický materiál a zjištěné výsledky je rovněž třeba archivovat, protože je možné je využít i v budoucnu. Tyto materiály a informace neztrácí v čase svou výpovědní hodnotu a mohou nám, případně dalším pracovníkům, sloužit i při příští analýze diagnostických postupů. Přesto musíme mít na paměti, že výsledky sociometrických šetření (i dalších metod diagnostiky třídy) nám umožňují poznat aktuální situaci vztahů, pozic či atmosféry mezi žáky třídy, které však nemusí mít dlouhého trvání. Už z principu definice školní třídy jako dynamicky se proměňující malé sociální skupiny je patrné, že sociální vztahy ve třídě se neustále vyvíjejí. Třídní hvězda z loňského roku mohla svou prestiž z různých důvodů ztratit, naopak izolovaný jedinec se po prázdninách může (např. na základě nově nabytých dovedností a zkušeností) do kolektivu lépe zapojit (Fontana, 2010).

Je nutné si rovněž uvědomit, že výstup diagnostiky vždy končí definováním případného problému třídy a nastavení možné intervence, avšak ne vždy lze vše řešit a ne vše je řešitelné. Z tohoto důvodu je nutné mít strategie dobře promyšlené a neukvapené. Zároveň pokud sociální pedagog vstupuje s diagnostikou do třídy, kde se již nějaký zjevný problém projevuje, je nutné provést hlubší zamyšlení nad prováděním diagnostiky, která se musí přizpůsobit danému problému, kde plánuje intervenovat.

Spolupráce sociálního pedagoga, školního metodika prevence a školního psychologa na diagnostice a následných intervencích je klíčová pro identifikaci a řešení problémů ve školním prostředí. Tímto způsobem mohou efektivně reagovat na potřeby žáků a podporovat pozitivní sociální vztahy a třídní klima. Reálná spolupráce však vždy závisí na přítomnosti daných pozic ve školním prostředí.

V návaznosti na zásady diagnostiky vztahů ve třídě lze uvést příklad postupu přípravy a realizace sociometrického šetření, které by mělo ideálně probíhat ve zmíněné spolupráci vícero poradenských pracovníků školy.

1. Příprava a plánování sociometrického šetření

Sociální pedagog spolu s metodikem prevence a školním psychologem vytvoří tým pro plánování a provedení sociometrického šetření. Tento tým společně diskutuje konkrétní podobu sociometrického šetření, cíle práce se třídou a metodiku sběru dat.

2. Provedení sociometrického šetření

Sociální pedagog může hrát klíčovou roli v distribuci dotazníků i ve sběru odpovědí od žáků, zatímco školní psycholog se může zaměřit na zajištění, že proces je pro žáky bezpečný a že jsou správně informováni o anonymitě a důvěrnosti šetření. Následně metodik prevence společně se sociálním pedagogem a školním psychologem analyzuje data získaná ze sociometrického šetření. Diskutují o vzorcích sociálních vztahů, identifikují žáky, kteří jsou izolovaní nebo mají problémy s vrstevníky, a rozeznávají potenciální rizikové faktory nebo problémy ve třídním klimatu.

3. Podpora a řešení na základě výsledků

Na základě analýzy dat uvedený tým plánuje specifické intervence, které mohou zahrnovat programy rozvoje sociálních dovedností, workshopy na téma prevence šikany, individuální poradenství pro žáky s konkrétními potřebami nebo další aktivity pro celou třídu i jednotlivce. Sociální pedagog, školní psycholog i metodik prevence mohou přímo pracovat se žáky, kteří vyžadují individuální podporu, mohou také organizovat a vést programy pro třídu nebo celou školu zaměřené na prevenci a vzdělávání v konkrétních oblastech.

4. Sledování a hodnocení

Odborníci v týmu pravidelně hodnotí účinnost zavedených intervencí a přizpůsobují je dle potřeby. To může zahrnovat další sociometrická šetření nebo jiné metody sběru dat, včetně zpětné vazby nejen od žáků, ale též i od učitelů.

6.2.3 Diagnostika školního klimatu

Co je klima školy?

Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něj jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v dané škole vyvolávají (Čapek, 2010, s. 134).

Klima školy ovlivňuje nejen samotní jednotlivci, ale celé sociální skupiny, jejich působení ve vzájemných vztazích i ve spojení s dalšími aktéry. Do klimatu školy tedy zasahují jednotliví učitelé i celý učitelský sbor, jednotliví žáci, samotné třídy i vztahy mezi jednotlivými ročníky, ale taky administrativní pracovníci školy, školník, kuchařky aj., rovněž i zákonní zástupci žáků i pracovníci správy a místní samosprávy (Mareš, 2003). Klima školy je velmi komplexní a v rámci diagnostiky školního klimatu je nutné k němu takto přistupovat.

Při diagnostice školního klimatu je nutné zjištěné informace od účastníků vzdělávání propojovat. Sociální pedagog zjišťuje jejich vnímání a prožívání školního prostředí v delším časovém období. Sociální pedagog

může např. sledovat, jak jsou žáci, učitelé a rodiče spokojeni s prostředím školy, s chováním žáků, prací učitelů, s přístupem vedení školy atd. Informace může sociální pedagog zjišťovat např. z rozhovorů, dotazníků, pozorování při účasti na životě třídy a školy, prostřednictvím her či projektivních technik. V rámci měření klimatu školy je vhodné zaměřit se i na názory vedení školy, zkoumání stylu vedení ředitele, jeho dovednosti a jeho vnímání školy. Sociální pedagog by se však měl věnovat zejména pedagogicko-psychologickému aspektu klimatu školy, jenž dle Čapka (2010) představuje klima tříd, klima sborovny a kvalitu komunikace ve škole.

Diagnostika s využitím vlastních nástrojů

Příklady položek v dotazníku pro žáky	<p>Žákům můžeme např. dát za úkol, aby označili ty výroky, se kterými se ztotožňují.</p> <ul style="list-style-type: none">• „Do školy chodím rád“• „Škola je místem, kde se cítím osaměle“• „Za svojí učitelkou mohu kdykoliv přijít“, atd.
Příklad položek v dotazníku pro rodiče	<ul style="list-style-type: none">• Jste spokojeni s komunikací se třídním učitelem?• Co by mohlo být lepší?• Kolik času tráví denně v průměru Vaše dítě nad domácími úkoly? <p>Respondenti mohou uvádět souhlas/nesouhlas s uvedenými výroky:</p> <p>„Ředitel školy je vstřícný v komunikaci.“ „Třídní učitel je vždy k dispozici.“ „Třídní učitel je ochoten nám pomoci.“</p>
Příklady položek v dotazníku pro učitele	<ul style="list-style-type: none">• Jak byste zhodnotili úroveň komunikace a spolupráce mezi učiteli ve vaší škole?• Jak často se ve vaší škole vyskytují konflikty mezi učiteli a jak jsou tyto konflikty řešeny?• Jaký je váš názor na atmosféru ve třídách, ve kterých vyučujete?• Cítíte se podporováni ve své práci?• Jaká je úroveň důvěry a respektu mezi učiteli a vedením školy?• Jsou učitelé zapojeni do rozhodovacího procesu?
Příklady položek v dotazníku pro ředitele	<ul style="list-style-type: none">• Jak byste zhodnotili atmosféru ve školním prostředí podle vašeho vnímání?• Jaké jsou vaše zkušenosti s týmovou spoluprací mezi vedením školy a ostatními zaměstnanci?• Jaké jsou vztahy mezi pedagogickým a nepedagogickým personálem ve vaší škole?• Jak často dochází k pozitivní spolupráci mezi těmito skupinami?• Zapojujete vaše podřízené do rozhodovacích procesů?• Jaká je vaše strategie pro podporu a posílení důvěry a respektu mezi vedením školy a celým pedagogickým týmem?

Diagnostika s využitím již vytvořených dotazníků

Pro diagnostiku školního klimatu může sociální pedagog využívat také dotazníky již vytvořené, které jsou např. standardizované.

Dotazník na zjišťování školního klimatu

Jedná se o soubor dotazníků pro žáky, učitele a rodiče. Pomocí těchto dotazníků je možné zjistit, jak aktéři edukačního procesu vnímají klima školy a jak se ve školním prostředí cítí. Prostřednictvím těchto dotazníků může sociální pedagog získat screening klimatu školy. Soubor dotazníků a bližší informace k nástroji uvádí Mareš a kol. (2012) v publikaci *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*.

Dotazník pro zjišťování klimatu učitelského sboru (Dotazník KUS)

Dotazník je určen ke zjišťování klimatu učitelského sboru. Pedagogičtí pracovníci vyplňují dotazník tvořený převážně škálovými položkami, u kterých vyjadřují míru subjektivního vnímání pravdivosti tvrzení. Na základě provedeného dotazníkového šetření zjišťujeme kvalitu vzájemných vztahů a celkovou spokojenost pedagogů se školním prostředím.

Dotazník a bližší informace k nástroji uvádí Urbánek a Chvál (2012) v publikaci *Klima učitelského sboru*.

Sebehodnotící škála zaměřená na wellbeing vyučujících (POISE)

Pro zjištění celkové spokojenosti pedagogů lze využít také sebehodnotící škálu POISE, která se zaměřuje na fyzickou, profesní, duchovní, sociální a emocionální oblast života pedagogických pracovníků. V návaznosti na vyhodnocené dotazníky lze realizovat rozhovory s otevřenými otázkami pro zjištění bližších informací.

Dotazník a bližší informace k nástroji lze nalézt v publikaci *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu* (Felcmanová, 2023).

Pro diagnostiku školního klimatu může sociální pedagog využívat různé nástroje. Nejčastěji bývají využívány dotazníky, avšak lze dobře pracovat také s dalšími metodami.

Nedokončené věty – podobně jako u diagnostiky třídního klimatu může být tato projektivní metoda velmi podnětná. Lze ji modifikovat i na žákovské výroky, např. Naše škola je ... Výroky mohou sloužit k další hlubší analýze.

Žákovské kresby – sociální pedagog může vyzvat žáky k tvorbě obrázku např. Jak to vypadá u nás ve škole? Nebo lze vytvářet nejrůznější koláže apod. Podobně je lze využít i v rámci pedagogického kolektivu. Sociální pedagog se může zaměřovat i na výzdobu ve škole vytvořenou výrobky žáků apod.

Fotografie, videozáznamy – jedná se o záznamy pořízené při školních akcích, projektových dnech či z běžných vyučovacích hodin. Mohou ilustrovat, co se žákům líbí, co je baví, a co naopak nebaví, jak se chovají, tváří apod.

Analýza školních dokumentů – jedná se o studium zápisů z jednání pedagogických rad, porad školního poradenského pracoviště, evaluační zprávy z preventivních či intervenčních programů, hodnocení preventivního plánu školy, výroční nebo inspekční zprávy apod.

SWOT analýza – sociálnímu pedagogovi pomůže zhodnotit všechny relevantní stránky školy. Je vhodné, aby byla SWOT analýza prováděna pravidelně každý školní rok a na tvorbě se podíleli všichni pracovníci školy.

6.2.4 Diagnostika rodinného a lokálního prostředí

Diagnostika rodinného a lokálního prostředí zahrnuje systematický a cílený přístup, který má vést ke komplexnímu porozumění žákovi. Cílem je zkompletovat informace o rodinném zázemí či prostředí, ve kterém žák vyrůstá (například dětský domov), místní komunitě a sociálním kontextu prostředí, ve kterém žák žije. Toto vše dohromady tvoří celek, který žáka ovlivňuje, a tím i jeho školní úspěšnost, proto nelze efektivně pracovat se žákem, nepracujeme-li i s jeho rodinou či prostředím. Tento celý proces zahrnuje interakce s rodiči / zákonnými zástupci, rozhovory o rodinných hodnotách/významech/prioritách, sledování místního dění (kde se žáci po škole scházejí, co dělají, jak rodina tráví čas o víkendy apod.). Následně komunikuje i s dalšími odborníky. Diagnostika rodinného a lokálního prostředí pomáhá identifikovat podpůrné možnosti, ale i potenciální rizikové faktory. To umožňuje školám a sociálním pedagogům lépe vyhodnotit silné stránky i rizika, porozumět žákovi a poskytovat mu adekvátní podporu na cestě k úspěchu ve škole, ale i v životě.

Při realizaci diagnostiky rodinného a lokálního prostředí zjišťujeme údaje o jednotlivých členech rodiny, vývojové údaje (rodinný životní cyklus), případně i zdravotní údaje (např. vážné onemocnění některého z členů rodiny), strukturální údaje (role, pravidla, hranice, komunikace, konflikty, rozchody atd.), bytové prostředí rodiny (např. zda má žák svůj pokoj, místo pro přípravu do školy atd.), mezigenerační tematické údaje, kulturní a spirituální údaje, širší sociální systémy, rodinné zdroje podpory, dostupnost služeb v místě bydliště, kde může žák a rodina trávit volný čas atd. (Spáčilová, 2003).

V rámci diagnostiky rodinného prostředí velmi záleží na vztahu mezi sociálním pedagogem a rodinou. Kladným vztahem s rodinou se zajišťuje, aby sociální pedagog nebyl vnímán jako osoba, která vyžaduje informace od rodiny, ale spíše jako partner, který pracuje s rodinou na základě jejího vlastního sdělení. Soustředíme se rovněž na motivaci rodiny ke spolupráci. Při diagnostice je důležité reagovat citlivě a pružně, respektovat životní realitu rodiny a dodržovat etické faktory a zásady (Sobotková, 2001). Obzvláště v tomto případě je velmi důležitá diskrétnost sociálního pedagoga. Platí zde stejné zásady pro diagnostiku, které byly popsány výše v rámci vztahů ve třídě. Zjištěné údaje o rodině jsou důvěrné a je třeba s nimi pracovat velmi citlivě.

Diagnostika rodinného a lokálního prostředí představuje víceúrovňovou diagnostiku, která kombinuje využití jednotlivých diagnostických metod. Pro potřeby diagnostiky rodinného prostředí lze využít provedené metody z individuální diagnostiky se žákem. Je však důležité si uvědomit, že diagnostické metody použité se žákem pouze dotvářejí obraz rodiny, který by měl být výsledkem osobní interakce s rodinou (Spáčilová, 2003).

Sociální pedagog při diagnostice rodinného či lokálního prostředí může využít např. rozhovorů, rodinných dotazníků či pozorování. Sociální pedagog prozkoumává místně dostupné i využívané možnosti pro rodiny, které mohou ovlivnit vývoj i život žáka. Sociální pedagog zároveň mapuje sociální vazby, včetně silných a rizikových vazeb v životě žáka mimo školu, které však ovlivňují jeho školní úspěšnost ve škole.

6.3 Závěrečné shrnutí

Pravidelná depistáž a cílená diagnostika ve školním prostředí mají pak klíčový význam pro včasnou identifikaci a řešení potenciálních problémů i potřeb v celém výchovně-vzdělávacím procesu žáků. Jsou zásadní pro včasné rozpoznání potřeb žáků, umožňují identifikovat žáky, kteří vykazují známky sociální izolace, šikany, problémů ve vztazích s vrstevníky a další obtíže. Efektivní využití těchto metod přispívá k lepšímu pochopení dynamiky ve třídě a školním prostředí, systematické využívání umožňuje včasnou intervenci a podporu, což může pozitivně ovlivnit školní výsledky a celkový rozvoj žáků. Lze jimi snížit riziko vzniku dlouhodobých problémů a posilovat celkovou školní úspěšnost žáků. Pravidelná depistáž a diagnostika jsou základem pro návrh účinných preventivních programů a cílených intervenčních opatření.

7 Intervenční činnost a krizová intervence

Sociální pedagog vykonává během svého působení intervenční činnosti, v rámci kterých se zaměřuje na takový vývoj či situaci, které žáka negativně ovlivňují či ohrožují. Intervenuje v oblasti rizikového a náročného chování, v oblasti nápravy vztahů ve třídě, při neuspokojených potřebách žáků, které negativně ovlivňují jejich vývoj, výchovu a vzdělávání. Intervenuje v případech ohrožení školním neúspěchem, ale také u žáků ze zanedbávajícího, ohrožujícího a nepodnětného prostředí či jinak ohrožených žáků. Intervence pak může mít charakter jednorázové aktivity či dlouhodobého opatření.

Vždy je potřeba vyhodnotit individuální situaci či případ, jeho akutnost a míru ohrožení dítěte, případně jeho rodiny. Je velmi podstatné zvážit, do jaké míry je třeba zapojit zákonné zástupce žáka či jinou pečující osobu, případně další aktéry. Žák má právo využít podpory, pomoci i konzultace od pracovníka školního poradenského pracoviště, avšak může se jednat z jeho strany o prosbu diskrétnosti či o běžné poradenství. Pokud je potřeba dlouhodobější podpora či situace vyžaduje komplexní práci, nastavení plánů i cílů, spolupracuje sociální

Co je to intervence?

V nejšířším smyslu slova je intervence jakýkoliv zásah do nějakého procesu za účelem jej ovlivnit, změnit. V užším smyslu slova jde o cílený, předem promyšlený zásah, zpravidla zaměřený na zmírnění tíživé situace, či jakýkoliv postup, technika, směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu (Hartl & Hartlová, 2009).



pedagog nejen s dalšími pedagogickými pracovníky a rodinou žáka, ale také s vhodnými institucemi či službami. V rámci intervence je podstatná mezioborová spolupráce.

Do intervenčních činností sociálního pedagoga patří rovněž krizová intervence, kdy cílem je okamžitá stabilizace krizové situace žáka, rodiny, případně pedagogického pracovníka. Ve školském prostředí může sociální pedagog provádět krizovou intervenci například v situaci, kdy na dítě dopadne krize či se nedokáže vyrovnat s obtížnými rodinnými událostmi (rozvod rodičů, úmrtí blízké osoby aj.). Příčina může být leckdy subjektivně banálnějšího charakteru, sociálnímu pedagogovi ani jiné osobě/pracovníkovi školy však nepřísluší prožívání dítěte hodnotit.

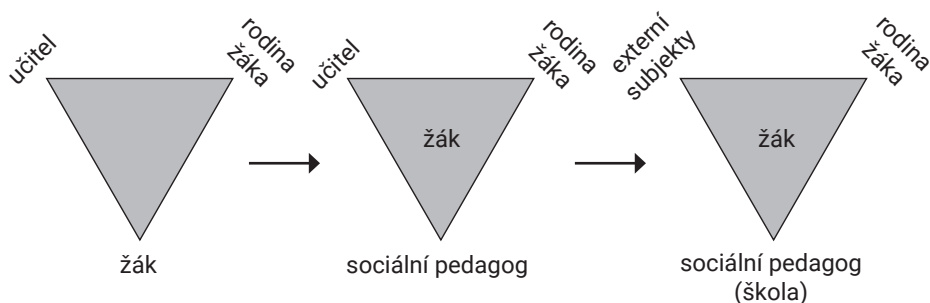
Sociální pedagog vykonává zejména poradenskou a krizovou intervenci. Pro intervenční aktivity musí mít sociální pedagog potřebné kompetence, jako např. dovednost porozumět podstatě problému, a na základě tohoto porozumění využít vhodné metody a postupy, které povedou k žádoucí změně.

V rámci intervenčních aktivit se jedná o záměrný proces, jehož cílem je posun žáka, třídního kolektivu nebo rodiny žádoucím směrem, případně pomoc a podpora pedagogickým pracovníkům. V jistém smyslu je intervencí každý kontakt s cílovou skupinou. Řada příležitostí k intervencím je rovněž při diagnostických aktivitách. Je třeba mít na paměti, že některé činnosti se velmi prolínají a navazují. Sociální pedagog může v rámci intervence použít i některé aktivity, metody či techniky z kapitoly 5 Prevence a preventivní působení nebo 6 Depistáž a diagnostika. Např. při rozhovoru s preventivním či diagnostickým účelem žák vnímá, že o něj někdo projevuje zájem, a má možnost nahlédnout na svůj problém. Žák může dojít k závěru, že si se svým problémem již dále poradí svými silami a skutečně se mu to podaří.

Při intervenci využívá sociální pedagog řadu nástrojů, nejčastěji rozhovor. Zásadní je přizpůsobit výběr nástrojů individuální situaci a potřebám žáka. Přizpůsobení intervence konkrétním situacím a cílům zajišťuje podporu v procesu sociálního a emočního učení a může tak mít výrazně pozitivní dopad na výchovně-vzdělávací proces. Sociální pedagog může při svém působení užívat např. Kartu KID (Society for All, 2022), která slouží k odhalení míry ohrožení dítěte a přibližuje také vhodné postupy intervence.

7.1 Intervence ve směru k žákovi

Ačkoliv sociální pedagog pracuje se všemi žáky školy v rovině rozvoje, zvýšená podpora přichází v momentě identifikace problému či ohrožení. V případě, že sociální pedagog identifikuje žáka se sociálním znevýhodněním, žáka ohroženého sociálním znevýhodněním, žák vykazuje projevy a znaky ohrožení či špatného zacházení, objevuje se náročné a rizikové chování nebo jiná bariéra na straně žáka, začíná do procesu vstupovat sociální pedagog v rovině intervence. Pokud se chování či situace žáka nezlepší při spolupráci sociálního pedagoga, (třídního) učitele a rodiny žáka a pokud jsou problémy již velmi intenzivní a žáka značnou mírou ohrožují, vstupují do procesu také externí instituce, jako je OSPOD, policie, PPP atd. (Šmída a kol., 2024).



Obrázek 4 Proces zakomponování dalších participujících osob a institucí při vzniku, rozvoji a řešení výchovného problému žáka
Zdroj: Šmída a kol., 2024, s. 54.

7.1.1 Intervence zaměřená na ohrožené žáky

Sociální pedagog pracuje se žáky ohroženými sociálním znevýhodněním, školním neúspěchem, s rizikem výskytu a rozvoje rizikového či náročného chování či s projevy traumatu, ohroženými týráním, zneužíváním nebo zanedbáváním, žáky jako oběti trestných činů a žáky ohroženými násilím či jinak ohroženými. Za ohroženého žáka můžeme obecně považovat dítě a mladistvého, které nemá uspokojeny základní potřeby nebo mu nenačtení těchto potřeb hrozí. Prostředí nebo podmínky života žáka se natolik odchylují od normy, že mohou bezprostředně ohrožovat jeho přirozený vývoj a začlenění do společnosti¹ (Korbel & Lejsková, 2019). V této části se budeme věnovat žákům ohroženým špatným zacházením.

Mnoho dětí prožívá náročnou situaci a ze strany blízkých osob se setkávají se špatným zacházením. V oblasti práce s ohroženým dítětem se doporučuje využít kartu KID, která rozlišuje fyzické znaky špatného zacházení, znaky špatného zacházení projevující se v chování dítěte a znaky rizikového chování pečujících osob. Pro další práci s ohroženými dětmi Karta KID rozděluje míru ohrožení na akutní a chronické a dále doporučuje vhodné postupy v závislosti na míře ohrožení dítěte, včetně postupů a spolupráce s dalšími subjekty a organizacemi (především OSPOD, PČR a SZ). Situace ohrožení dítěte můžeme pro lepší představu rozdělit dle toho, zda vyžadují, nebo nevyžadují podání oznámení příslušnému orgánu – oznámení na Policii ČR a zároveň informování OSPOD, oznámení na OSPOD nebo neoznámení uvedeným orgánům a další práce s žákem a jeho rodinou (Society for All, 2022).

Ohrožení a riziko, kterému je žák v kontextu násilí vystaven, může mít navíc různé podoby – fyzické, psychické, ekonomické i sociální násilí, zanedbávání, sexuální zneužívání, latentní násilí a digitální násilí (kybernásilí). Žák může být navíc vystaven i více formám násilí současně, také může být ohrožen násilím mezi členy domácnosti v takové míře, že se sám svým svědectvím či zážitky stal přímou obětí (Blažková & Petrenko, 2024).

¹ Ohrožené dítě je v kontextu metodiky chápáno jako žák, jenž je ohrožen všemi vyjmenovanými jevy uvedenými v tomto odstavci.

V každé škole je potřeba mít určeného pověřeného pracovníka, který bude koordinovat postup v případě podezření na dítě ohrožené týráním, zneužíváním a závažným zanedbáváním. Sociální pedagog je vhodným odborníkem, který v rámci své činnosti bude realizovat koordinaci postupu ohroženého dítěte. Sociální pedagog v pozici pověřeného pracovníka realizuje stanovené kroky a komunikuje postup s třídním učitelem žáka a dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště. Rovněž informuje vedení školy. Jednotlivé kroky a postupy je nutné mít v rámci školy co nejkonkrétněji vydiskutované a seznámit s nimi všechny pedagogické i nepedagogické pracovníky školy. Vzájemná informovanost se musí vždy soustředit a odvíjet od zájmu dítěte. Pokud musí škola, potažmo sociální pedagog jako pověřený pracovník, splnit oznamovací povinnost, je i přes to nadále potřeba poskytovat žákovi podporu (Blažková & Petrenko, 2024). Oznámením tedy práce sociálního pedagoga s ohroženým žákem nekončí.

Při práci s ohroženým žákem je důležité všimnout si zejména výrazných a nevysvětlitelných či náhlých změn v jeho chování a projevech. Například „dětí, které zažívají zneužívání, mohou projevovat neobvyklé, obtěžující nebo jinak náročné chování“ (Society for All, 2022). Pokud není chování žáka správně vyhodnoceno, může se stát, že ohrožení žáka bude přehlédnuto nebo že dítě bude nespravedlivě potrestáno či stigmatizováno kvůli svému chování. Na žáka, který má náročné, neobvyklé či jinak odlišné chování, je třeba nahlížet jako na žáka, který potřebuje podporu a je potřeba brát jeho projevy jako volání o pomoc. Sociální pedagog ohroženému žákovi poskytuje trvalou podporu, kdy se budují vztahy mezi pedagogy a žáky, mezi pedagogy a zákonnými zástupci (či dalšími pečujícími osobami, osobami odpovědnými za výchovu) a mezi pedagogy a ostatními zaměstnanci školy. Podpora ohroženému žákovi zohledňuje individuální potřeby a rozdíly, poskytuje prostor pro zapojení všech zúčastněných stran a klade důraz na základní hodnoty, důvěru, sdílení a spolupráci (Society for All, 2020).

Sociální pedagog v rámci intervence mapuje pomocí diagnostických nástrojů základní lidské, vzdělávací, sociální, psychosociální a další potřeby žáka, které ovlivňují jeho vývoj a vzdělávání. Využívá pro to rozhovor (s dítětem, s učitelem, s asistentem pedagoga, s vychovatelem, s dalším relevantním pracovníkem školy, zákonným zástupcem), pozorování žáka (v běžných situacích ve vyučování, ale i o přestávkách, ve družině či školním klubu, ale i během mimoškolních akcí), informace od dalších osob nebo institucí (informace od dalších osob, které se zákonnými zástupci přicházejí do kontaktu nebo od pracovníků zajišťujících zájmové aktivity žáka a dalších relevantních osob) (Society for All, 2020; Blažková & Petrenko, 2024). Vyhodnocuje ochranné a rizikové faktory a dle míry ohrožení ve spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště nastavuje vhodnou formu podpory, např. individuální konzultace, poradenství, zprostředkování návazných podpůrných a poradenských služeb atd. (psycholog, terapeut, SAS, NZDM apod.). V případě akutního ohrožení zprostředkovává dítěti okamžitou pomoc. Pokud jsou na základě mapování situace žáka a rodiny definovány rizikové faktory související s rodinným zázemím a rodičovskými kompetencemi, svolává sociální pedagog případové setkání za účelem nastavení mezioborové podpory. Následně sociální pedagog dohlíží na plnění nastavených kroků podpory. Více informací k případovým setkáním viz dále.

Při práci s ohroženým dítětem se vždy řídíme zásadami komunikace (více v kapitole 9 Komunikace s cílovými skupinami).

Žáci jsou vnímaví a často si všimnou, když někdo potřebuje pomoc nebo podporu. Pokud se některý žák setká se špatným zacházením či jinou formou ohrožení, může to vést k velmi intenzivním emocím, které ovlivní i celý kolektiv a mnohdy i vyučujícího. Je proto velmi podstatné poskytnout žákům i vyučujícím dostatečný prostor a emocionální podporu, což povede k lepšímu porozumění a stabilizaci prožívání (Society for All, 2020). Lze k tomu využít komunitní kruhy i konkrétní metodiky pro práci se třídou, jako je např. Metodika RRRR či další materiály (viz kapitola 5 Prevence a preventivní působení).

Níže přikládáme seznam vhodných materiálů, které sociálním pedagogům pomohou orientovat se v této problematice a jak mohou v rámci preventivních a intervenčních činností postupovat:

- *Metodika včasné identifikace a podpory ohroženého dítěte* (Society for All, 2020).
- *Metodika koordinované mezioborové spolupráce při podpoře ohrožených dětí* (Society for All, 2021).
- *Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi: Pro školy a školská zařízení* (Society for All, 2022).
- *Metodika pro mapování ohrožení a potřeb dítěte* (Society for All, 2023).
- *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole: doporučené postupy pro pracovníky škol* (Blažková & Petrenko, 2024).

7.1.2 Individuální poradenská intervence

V případě ohrožení žáků špatným zacházením, školním neúspěchem, objevujícího se rizikového či náročného chování apod. je potřeba poskytnout žákovi podporu či intervenci směřující k odstranění příčin daného problému. Tyto činnosti mohou mít podobu rozhovorů, pohovorů nebo poradenství, jak jsme uváděli v kapitole 5 Prevence a preventivní působení, avšak mají již intervenční charakter.

Individuální poradenská intervence sociálního pedagoga musí být založena na důkladné znalosti příčin problémů a obtíží žáka, protože od nich se odvíjí způsob intervence. Velmi důležitou součástí podpory při odstraňování nežádoucího chování je vztah mezi žákem a sociálním pedagogem. Při dlouhodobé péči směřuje vztah až do základů terapie.

Jedna z těchto intervencí může být zaměřená na změnu pozorovaného náročného chování. Příkladem intervenční techniky může být uzavírání dohody mezi sociálním pedagogem a žákem. Dohodou je vymezeno, jaké chování se má změnit, jak bude kontrolováno plnění a jaký bude přínos pro žáka. Ke stanovení dohody může sociální pedagog využít dokumentu „Jednání se žákem“, který vychází z Metodického doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č.j. MSMT-43301/2013. Předpokladem této intervence je, že změna chování může směřovat ke zlepšení situace žáka, která jej ovlivňovala. Na základě této zkušenosti si

uvědomí, že proměna jeho chování přímo ovlivní i jeho situaci. Tímto dochází k posilování jeho pozitivního chování.

Další intervence může být zaměřena na změnu systému vztahů, jako např. potíže ve vztazích k dospělým (učitel, rodič) i vrstevníkům. Příkladem intervenční techniky může být hraní rolí, které umožní náhled na prožívání jiných osob a tím i lepší pochopení situace. Intervence může být rovněž založena na rozvoji kognitivních schopností a metakognitivních dovedností. Sociální pedagog pomáhá žákovi analyzovat své schopnosti a dovednosti a na základě této analýzy u žáka nalézt či měnit učební postupy odpovídající vlastnímu stylu učení žáka a učebními situacím. Intervence může být účinná i v oblasti motivace, vztahů nebo osobních problémů. Podoba intervence je založena na tom, že poznání příčin obtíží může samotnému žákovi pomoci k jejich odstranění. V některých případech je vhodné učit žáka relaxaci a využívání technik pro zvládání stresu. Současně je důležité respektovat, že žák nemusí vždy umět vyjádřit své pocity, prožívání, potřeby či umět popsat své schopnosti, dovednosti apod. Volíme proto vhodné otázky a snažíme se společně se žákem identifikovat tyto individuální aspekty (HadjMousová, 2002).

Volba intervence v rámci individuálního poradenství, jak již bylo řečeno, závisí na problému žáka a jeho příčinách. Jednotlivé techniky intervencí zde není možné popisovat. Sociální pedagog jednak vychází ze svých dosavadních zkušeností a dovedností, zároveň musí často improvizovat podle konkrétní situace. Sociální pedagog může pro intervenci použít principy a techniky využívané v krátké terapii zaměřené na řešení, koučování, arteterapii, terapii hrou aj.

Intervence mohou být krátkodobé nebo dlouhodobé. Pro některé žáky mohou být vhodné každodenní krátké konzultace. U výrazných obtíží nebo vyšší míry ohrožení jsou důležité dlouhodobé intervence. Frekvence individuálních schůzek závisí na potřebách a situaci konkrétního žáka. Na základě dlouhodobého sledování a individuálních poradenských intervencí velmi často dochází ke zlepšení situace. Je tedy vhodné uskutečňovat např. týdenní schůzky, na kterých sociální pedagog s žákem rozebírá průběh minulého týdne a plánuje další postup. Pravidelné setkávání přináší žákovi podporu a pocit, že se o něj někdo skutečně zajímá. Současně se může zvyšovat jeho motivace a mohou se rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti. Žák mj. získává širší prostor uvědomit si své změny, pokroky, dosažené úspěchy a postupně plánovat své další kroky.

Sociální pedagog se ve své praxi velmi často setkává s projevy rizikového a náročného chování. V rámci intervence jedná s cílem toto chování ovlivnit, případně zastavit již rozvinuté. V případě rizikového či náročného chování může sociální pedagog pracovat se žákem v rámci individuální poradenské intervence. Je možné opět využít i pohovor (viz předchozí část). Pro intervenci u žáka je však v některých situacích potřeba vést pohovor nejen s žákem, ale i jeho zákonnými zástupci či jinou pečující osobou, nebo je třeba svolat a uspořádat výchovnou komisi či případové setkání.

7.1.3 Intervenční nástroje ve směru k žákovi i rodině

Pohovor se zákonnými zástupci či jinou pečující osobou

Pohovor s rodiči a žákem je označován jako forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem či jinou pečující osobou, při řešení rizikového či náročného chování, výukových obtíží nebo v jakýchkoliv dalších situacích, kde žák vyžaduje zvýšenou podporu. Pohovory mají především podpůrný či nápravný charakter a jsou významnou součástí intervenčních aktivit sociálního pedagoga.

Cílem je stanovení sjednoceného postupu ze strany školy a rodiny při řešení konkrétního problému žáka. V tomto bodě je stěžejní skutečné zapojení zákonných zástupců do nápravného procesu. Nástroj pohovoru přináší prostor pro vzájemný dialog a možnost vyhledat a nastavit vhodnou podporu pro žáka či jeho rodinu (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Sociální pedagog v rámci svých intervenčních činností velmi často uskutečňuje pohovory s rodiči a žákem (ve škole či v rodinném prostředí). Rovněž ve spolupráci s třídním učitelem nebo dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště zjišťuje, zda byly naplněny domluvené kroky a postupy a zda dochází ke změně chování žáka či přístupu rodiny. Při závažnějších problémech nebo nekomunikaci rodičů je pak třeba uspořádat výchovnou komisi nebo případové setkání.

Doporučení pro praxi: Sociální pedagog může pohovory s rodiči vést sám, avšak je vhodné, aby se pohovoru zúčastnili nejméně dva pracovníci školy, zejména třídní učitel žáka, případně asistent pedagoga. Mohou nastat situace, kdy se společného setkání za školu účastní více osob (např. z důvodu agresivního vystupování rodičů, řešení situace požaduje pohled z více stran atd.). Účastníci za školu by neměli ve velké míře převažovat nad skupinou členů rodiny. Pokud to ale situace vyžaduje, je potřeba s tímto rodiče seznámit a vysvětlit jim důvod, aby nebyla narušena atmosféra spolupráce.

Je vhodné, aby sociální pedagog začal setkání neutrálně a pozitivně (např. jak se rodičům či dítěti daří, jak se mají, zda jim mohou nabídnout něco na pití apod.). V průběhu pohovoru je důležitá komunikace založená na vzájemném respektu a pochopení. Při jednání je užitečné používat efektivní komunikaci a vyvarovat se komunikačním zlovykům (více v kapitole 9 Komunikace s cílovými skupinami). Dále je důležité si uvědomovat, že žák má vždy právo na vyjádření. Jeho případné odlišné vnímání situace je běžným jevem a je tedy žádoucí ho podpořit v otevřeném vyjádření vlastních potřeb. Doporučení platí i pro výchovné komise.

Výchovná komise

Důvodem svolání výchovné komise bývá nejčastěji skutečnost, že i přes veškerou podporu nedošlo k odstranění rizikového či náročného chování žáka nebo jiných obtíží.

Výchovná komise je nástroj podpůrného a nápravného charakteru. Jedná se o společné jednání ředitele školy, třídního učitele, popř. asistenta pedagoga, a pracovníků školního

poradenského pracoviště, zákonného zástupce či jiné pečující osoby, žáka, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, a popř. zástupce dalších orgánů a organizací, např. SVP, SAS, PMS (dle závažnosti řešeného případu). Cílem je včas zahájit proces řešení problémové situace žáka, případně zamezit dalšímu prohlubování již vzniklého problému. Rodinu je žádoucí navést ke spolupráci s další stranou, která má k řešení dané situace potřebné (odborné či právně vymahatelné) nástroje a možnosti další podpory (Mají na to!, n.d.).

Výchovné komise mohou často působit represivně. Z tohoto důvodu je vhodnější využívat případová setkání (viz níže), která mohou lépe působit na změnu žáka. V některých situacích však mohou být výchovné komise vhodným nástrojem, např. v případě řešení šikany u žáka, který se dopouštěl násilí vůči spolužákovi či spolužákům. Je vhodné facilitovat výchovné komise podobným způsobem jako případová setkání.

Cílový stav pohovoru či výchovné komise představuje uzavřenou dohodu o spolupráci mezi školou, rodiči, žákem a případně dalšími aktéry. Hledáme tedy vhodné možnosti podpory a plánujeme společné postupy, které povedou ke zlepšení situace a naplnění potřeb žáka tak, aby jeho náročné jednání nevedlo k dalším negativním důsledkům.

Lze tedy vypracovat odpovídající dokumentaci, tj. individuální výchovný program (IVýP), kdy ho průběžně aktualizujeme s ohledem na intervence se žákem a zjištěné skutečnosti. V případě výukových obtíží lze nastavit i plán pedagogické podpory (PLPP). Tento dokument zpravidla vypracovává speciální pedagog, případně výchovný poradce. Sociální pedagog na jeho tvorbě participuje.

Inspirace do praxe: Více informací o účelu výchovné komise a jak probíhá můžete nalézt na webových stránkách *Mají na to!*

Případové setkání

Případové setkání je jedním z neefektivnějších řešení situací u jakkoliv ohrožených dětí. Případovému setkání předchází již zmíněné problémy žáka, který je nějakým způsobem ohrožen (např. školní neúspěšností, zanedbáváním, vysokou absencí, rizikovým a náročným chováním). Cílem případového setkání je co nejrychleji reagovat na vzniklou situaci a případně preventivně zabránit dalšímu rozvoji nežádoucího chování. Při plánování a realizaci případového setkání lze vycházet např. z *Metodiky koordinované mezioborové spolupráce při podpoře ohrožených dětí* (Society for All, 2021).

Kdo svolává případové setkání

Případové setkání ve škole může svolat sociální pedagog, třídní učitel, ředitel školy, pracovník školního poradenského pracoviště, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí či samotný rodič žáka. Pokud setkání organizuje škola, měla by tomu podléhat předchozí společná domluva. Zde je důležité, aby sociální pedagog transparentně informoval všechny relevantní aktéry a diskutoval s nimi společný postup.

Pozvání rodiny na případové setkání

Na případové setkání zveme zákonné zástupce žáka prostřednictvím školního portálu, e-mailem či jakoukoliv jinou písemnou formou (např. osobním předáním písemné pozvánky). Písemná forma je vhodná, protože se zákonný zástupce či jiná pečující osoba může k informacím kdykoliv vrátit. U telefonického pozvání to nelze. Doporučujeme však rodinu telefonicky upozornit, že jim byl např. zaslán e-mail s pozvánkou a informacemi k případovému setkání. Zákonní zástupci či jiná pečující osoba musí být informováni dopředu, kdo se případového setkání bude účastnit.

Přizvání dalších aktérů na případové setkání

K jednání si můžeme přizvat např. sociálního pracovníka nebo kurátora OSPOD, další členy rodiny, kteří se podílí na výchově, sociálního pracovníka ze SAS, zástupce SVP nebo další odborníky, kteří mohou rodičům a žákovi poskytnout potřebnou pomoc a podporu. Díky širšímu pohledu na situaci žáka z různých hledisek můžeme získat nové pohledy k hodnocení situace.

Příprava případového setkání a organizační záležitosti

Setkání by se mělo konat v uzavřené a nerušené místnosti, aby účastníci měli dostatek soukromí. Důležitou součástí je příprava celého případového setkání. Kromě pozvání všech zainteresovaných aktérů je nutné se domluvit, kteří zástupci školy budou na setkání přítomni a kdo bude setkání facilitovat a tím zajišťovat směřování ke konkrétnímu výsledku. Facilitátor je zodpovědný za proces případového setkání a vytvoření plánu spolupráce všech zapojených aktérů. Současně poskytuje dostatečný prostor všem zúčastněným k intenzivnímu zapojování. Je vhodné, aby v roli facilitátora byl právě sociální pedagog. V situaci, kdy se sociální pedagog dostává do role facilitátora, měl by v daném případě vystupovat nezávisle a nestranně. To může být pro sociálního pedagoga kolize rolí, jejichž ujasnění je nezbytné pro zajištění kvalitní facilitace. Pokud není facilitátorem, tak by se sociální pedagog měl vždy těchto setkání účastnit a podílet se na řešení situace a plánování dalších postupů.

Kromě facilitátora je nutné určit zapisovatele, který zajistí zápis z případového setkání. V zápise z případového setkání je důležité zaznamenat důležité informace, které byly na jednání předány, domluvené postupy, kroky a úkoly. Po setkání je potřeba zápis poskytnout všem zúčastněným. Do případového setkání je vhodné, v některých případech nutné, zapojit i žáka. Pokud to situace vyžaduje, je možné se domluvit na jeho zapojení až do průběhu setkání.

Průběh případového setkání

Na úvod je vhodné stanovit pravidla setkání, vzájemné představení a sdělení účelu a cíle setkání. Záměrem jednání je zejména vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny s cílem naleznout společným úsilím optimální řešení. Na základě získaných informací, společné diskuze a nalezení, co se daří, a co naopak nefunguje, se postupně vytváří individuální plán podpory nebo individuální výchovný program. Důležité je taktéž zohledňovat

názor žáka, kvůli kterému se setkáváme. Podstatné je vytvoření podpůrné sítě pomoci a podpory pro rodinu a žáka, aby se cítili podpořeni a byli motivováni k podniknutí domluvených kroků. Aktivizace rodiny a hledání společného řešení je klíčové. Pokud to lze, tak je vhodné nabídnout více možností řešení a nejlépe navrhnout kombinaci, aby úkoly pro rodinu byly co nejvhodnější a splnitelné. Velmi podstatné je vše vysvětlovat a zdůvodňovat, aby byl jasný záměr konání některých úkolů či předávání kontaktů na různé instituce a odborníky, i jaký může být následek neplnění domluvených úkolů a kroků.

Na závěr je nutné si zopakovat nabídnuté možnosti řešení, ověřit si, zda rodič ví, na koho se v případě potřeby může obrátit, alespoň na jedné variantě se domluvit a stanovit si jednotlivé úkoly. Domluvit se na nástrojích pro kontrolu plnění domluvených úkolů a jejich monitorování pro případnou změnu plánu řešení. Vždy je vhodné uspořádat kontrolní setkání, na základě kterého může být plán revidován. Na kontrolním setkání je nutné reflektovat aktuální situaci, sdělit si, jaké úkoly či kroky se daří plnit a které nikoliv. Na kontrolním případovém setkání může tedy dojít ke změně či aktualizaci úkolů a cílů ve směru k řešení dalšího identifikovaného problému. Při plnění stanovených úkolů žákem či jeho rodinou je vhodné pozitivní ocenění jejich přístupu.

V případě, že se situace v návaznosti na případové setkání organizované školou nelepší, měl by svolat případovou konferenci OSPOD. Toto setkání již nese vážnější charakter a mohou se ho zúčastnit zástupci školy, lékař, psycholog, zástupci sociálně-aktivizačních služeb nebo důležití lidé z okolí dítěte (např. sourozenci, prarodiče, nevlastní rodiče, širší rodina).

Doporučení do praxe: Pro sociálního pedagoga je rovněž vhodné, pokud si své dovednosti ve facilitaci zdokonalí v rámci dalšího vzdělávání. Na trhu existuje řada vzdělávacích kurzů a seminářů pro facilitaci či přímo určených pro facilitaci případových setkání/konferencí. Tato školení nabízí např. Edutica, Velký Vůz Sever či Amalthea.

Inspirace do praxe: Sociální pedagog může spolupracovat s OSPOD na přípravě i realizaci případové konference. Pro přípravu případové konference nebo případového setkání se lze inspirovat v dokumentu Inspirativní příklady praxe III (Národní pedagogický institut, n.d.).

Individuální výchovný program

Cílem Individuálního výchovného programu je odstranit rizikové či náročné chování žáka a předejít tak důsledkům prostřednictvím stanovení optimálního řešení a podpory. Základem je stanovit společný postup, který povede k naplňování potřeb dítěte a zlepšení situace rodiny tak, aby zákonní zástupci poskytovali dítěti nezbytnou podporu a péči.

Vzhledem ke skutečnosti, že předchozí stupně nápravy a podpory, jako je pohovor se žákem a pohovor s rodiči, nevedly ke zlepšení situace a chování žáka, je třeba využít spolupráce s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí. V tomto stupni postupu řešení se jedná o spolupráci na bázi závazku, tudíž jsou jednotlivé strany zavázány vzájemnou

dohodu dodržovat. Dochází ke zvýšení kontroly a tlaku na změnu, a to nejen v případě žáka, ale v určité míře u všech zúčastněných.

Základní podnětné kroky pro vedení úvodního setkání, získání podkladů pro IVYP:

- Pojmenování nežádoucího chování žáka.
- Pojmenování dosavadních důsledků tohoto chování.
- Hledání příčin – „slabých míst“, která by toto chování mohla podněcovat.
- Definování žádoucího chování.
- Motivování žáka / zákonných zástupců k žádoucímu chování.
- Stanovení úkolů.
- Stanovení potřebné podpory.
- Stanovení frekvence a způsobu kontroly.
- Definování dalších postupů a případných opatření při nedosažení žádoucích změn (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013).

Setkání se žákem a rodičem probíhá ve třech časových horizontech, a to při úvodním setkání, kde se nastavují pravidla a parametry spolupráce, při kontrolním setkání, v rámci kterého se vyhodnocuje efektivita individuálního výchovného programu, a závěrečném setkání, kdy se závěrečně zhodnotí naplnění očekávaných výsledků.

Účastníky setkání k sestavení Individuálního výchovného programu může tvořit škola, žák, zákonní zástupci či jiná pečující osoba, Orgán sociálně právní ochrany dětí, sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi, středisko výchovné péče, pediatr aj.

Individuální výchovný program lze využít nejen při rizikovém či náročném chování žáka, ale i v situacích, ve kterých neleží příčina problému na straně žáka a je třeba např. větší zapojení rodiny při uspokojování potřeb dítěte a při jeho vzdělávání. Lze ho využít tedy například i v případě realizace případového setkání.

Pohovory se žákem, zákonnými zástupci či jinou pečující osobou, výchovné komise i Individuální výchovný program vychází z Metodického doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č.j. MSMT-43301/2013. Více informací lze nalézt na webových stránkách MŠMT. V příloze metodiky lze nalézt vzory dokumentů, které lze u těchto nástrojů využít.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rovněž vydalo a průběžně aktualizuje metodická doporučení a metodické pokyny v oblasti primární prevence rizikového chování. Součástí metodických doporučení jsou přílohy k jednotlivým typům rizikového či náročného chování. Jednotlivé přílohy mohou být pro intervenční činnosti sociálního pedagoga velmi užitečnou pomůckou. Naleznou zde totiž adekvátní postupy a další zdroje. Veškeré informace a jednotlivé metodické doporučení a pokyny, včetně příloh, lze nalézt na stránkách MŠMT v sekci Metodická doporučení a metodické pokyny.

Dalšími nástroji pro intervenční činnosti sociálního pedagoga jsou krizové plány k rizikovému chování a možným krizovým situacím ve školním prostředí. Krizové plány představují konkrétní postupy, jak reagovat v případě zjištění rizikového chování, rovněž definují konkrétní odpovědnost jednotlivých pracovníků školy, jsou zde určeny komunikační a bezpečnostní postupy a také následná opatření (Miovský, 2015b).

Krizové plány jsou školním poradenským pracovištěm vytvořeny na všechny typy rizikového chování dle Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j.: 21291/2010-28, a dalších legislativních dokumentů a odborných publikací. Krizové plány jsou přílohou Preventivního plánu školy a za jejich zpracování zodpovídá školní metodik prevence. Je vhodné, aby sociální pedagog na tvorbě a aktualizaci spolupracoval se školním metodikem prevence a dalšími pracovníky školy.

7.1.4 Intervence v oblasti řešení absence žáka

V náplni práce sociálního pedagoga jsme zmínili, že sociální pedagog v rámci svých preventivních činností monitoruje školní docházku žáků a jejich absenci ve spolupráci s třídními učiteli. Pravidelná docházka žáka do školy má velký význam v jeho školní úspěšnosti a předcházení předčasných odchodů ze vzdělávání.

Důležité je včasné podchycení zvyšující se absence žáka nebo podezřelé absence (např. opakující se omlouvání nepřítomnosti v pátky či pondělky z důvodů nevolnosti, rodinných důvodů). Sociální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem se soustředí na žáky vykazující zvýšenou absenci s cílem snížit nadměrnou absenci, případně zamezit záškoláctví.

Sociální pedagogové se ve své intervenční praxi ve škole věnují záškoláctví ve všech jeho podobách. MŠMT vydalo v roce 2024 aktualizované *Metodické doporučení k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování*. Metodické doporučení popisuje postupy, jak v případě záškoláctví může škola intervenovat. Dokument sice nahrazuje předchozí verzi (aktualizovanou v roce 2017), přesto doporučujeme seznámit se i s touto starší verzí metodického doporučení, které popisuje vhodné postupy v rámci pohovoru a rozhovoru se žáky a rodiči v případě záškoláctví.

Variabilita příčin záškoláctví či vysoké absence může být různorodá. Při zkoumání příčin záškoláctví je proto třeba vzít v úvahu veškeré vlivy, které na žáka v rámci školní docházky působí, a náležitě se jimi zabývat. Díky pochopení faktorů ovlivňujících nepravidelnou docházku či záškoláctví můžeme žákovi poskytnout adekvátní podporu, motivovat ho k učení a docházení do školy nebo intervenovat v rodinném zázemí.

Sociální pedagogové se ve školách v současné době velmi často setkávají se skrytým záškoláctvím, při kterém se rodiče vědomě podílejí na nechození dítěte do školy. Skryté záškoláctví může mít mnoho podob, celkově se však jedná o případy, kdy:

1. Údajně nemocný žák, řádně ve škole omluven, je vídán venku (za pěkného počasí na hřišti apod.), čímž porušuje léčebný režim stanovený lékařem.
2. Žák má časté, několikadenní, krátkodobé absence, většinou se jedná o pátky a pondělky nebo den před prázdninami. Pravidlem omlouvání žáka bývají rodinné důvody, nevolnost apod.
3. Žák má dlouhodobé absence, taktéž řádně omluvené. Rodiče uvádějí různé zdravotní důvody, avšak dále zdravotní situaci žáka neřeší (např. žák má časté bolesti hlavy, břicha, ale rodina nenavštíví odborného lékaře, jen nechává žáka doma).

4. V některých případech rodina nemá možnosti či prostředky pro zajištění potřeb dítěte, zejména po finanční stránce (např. pomůcky, obědy, svačiny), a má obavy z konfliktu se školou. Volí tedy strategii úniku, tj. žáka do školy posílá sporadicky, na schůzky s učitelem či vedením školy se nedostavuje, a pokud ano, domluvená pravidla nejsou ze strany rodiny dodržována (např. zajištění pomůcek nebo materiálů do určité doby, požádání o individuální vzdělávací plán).
5. Rodina může mít se záškoláctvím dítěte již své zkušenosti, žák do školy z různých důvodů odmítá jít. Může se jednat o situace, kdy žák nechce ráno vstávat, např. z důvodu nezačlenění do kolektivu, špatných vztahů ve třídě. Rodina neví, jak situaci řešit, na koho se obrátit, obává se trestního stíhání i následků pro své dítě.

Zvýšené absence, podezření na záškoláctví či neomluvenou absenci řeší sociální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem nejdříve s žákem a rodiči formou pohovorů. V případě nadměrné omluvené i neomluvené absence se jedná o zanedbávání povinné školní docházky a případně umožňování vedení zahálčivého způsobu života. V těchto případech je nutné oznámit situaci příslušným orgánům a to dle metodického doporučení MŠMT k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování.

Inspirace do praxe: Vzorové dokumenty hlášení omluvené či neomluvené absence lze najít na webových stránkách www.asocp.cz (Asociace sociálních pedagogů, n.d.).

I v případě postoupení situace k příslušným orgánům je nezbytná práce s žákem, např. formou pravidelných rozhovorů, konzultací, poradenství. Důležité je také působit na rodiče žáka či jinou pečující osobu a v případě potřeby jim zajistit potřebnou podporu a pomoc např. prostřednictvím sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi.

7.2 Intervence ve směru ke třídě, skupině

Sociální pedagog intervnuje ve třídě např. v případech, kdy je třídní kolektiv nesoudržný, objevují se konflikty mezi žáky a učiteli a mezi žáky navzájem, panují zde nezdravé vztahy, v třídním kolektivu se vyskytuje šikana, dochází k rizikovému a náročnému chování vícero jedinců ve třídě, třída je nespolupracující aj. V této rovině spolupracujeme s třídním učitelem či jiným pedagogem s cílem zasáhnout a zlepšit danou situaci (HadjMousová, 2002).

K intervenčním činnostem ve třídě přistupuje sociální pedagog prostřednictvím vlastního diagnostického zjištění a vyhodnocení situace nebo na základě zakázky třídního učitele či jiného pedagogického pracovníka. Předpokladem intervence je vždy diagnostika (např. vztahů ve třídě), o jejíž výsledky se sociální pedagog opírá. Intervence může být zaměřena na celou třídu, skupinu ve třídě či jednoho žáka ve skupině. Ačkoliv působíme v rámci intervence individuálně na jednoho žáka, ovlivňujeme zpravidla celou sociální skupinu, která jej obklopuje (HadjMousová, 2002).

V případech, které vyžadují dlouhodobější a systematictější postup intervencí, může sociální pedagog sestavit vlastní plán intervencí, v rámci kterého vymezuje cíle a postupy vedoucí ke zlepšení situace jedinců i skupiny. V některých situacích však stačí poskytnout žákům prostor k otevřené diskuzi o problémech třídy, objevujícím se rizikovém či náročném chování ve třídě apod. Zde je možné využít techniku komunitního kruhu či jiné diskuzní metody. Důležité je však diskuzi řídit, aby se zamezilo vzájemnému napadání nebo agresivitě. Zcela zásadní je pak vzájemná důvěra mezi žáky a sociálním pedagogem vedoucí k otevřenému vyjadřování žáků.

Při práci s třídním kolektivem hraje klíčovou roli třídní klima a vztah učitele s žáky. Pokud se vyskytne potřeba zasáhnout do třídní skupiny, vstupuje do situace sociální pedagog. Ten pracuje se skupinovou dynamikou, vzájemnými vztahy i třídním klimatem, s cílem proměnit je ve prospěch situace jedince či skupiny.

Doporučení do praxe: Pokud je potřeba změnit nastavení třídního kolektivu ve směru ke konkrétnímu žákovi, je vhodné spolupracovat s těmi jedinci, kteří jsou zpravidla sociálně vyspělejší, oblíbenější a nejvlivnější v daném kolektivu. Působením na tyto žáky může sociální pedagog, ve spolupráci s dalšími pedagogy, měnit postoje celé skupiny vůči danému vyloučenému žákovi. Cílem je přijetí jedince do sociální skupiny. Důležité je přitom znát skupinovou dynamiku třídy a umět s ní pracovat.

Sociální pedagog může při práci s třídním kolektivem či dílčí skupinou využít intervenční program, který sám vytváří na míru konkrétní řešené situaci (viz část 7.2.2 Intervenční programy).

Inspirace do praxe: Více informací ke skupinové dynamice lze najít v publikaci Interakční psychologický výcvik (Kolařík, 2019).

Pro efektivní čtení skupinové dynamiky a práci se třídou doporučujeme absolvování sebe-zkušenostního výcviku zaměřeného na vedení tříd a skupin osobnostního rozvoje.

7.2.1 Intervence v oblasti řešení šikany

Sociální pedagog intervnuje také v případě šikany, která se může vyskytnout v jakékoli třídě. První náznaky může sociální pedagog zaznamenat během interakcí v průběhu svého působení ve škole, případně jej s podezřením informují pedagogičtí pracovníci či rodina žáka. Důležité je znát správný postup při odhalování a řešení šikany.

Pro účinný zásah směrem k zastavení šikany ve školní třídě a nápravě vztahů můžeme doporučit následující kroky, které vychází z Metodického materiálu vzdělávání pedagogů projektu Minimalizace šikany (Aisis, 2017).

1. Zaznamenání šikany – zjištění informací a rozhovor s informátorem

O rozvíjející nebo probíhající šikaně můžeme získat informace z několika zdrojů prostřednictvím přímých či nepřímých varovných signálů. Získané informace je nutné

písemně zaznamenat. Při zaznamenávání informací, ať již v rámci vlastních zjištění, či rozhovoru s informátorem, je důležité získat odpovědi na tyto otázky:

- Kdo informace přináší?
- Co a jak se stalo? (konkrétní popis)
- Komu se to stalo? (kdo je/jsou oběti/oběti)
- Kde se to stalo? Kde se to děje? (popis místa)
- Kdy se stalo? Jak často se to děje? (časové údaje o událostech)
- Kdo čin provedl? (pokud jich bylo více, strukturovat kdo, co konkrétně udělal)

Otázkou „Proč se to děje“ můžeme pátrat po smyslu a cíli. Je vhodná, pokud můžeme očekávat informace, které slouží diagnostice. Pokládáme si ji v průběhu šetření při hledání odpovědi v chování jednotlivců a skupinových procesech. Někdy může přinést i mnoho informací při rozhovoru, ale není vhodné ji pokládat vždy (např. není doporučováno ji pokládat oběti či rodičům). Vhodná formulace této otázky je „Co tím podle tebe sledují?“ nebo „K čemu jim to je?“

2. Provedení vstupní diagnostiky a odhadu závažnosti

Vstupní diagnostikou usilujeme o posouzení, zda vstupní informace vykazují znaky šikany, jak závažný stupeň dosáhla a z jakých dalších zdrojů je možné informace zpřesnit, např. kdo je vhodným svědkem nebo jakým bezpečným způsobem je získat. Pro odhad závažnosti šikany použijeme informace získané z pozorování, od informátorů i z následných rozhovorů z hlediska kritérií pro posouzení závažnosti šikany.

- Míra otevřenosti (zejména na úrovni komunikace. Čím je stádium šikany pokročilejší, tím otevřenost klesá).
- Míra rozrůzněnosti (zejména postojů k projevům ponížení a zneužívání moci aj. Otevřený nesouhlas je možný pouze v počátečních stádiích.)
- Struktura rolí ve skupině (zejména počet jedinců, kteří ubližují, a jedinců, kterým je ubližováno. V pokročilejších studiích může přibývat počet jedinců, kterým je ubližováno).
- Míra dopadu (jde o pochopení vývoje projevů ponižování a zneužívání moci v čase).

3. Provedení potřebných ochranných opatření (ochrana oběti / zasažené skupiny / informací)

V rámci řešení šikanování je důležité nastavit ochranná opatření z důvodu získání relevantních informací, zajištění bezpečí všech žáků a možnosti efektivní pomoci. Adekvátní míra ochrany závisí na míře závažnosti šikany a míry negativního dopadu na oběť. Důležité je zprostředkovat oběti, informátorům i svědkům ochranu tím, že v průběhu šetření držíme informace v tajnosti a minimalizujeme důvody pro případnou pomstu. Ujišťujeme je o naší podpoře. V celém průběhu šetření je nutné zachovat informace pouze v rámci týmu, který se na šetření případu šikany podílí. Monitorujeme situaci ve třídě, riziková místa i situace. Vhodné je informovat rodiče oběti a ujasnit si ochranných opatření. Důležitá je i ochrana celé skupiny zasažené šikanováním,

např. informování kolegů a zvýšeného dohledu nad třídou. Zdroje informací a informace samotné však neprozrazujeme. Část informací zahrnující jen skutkovou podstatu činů a výchovných opatření se zveřejňuje až v závěru celého postupu řešení.

4. Provedení rozhovoru s obětí (pokud není informátorem)

Rozhovorem můžeme zpřesnit informace i odhad závažnosti a umožní nám i realizovat adekvátní ochranná opatření. Současně může být cenným zdrojem pro volbu vhodných svědků. Rozhovor je nutné vést citlivě. Je důležité vyjadřovat podporu, poskytovat dostatek prostoru a času, být věcný a srozumitelný.

5. Vyhledávání vhodných svědků a provedení rozhovoru se svědky

Vhodným svědkem je žák, který stojí mimo ohnisko konfliktu, např. projevuje nesouhlasný postoj, zastává se oběti, nebo kteří jsou nezúčastnění či neutrální a situaci viděli. Při rozhovoru se svědky je důležité neprozrazovat, od koho máme informace. Rozhovor má současně shodné principy citlivého rozhovoru. Cílem je ověření, rozšíření a konkretizování již získaných informací a prověření postoje svědka, žáků třídy i postoje a motivy agresorů.

6. Provedení rozhovoru s pachatelem šikany

V rámci šetření probíhá vždy jako poslední. Cílem rozhovoru je seznámit žáka se skutečností, že o jeho činech víme, ukončit probíhající ubližování a oznámení dalšího postupu.

Před samotným rozhovorem je důležité mít komplexní vnější obraz chování pachatele vůči oběti. Je nutné sdělovat informace pouze o jednání a chování. Stále dodržujeme ochranná opatření. Rovněž je důležité počítat s tím, že žák nebude spolupracovat, případně ani v průběhu rozhovoru nezačne. Přesto je důležité mít na paměti, že se jedná o dítě, které ve svém chování chybovalo, ale je rovněž ohrožené a potřebuje podporu. Rozhovor tedy stále vyžaduje citlivé vedení. Rozhovor je možné začít např. „jsme tu proto, abychom se bavili o tom, že jsi ubližoval/a ... o tom, že se takové chování nesmí opakovat ... o tom, co bude za takové chování následovat“. Žák musí mít dostatek prostoru a času pro vlastní vyjádření, čímž mu umožníme převzít zodpovědnost z vlastní iniciativy. Pokud žák nespolupracuje, v rozhovoru zazní oznámení činů, důsledků a opatření. Vyjadřujeme však žákovi podporu, např. „jsem tu pro to, abych ti pomohl/a chyby neopakovat“. Důležité je rovněž zabezpečit ochranu žáka, který se dopustil násilí.

7. Vyhodnocení případu šikany

Po ukončení šetření je důležité zabezpečit uzavření případu na institucionální úrovni a zabezpečit podmínky k pocitu bezpečí všem zasaženým. Celé šetření případu musí být zdokumentované. Udělí se adekvátní sankce žákům, kteří ubližovali, a vyjedná se další postup směřovaný k péči o oběti, agresora i celou zasaženou skupinu.

8. Informování zákonných zástupců pachatele šikany

Po ukončení šetření a vyhodnocení případu je nutné informovat zákonné zástupce žáka o chování jejich dítěte, které ubližovalo, a svolání výchovné komise.

9. Svolání výchovné komise (případně obdobné setkání s hlavními aktéry) a stanovení následných opatření a postupů

Cílem setkání je uzavření dohody o spolupráci, aby se situace neopakovala a u žáka se neprojevovaly neadekvátní negativní důsledky jeho chování. Na výchovné komisi jsou oznámeny výsledky šetření ve smyslu jednání a chování, kterého se žák dopustil, sankce za skutkové podstaty činů žáka a představení navrhovaných opatření. Se zákonnými zástupci je důležité jednat jako s partnery v péči o žáka. Pokud jsou nespokojenými, převádí se jednání pouze do informační roviny.

10. Provedení rozhovoru se zákonnými zástupci oběti

Jedná se o partnerský podpůrný rozhovor, který slouží pro seznámení s výsledky šetření a sankčními opatřeními, dohodu o další spolupráci a určení potřeb a podpory žáka i seznámení s opatřeními následné péče zasažené skupiny.

11. Následná práce se třídou

Po ukončení celého procesu řešení šikany je nutné dále pracovat i s celou zasaženou skupinou, které je nutné oznámit výsledky šetření a sankcí v rámci zmíněných principů při zachování ochranných opatření. Žákům, kteří se dopouštěli nežádoucího jednání, to umožní přijmout zodpovědnost a minimalizuje pocit ponižování. Při následné práci se vztahy ve třídě je nutné si uvědomit, že se třída ocitá ve formativní fázi, avšak s delší společnou minulostí. V případě pozdějších stádií šikany se může jednat o kolektiv s negativními normami.

Doporučuje se tedy otevřít téma nezdravých vztahů, hledání cesty, aby se takové jednání již ve třídě neopakovalo, rovněž nastavení a dodržování monitorování situace ve třídě (Aisis, 2017). Jestliže se ve třídě objevuje již pokročilé stádium šikany, doporučujeme vyžádat odbornou péči specializovaného zařízení, které se zabývá intervencí šikany a prací se zasaženou skupinou. Mohou existovat situace, kdy je pro řešení šikany vhodnější využít intervenčních programů externích odborníků. Jedná se např. o situaci, kdy je sociální pedagog (či jiný pracovník školního poradenského pracoviště / třídní učitel) v daném případě příliš angažovaný, nebo je situace natolik komplikovaná, že vyžaduje externí a nezávislý zásah.

Inspirace pro praxi: Efektivní nástroje, jak pracovat s průběžným monitoringem rizikových projevů šikany a případným výskytem šikany ve třídním kolektivu, je realizace programů *KiVa* a *Minimalizace šikany*. Na základě školení posilují pedagogičtí pracovníci, včetně sociálního pedagoga, své kompetence v oblasti práce s šikanou, na kterou mohou díky těmto programům flexibilně a včas reagovat.

7.2.2 Intervenční programy

Intervenční programy sociální pedagog využívá v situacích, kdy se nezdravě promění klima třídy, je potřeba se přiblížit k dynamice třídy a ovlivnit ji žádoucím směrem. Jedná se např. o práci se třídou při výskytu šikany (jak již bylo zmíněno výše) nebo se může jednat o témata spojená se vztahem mezi učiteli a žáky (např. nespolupracující třída) či se ve třídě vyskytují jiné formy rizikového či náročného chování. Sociální pedagog realizuje intervenční programy tehdy, když vznikne potřeba intervence, tedy určitého vnějšího zásahu.

Důležitou kompetencí sociálního pedagoga je tvorba nejen vlastních preventivních, ale i intervenčních programů. Je vhodné, pokud na tvorbě, realizaci i evaluaci spolupracují společně se sociálním pedagogem i další pracovníci školního poradenského pracoviště. Po ukončení programu si mohou vzájemně sdělit své poznatky, reflektovat průběh a rovněž jej zdokumentovat, aby se k informacím mohli v případě potřeby vracet.

Specifickým typem intervenčních programů jsou skupinové krizové intervence, kdy je nutný rychlý a efektivní zásah. Pro takové situace by škola měla mít zpracované krizové scénáře, které podrobně popisují, jak mají pedagogičtí pracovníci školy postupovat. Může se jednat např. o situaci ohrožení jednotlivců či skupiny ve třídě a ošetření kolektivu při emočně silných momentech (úmrtí učitele nebo spolužáka apod.). V případě těchto specifických intervenčních programů doporučujeme spolupráci se školním psychologem, který je zodpovědný za vedení těchto programů. Pokud škola nemá k dispozici školního psychologa, je vhodná spolupráce s jiným pracovníkem školního poradenského pracoviště.

Intervenční programy mohou být realizovány ve školním nebo mimoškolním prostředí. Obvykle je však sociální pedagog realizuje ve školním prostředí, ať již ve školní třídě, školním poradenském pracovišti, školním klubu nebo jiné společenské místnosti. Plánování, realizace i evaluace intervenčních programů je obdobná jako u preventivních programů, jak bylo uvedeno v kapitole 5 Prevence a preventivní působení.

7.2.2.1 Příprava intervenčního programu

Příprava intervenčního programu začíná ujasněním tzv. zakázky, což představuje získání informací, upřesnění cíle, zvážení reálných množností a nastavení splnitelných očekávání. V průběhu tohoto procesu se původní žádost o pomoc či intervenci může výrazně změnit. Důležité je intervenci dobře naplánovat a zvážit postupné kroky. Můžeme si položit např. následující otázky:

- Čeho chci dosáhnout?
- Jakým způsobem toho dosáhnu?
- Jak si zajistím potřebné podmínky k realizaci?
- Jaké aktivity a techniky zvolím?
- Jakým způsobem program povedu?
- S kým na realizaci programu budu spolupracovat?
- Jak ověřím účinnost programu?

Při plánování je nutné vždy respektovat a využívat specifika cílové skupiny, jako je vzrůst, očekávané naladění na dané téma či věk žáků, ale i samotné možnosti sociálního pedagoga, tedy časové, organizační, profesní či lidské (Knotová a kol., 2014).

Sociální pedagog musí zvážit vhodnost zvolené techniky či aktivity vzhledem k věkovým specifikům žáků, celkovou náročnost techniky a její potenciál dosáhnout stanoveného cíle. Dále sociální pedagog musí zvážit časovou náročnost i náročnost z hlediska svých zkušeností (komunikační, organizační a profesní nároky).

7.2.2.2 Realizace intervenčního programu

Po naplánování a vytvoření si intervenčního programu může sociální pedagog přejít k samotné realizaci programu. Kromě vedení programu a realizace jednotlivých naplánovaných aktivit či technik je nutné průběžně vnímat a vyhodnocovat, co se ve skupině děje. Je tedy potřeba pracovat s dynamikou třídy. Při dobře vedeném programu probíhá ve skupině mnoho interakcí souběžně. Mnohé z nich mohou mít vliv na samotný průběh programu. Při realizaci se taktéž mohou objevit nové skutečnosti, na které bude potřeba flexibilně reagovat.

Při realizaci intervenčních programů se doporučuje místnost adekvátně uzpůsobit (rozesazení žáků do kruhu, připravit třídu na skupinovou práci). Vytváří se tak přirozeně prostor pro interakce a oční kontakt. Pro práci s jednotlivými technikami a jejich výběr platí stejné pravidlo jako u preventivních programů, „méně je více“. Samotná aktivita, technika či hra slouží jako základ, model či symbol pro to, na čem chceme pracovat. Po každé technice tedy následuje diskuze a reflexe. Na sociálního pedagoga je zde kladen vysoký nárok z hlediska koordinace třídy, podněcování žáků k aktivitě, vytváření bezpečného prostředí pro sdělování apod. V rámci diskuze a reflexe by žáci měli objevit něco nového o sobě, druhých, třídě a vztazích v ní a případně nalézt možnosti změny. Následná reflexe je velmi důležitá pro podporu uchopení daného tématu a případnou změnu v chování či postojích žáků.

Pro správné vedení programu je důležité reflektovat jeho průběh a dynamiku třídy. Sociální pedagog usiluje o aktivizaci žáků a jejich zapojení do jednotlivých interakcí s ostatními. Velkou roli zde hraje komunikace, v rámci které se sociální pedagog dle Knotové a kol. (2014) zaměřuje na tyto aspekty:

- **Věnování pozornosti a její rozdělování** – Je nutné si vyžádat, udržet a ověřovat pozornost všech žáků, převážně při vysvětlování pravidel hry či podstaty techniky a při reflexi.
- **Aktivizace žáků** – Někteří žáci se např. nebudou chtít vyjadřovat, je důležité vyzývat a podporovat k reflexím všechny žáky. Je vhodné vytvořit podmínky, v nichž se budou všichni cítit bezpečně.
- **Motivace** – Obecně se doporučuje nedávat na začátku práce se třídou instrukce typu „kdo nechce pracovat s námi, nemusí“ – někdy to je totiž úniková cesta i pro ty, kterým se nechce přemýšlet. Pokud téma nesdílejí všichni, je vhodné se pokusit zjistit, z jakého

důvodu konkrétní žák nespolupracuje, a podle toho situaci řešit. Obecně platí pravidlo, že kdo je ve třídě, ten se do dění zapojuje. Zároveň se samozřejmě respektuje „právo STOP“ pro případy, kdy má žák zjevně závažný důvod k nespolupráci.

- **Transparentnost** – Ve většině případů se doporučuje maximální otevřenost vůči žákům. Ti by měli vědět, s jakým tématem a proč sociální pedagog do třídy vstupuje. Mohou totiž lépe přemýšlet ve vymezeném kontextu a aktivněji spolupracují.
- **Etika práce** – Při práci se skupinou je základním předpokladem vytvořit prostředí, které je v maximální možné míře bezpečné. Často se přitom jedná o náročně realizovatelný úkol, neboť sociální pedagog pracuje i s kolektivy či třídou, ve které problémy vyeskalovaly, a zasahují tak již hluboko do jejího života i do života jednotlivých žáků (např. třídy s rozvinutou šikanou). Současně je práce se třídou postavená na důvěře mezi žáky a sociálním pedagogem. Je nezbytné udržovat ve skupině vzájemnou toleranci, respekt, ohled k emocím či názorům jiných osob atd. Z hlediska etiky je stěžejnější zachovat vzájemný respekt a úctu, než hledět na efektivitu dosaženého programu.

7.2.2.3 Evaluační intervencí programů

Po realizaci intervenčního programu je nutné provést jeho evaluaci. Obdobně jako u preventivních programů se evaluací intervenčních programů rozumí shromažďování, analyzování a interpretování informací o přípravě, průběhu programu a jeho možných účincích na cílovou skupinu. Informace mohou být použity k rozhodnutí o zlepšení intervence, případnému dalšímu budoucímu použití nebo odmítnutí.

Při realizaci intervenčních programů se mohou kromě žádoucích dopadů intervence objevit i různé nežádoucí dopady. Pozitivní i negativní dopady mohou být explicitní, nebo skryté. Evaluaci je tedy nutné zjistit poměr mezi předpokládanými klady či zápory a potenciálními riziky. Jedná se o vedlejší účinky či dopady, které je nutné evaluací co nejlépe popsat, porozumět jim, případně pozitivní posilovat a negativní či nežádoucí eliminovat.

Realizace intervenčních programů může přinášet i určitá rizika, např. při programu vznikne konflikt, který může v následujícím období eskalovat. Již při přípravě programu je nutné zvážit potenciální rizika a připravit si možnosti jejich eliminace.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog může pro svou intervenční práci využívat celé spektrum nejrůznějších aktivit, her, programů a technik. Jejich konkrétní volba závisí na typu řešené situace a na strategii řešení, kterou sociální pedagog zvolí. Využít může např. hraní rolí, situační hry, kooperativní hry, deskové hry, infografiky aj.

Inspirace do praxe: V rámci intervenčních aktivit může sociální pedagog využít (případně si upravit na míru) programy KiVa, programy zabývající se násilím v blízkých vztazích Zuřivec, Všude dobře doma nejlíp, O rodičích a dětech, dále metodiky Respekt, Rozmanitost, Rovnost, Resilience (RRRR) aj. V případě potřeby intervenčního programu externí organizací doporučujeme využít služeb odborných organizací působících v daném regionu. Mezi

takové patří např. Semiramis, Život bez závislostí, Centrum inkluze, Kappa-Help, Podané ruce a další.

7.3 Intervence v oblasti konfliktních situací

Konfliktní situace, neshody a vzájemná nepochopení více stran jsou každodenní součástí našich životů, tím spíše se vyskytují ve školním prostředí či při komunikaci s rodinnými příslušníky žáků. Jedná se o oblast, která zpravidla negativně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces a jeho jednotlivé aktéry. Právě z tohoto důvodu působí sociální pedagog také v rovině intervence v oblasti nejrůznějších konfliktních situací.

Sociální pedagog se ve velké míře podílí na řešení a usnadňování procesu řešení konfliktů mezi žáky navzájem, žáky a pedagogy, žáky a jejich rodinou i mezi rodinou žáka a pedagogickými pracovníky. Cílem této intervence je interpretovat konflikt, usnadnit proces vzájemného porozumění jednotlivých stran a hledat spravedlivá řešení, která budou zohledňovat potřeby všech zúčastněných stran. Klíčovou rolí je udržet pozitivní vztahy mezi účastníky.

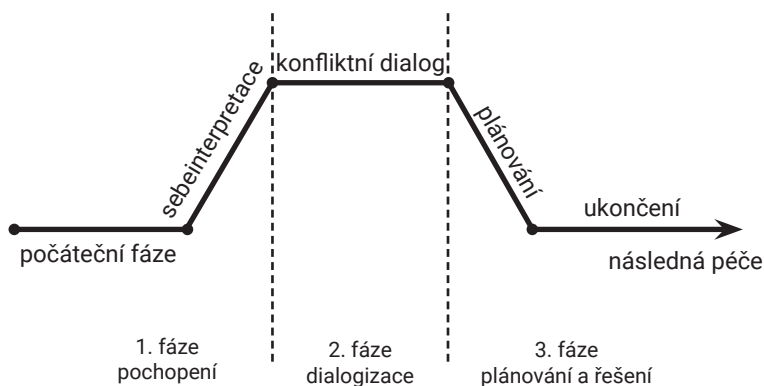
Negativní příklad: Mezi třídním učitelem a rodiči žáka dojde k vzájemnému nepochopení, které se překlene v hádku. Situace nemá optimální průběh, konflikt graduje a jednotlivé strany nedochází k vzájemně prospěšnému řešení. Rodiče odmítají nadále spolupracovat s třídním učitelem a zaujímají negativní postoj ke škole.

Pozitivní příklad: Mezi třídním učitelem a rodiči žáka dojde k vzájemnému nepochopení, které se překlene v hádku. Do situace vstupuje sociální pedagog, který se snaží objasnit jednotlivým stranám pohled druhé strany a iniciuje nalezení vhodného, vzájemně prospěšného řešení. Facilitováním tohoto procesu ošetří sociální pedagog vypjatou situaci a provede dialog k nalezení řešení. Vztah mezi třídním učitelem a rodiči žáka nebyl narušen a rodina nadále spolupracuje, neboť byla neshoda vyřešena adekvátním způsobem.

Sociální pedagog není v roli soudce, nenese zodpovědnost za výsledek a nepřebírá zodpovědnost jednotlivých stran. Je „pouze“ jakýmsi facilitátorem usnadňujícím proces komunikace mezi stranami. Při tom usiluje o zajištění rovnosti a stejného prostoru k vyjádření pro všechny strany. Samozřejmostí je nezbytnost vzájemného respektu a tolerance.

Doporučení do praxe: Pro efektivnější proces komunikace a vzájemného porozumění je důležité a efektivní stanovit jasná pravidla komunikace, se kterými zapojení strany konfliktu budou souhlasit. Jedná se např. o zásady udělit prostor k vyjádření druhé straně, nepřerušovat výpovědi druhé strany, usilovat o nalezení řešení, nikoliv hledat viníka, ale také vyjadřovat se věcně, smysluplně a s respektem.

Interpretace konfliktu ve školním prostředí má dle Herzoga (2009) tři hlavní fáze, které znázorňuje **Obrázek 5**.



Obrázek 5 Fáze interpretace konfliktů

Zdroj: Herzog, 2009, s. 69. Upraveno.

Při řešení konfliktu je zásadní nenavrhnout a nestanovovat ihned nějaká řešení. Zásadní je projít všemi fázemi, aby se jednotlivé strany v konfliktu vnímaly, vzájemně si naslouchaly a rozuměly. Při intervenci konfliktních situací staví sociální pedagog mezi účastníky konfliktu mosty porozumění, komunikace a důvěry. Mnohdy i za velmi vyescalovaným konfliktem stojí někdy banální záležitost. Pro pochopení konfliktu je potřeba jej rozbalovat jako jednotlivé vrstvy cibule.

1. Fáze: **Pochopení** – Nejdůležitějším prostředkem k tomu, abychom pochopili konflikt a zúčastněné strany konfliktu, je vnímání a naslouchání. V první fázi jde o kontakt s jednotlivými stranami konfliktu a porozumění subjektivní skutečnosti. Jednotlivé strany konfliktu podávají svůj pohled, sdělují, co se událo apod. Vždy hovoří jedna strana a druhá naslouchá. Sociální pedagog vede rozhovor s jednotlivou stranou, pozorně naslouchá a doptává se s cílem plně konfliktu porozumět.
2. Fáze: **Dialogizace** – Tato fáze je jádrem řešení konfliktu. Rozhovor již spolu vedou jednotlivé strany konfliktu. Jde o to, abychom vyjasnili rozdíly ve vnímání a interpretaci konfliktu, pojmenovali je, přidělili jim jejich místo. Pro sociálního pedagoga je tedy důležité přivést jednotlivé účastníky konfliktu k rozhovoru, vzájemnému vyjasňování a hledání vzájemné dohody. Je zde kladen velký důraz na profesní a osobnostní kompetence sociálního pedagoga. Sociální pedagog musí být trpělivý, vnímavý, schopen se vcítit, akceptovat i konfrontovat chování jednotlivých stran konfliktu a mít dobré komunikační schopnosti.
3. Fáze: **Plánování a řešení** – Zpočátku této fáze se sociální pedagog stále drží momentální situace. Tedy občas reflektuje, co se z jeho pohledu dosud stalo, jak vnímá dosavadní proces řešení a vztah konfliktních stran. Důležité je nikoho z konfliktu neobviňovat. Následně se snaží převést účastníky konfliktu k dohodě pravidel dalšího soužití. Vyzdvihuje nápady k řešení, které zaznívaly v předchozí fázi, a klade kritické otázky týkající se vztahu k realitě a uskutečnitelnosti návrhů. Nakonec je potřeba „přezkoušet“,

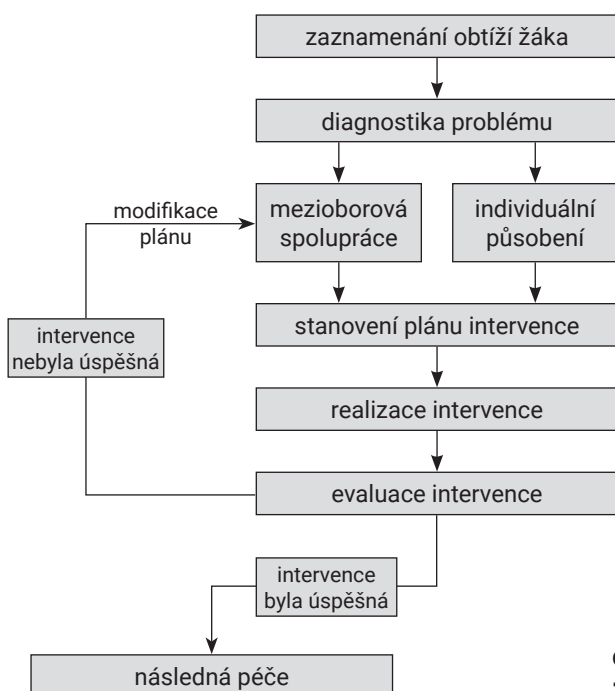
zda dohody mohou být v každodenním životě realizovány a zajištěny. Rovněž sociální pedagog podporuje a pomáhá plány převést ve skutečnost (Herzog, 2009).

Po ukončení řešení konfliktu doporučujeme v případě potřeby poskytovat následnou péči zasaženým skupinám (např. třídnímu kolektivu po vyhoceném konfliktu) a po určité době uskutečnit následné setkání za účelem zpětného náhledu na konflikt a jeho interpretaci za uplynulou dobu. V případě konfliktu mezi žáky je situaci vhodné průběžně monitorovat, např. pozorováním při vyučování, o přestávkách, ve družině, při školních akcích a informovat se u třídního učitele či dalších učitelů. Pokud není třídní učitel zakomponován do procesu řešení konfliktu, je žádoucí informovat jej o průběhu řešení a vzniklé dohodě mezi žáky.

Inspirace do praxe: Více informací k tomuto způsobu řešení konfliktů lze najít v publikaci *Násilí není řešení: prevence násilí a management konfliktu ve školách* (Herzog, 2009).

7.4 Intervence ve směru k rodině žáka

Sociální pedagog intervnuje také v rodinném zázemí žáka. K tomu dochází při nespůlupráci rodiny žáka se školou, zanedbávání rodičovských rolí ve směru k výchově a vzdělávání, při ohrožení dítěte aj. (Kraus, 2014). Obecně lze říci, že sociální pedagog intervnuje v takových situacích v rodině žáka, které negativně ovlivňují jeho vývoj, výchovu a vzdělávání, a je tedy nezbytné využít intervenci pro zlepšení této situace.



Obrázek 6 Fáze intervence k rodině žáka
Zdroj: Vlastní zpracování.

Sociální pedagog se v případě intervenování ve směru k rodině žáka může řídit následujícím postupem, který je mj. znázorněn na schématu výše. Vždy však záleží na případě samotném a všech individuálních faktorech, které se k němu vážou. Průběh intervence pak může vypadat následovně:

1. **Zaznamenání obtíží žáka** – Objevuje se problémová situace, na kterou je potřeba reagovat (viz kapitola 6 Diagnostika a depistáž).
2. **Diagnostika problému** – Pro zvolení vhodného postupu řešení problému je třeba zajistit co nejvíce informací (viz kapitola 6 Diagnostika a depistáž).
3. **Stanovení plánu intervence** – Na základě provedené diagnostiky a zjištěných informací o příčinách problému stanovuje sociální pedagog plán intervence. Společně s rodinou stanovuje individuální cíle a vypracovává praktické strategie pro jejich dosažení.
4. **Realizace intervence** – Sociální pedagog (případně další zapojení pracovníci) ve spolupráci s rodinou intervencuje dle stanoveného plánu intervence. Intervence sociálního pedagoga mohou mít podobu poradenských, informačních, konzultačních, koordinačních i preventivních činností. Ve většinu případů je klíčová mezioborová spolupráce, čímž se k problémové situaci rodiny přistupuje komplexně. Sociální pedagog zároveň poskytuje rodičům informace o dostupných poradenských, zdravotních, sociálních a dalších službách, aby byla rodina schopna efektivně podporovat své dítě i mimo školní prostředí a společnými silami se dosáhlo kýžené změny. Pedagogizací prostředí může sociální pedagog intervenovat také v oblasti osobně-vztahové, přičemž usiluje o nápravu vztahů mezi žákem a rodinnými příslušníky. Klíčová je však dobře zacílená péče a podpora, kterou poskytuje buďto přímo sociální pedagog, případně dle domluvy externí instituce. Užitečné jsou pravidelné schůzky se všemi zapojenými účastníky.
5. **Evaluae intervence** – Po provedení stanoveného plánu intervencí vyhodnocuje sociální pedagog (opět ideálně ve spolupráci s dalšími zapojenými pracovníky) dopady intervence na problémovou situaci rodiny žáka. V případě stabilizace problémové situace je rodině nabídnuta následná péče (např. prostřednictvím podpůrných a sociálních služeb). Pokud se situace nezlepšila, je třeba plán intervence modifikovat a proces zopakovat. V případě, že do plánu a realizace intervence nebyly zahrnuty další instituce a proces intervence nebyl úspěšný, je žádoucí je zakomponovat v další fázi tohoto procesu.
6. **Následná péče** – Jakmile je situace rodiny stabilizována, je vhodné rodině nabídnout či zprostředkovat, vzhledem k problémové situaci, následnou péči. Ta slouží jako podpůrný prvek v předcházení opakovanému propuknutí problému u žáka a jeho rodiny.

Je vždy potřeba mít na paměti, že rodina i žák mohou mít na situaci zcela odlišný náhled, případně mít i potřebu řešit zcela jiný problém, než jaký potřebuje řešit škola. Je důležité vědět, že rodičovskou odpovědnost mají zákonní zástupci či jiná pečující osoba, tedy v rámci práce s rodinou sociální pedagog nepřejímá jejich práva ani povinnosti, avšak informuje o možných důsledcích – otevřeně, s respektem a důvěrou ve vzájemný vztah s rodinou i se žákem. Je vhodné být v pravidelném kontaktu s rodinou žáka, vzájemně sdílet informace o jeho životě ve škole i mimo prostředí školy. Tyto informace mají za cíl

pomoci žákovi a rodině s momentálně řešenými obtížemi, je proto zásadní ujistit rodinu o diskrétnosti a mlčenlivosti. Zjištěné citlivé a důvěrné informace sociální pedagog předává dalším pedagogům pouze v takové míře, která má žákovi pomoci.

Základním principem intervenčních činností sociálního pedagoga v rodině žáka je zejména podpora a pomoc dítěti prostřednictvím podpory a pomoci jeho rodině. Cílem intervenčních činností je zmírnit nebo eliminovat míru rizik v ohrožení žáka či rizikové nebo náročné chování žáka ve škole i mimo prostředí školy. Abychom našli potřebné prostředky vedoucí k tomuto cíli, je mnohdy nutná mezioborová spolupráce. Jedním z efektivních nástrojů pro mezioborovou spolupráci a řešení situace žáka a rodiny jsou případová setkání (viz výše).

7.5 Intervence ve směru k pedagogickým pracovníkům

Intervence ve směru k pedagogickým pracovníkům jsou postaveny na základě úzké spolupráce a komunikace s pedagogickými pracovníky školy. Intervence sociálního pedagoga mohou mít opět podobu poradenských, informačních, konzultačních, metodických, koordinačních i preventivních činností.

V rámci intervence směřující k pedagogickým pracovníkům poskytuje sociální pedagog pravidelné konzultace a společně reflektuje úspěchy a výzvy či neúspěšné kroky při práci se žáky či rodiči. Podporuje realizaci intervencí pedagogy, usiluje o rozvoj jejich sebereflexe, vhodného stylu a způsobu komunikace se žáky i rodiči. Tím mj. pomáhá nastavovat optimální přístup pedagoga k žákovi.

Sociální pedagog může figurovat jako osoba usnadňující proces vzájemné komunikace mezi pedagogy zasaženými neshodou. Měl by jim být oporou při profesionálním řešení konfliktů např. v rovině usnadňování náhledu na perspektivu druhé strany. Pedagogickým pracovníkům může nabídnout svůj pohled na situace z pohledu nezaujaté osoby.

Doporučení do praxe: Intervence, konzultace i poradenství směrem k vyučujícím a dalším pedagogickým pracovníkům by měly probíhat neformálním a přátelským způsobem, např. při kávě. Klíčové je vytvořit bezpečnou a důvěrnou atmosféru. Je žádoucí, aby pedagog chápal a vnímal, že sociální pedagog není kontrola, dozor, či dokonce nepřítel, ale že jeho intervence směrem k pedagogovi znamená odlišný odborný pohled na situaci, který může pomoci pedagogovi i jeho žákům.

Obzvláště vyhrocené konflikty mezi pedagogy by měl řešit ředitel dané školy z pozice manažera, nikoliv sociální pedagog. Ten by měl objektivně vyhodnotit, zda situace spadá do jeho kompetencí.

7.6 Krizová intervence sociálního pedagoga

Ve škole mohou nastat situace, kdy se žák, rodič nebo pedagog ocitne v krizi nebo prožívá krizovou situaci. Krizových situací ve škole, ve kterých sociální pedagog může poskytnout podporu, je celá řada, od osobních problémů až po situace emergentní. Krizová situace je osobou prožívána jako zátěžová, nepříznivá a ohrožující. Může se jednat např. o velký konflikt nebo jinak emočně vypjatou situaci, kterou je potřeba vyřešit „teď a tady“ a bez emočního zklidnění není možné dál s žákem či rodičem pracovat na řešení jeho problému.

Krizová intervence je odborná metoda pomoci sloužící ke zklidnění krizové situace v pomáhajících profesích. Komplexní krizová intervence (tedy formální, institucionalizovaná) je prováděna krizovými interventy například v krizových centrech. Cílem krizové intervence je stabilizace stavu klienta, snížení nebezpečí, že se bude krizový stav dále prohlubovat (Špatenková a kol., 2018). Sociální pedagog ve škole používá techniky a strategie krizové intervence se stejným cílem. Nejedná se o terapeutický kontakt zaměřený na komplexní změnu. Sociální pedagog v rámci krizové intervence mnohdy neodstraňuje příčiny krize, ale hledá možnosti pro jejich budoucí zvládnání, což znamená stabilizaci teď a tady, zajištění pocitu bezpečí, emoční podporu a ventilaci emocí. Dotyčný žák, rodič nebo pedagog nebývá schopen zvládnout aktuální (životní či momentální) situaci, proto je cílem této intervence poskytnout okamžitou podporu, pomoci překonat obtíže, obnovit aktuální emocionální rovnováhu a nabídnout další možnosti pomoci.

7.6.1 Zásady krizové intervence

Při krizové intervenci sociálního pedagoga se žákem, jeho rodinou či pedagogickým pracovníkem by měly být dodrženy tyto zásady (Špatenková a kol., 2018):

- Správné navození kontaktu a zahájení krizové intervence s dotčenou osobou je klíčové pro důvěru a motivaci osoby řešit danou situaci. Zde musí sociální pedagog vystupovat klidně a dávat dotčené osobě najevo, že je tu pro ni a že má o její situaci zájem.
- Je třeba navodit bezpečí a komfort, aby se dotčená osoba cítila po nastalé krizové situaci bez ohrožení a aby jí již žádné ohrožení nehrozilo. K tomu můžeme dojít zajištěním fyzického a psychického bezpečí, poskytnutím adekvátních informací, možností osoby klást otázky a dostávat na ně relevantní odpovědi, zajištěním soukromí či informováním o možnostech následné podpory (aby byla osoba srozuměna s tím, jak může se situací naložit). Důležitá je autentičnost a přirozený zájem sociálního pedagoga o aktuální potřeby dané osoby.
- Poskytnutí a zajištění odpovídajícího množství informací na základě potřeb zasažených osob. Dostatečné množství informací o proběhlé situaci, o aktuálním stavu i následných možnostech řešení a podpory je klíčové pro zorientování se osoby v náročné situaci.
- Výrazné rozrušení si žádá stabilizaci dotčené osoby a jejího aktuálního emočního rozpoložení. Pro tyto účely sociální pedagog usiluje o zklidnění stavu udržením klidu či ticha, nabídkou podpory, poskytnutím informací, ale i ujištěním osoby, že udělá vše, co

bude v jeho silách, aby jí v dané situaci pomohl. Zásadní je mj. respektovat soukromí osob a jejich reakcí.

- Sociální pedagog při poskytování postupuje dle jednotlivých fází krizové intervence. Po navázání kontaktu a zajištění bezpečí postupuje k mapování situace a všeho, co se k ní váže. Pomáhá se dotčené osobě v situaci vyznat a společně s ní hledá plán, jak krizi řešit. Při stanovení vhodné strategie vychází z možností dotčené osoby, zda má k dispozici dostatečnou podporu v rodinném zázemí (sociální opora). Vytvořený plán podpory následně zohledňuje možnosti následné podpory odbornými institucemi a okolím osoby. Stěžejní je, aby dotčená osoba situaci porozuměla a podílela se na vytvoření plánu.
- Přístup sociálního pedagoga v krizové situaci si žádá značnou odbornost a empatii. Respektujeme potřeby, aktuální stav a právo na soukromí dotčených osob. Vystupujeme autenticky, empaticky, nenásilně, uvolněně, zajímáme se, dáváme prostor pro ventilaci emocí, umožňujeme kladení otázek, vedeme dotčenou osobu k pochopení proběhlé situace a k možnostem jejího zpracování a řešení.

7.6.2 Rozhovor v krizové intervenci

Základním nástrojem krizové intervence je rozhovor. Velmi záleží na zvládnutí techniky správného vedení rozhovoru, protože nevhodně vedený rozhovor nejenže dotčené osobě nepomůže, ale může ji poškodit. Důležité je kladení otázek, zejména otevřených. Při vedení rozhovoru můžeme využít čtyři základní skupiny otázek:

- Lineární otázky jsou kladeny nejčastěji na začátku rozhovoru a slouží k orientaci v příběhu. Odpovědi poskytují přehlednost a srozumitelnost prezentovaného problému. Příklad otázek: „Co se stalo?“, „Kdo u toho byl?“, „Co bylo potom?“, „Jak se cítíš?“.
- Strategické otázky jsou zařazovány pro nasměrování rozhovoru, mobilizace dotčené osoby. Těmito otázkami sociální pedagog přebírá větší iniciativu v rozhovoru. Vždy je však třeba dát dotčené osobě možnost otázku i obsah odmítnout. Příklad otázek: „Chtěl bys si s ním o tom promluvit?“, „Co kdybys to mámě řekl?“, „Kdybys teď přestal, co by se stalo?“.
- Cirkulární otázky jsou používány pro rozšíření pohledu dotčené osoby. Do rozhovoru zahrnujeme i vztahovou síť dotčené osoby, která má možnost podívat se na situaci očima někoho jiného. Otázky rozšiřují optickou plochu příběhu i vztahový rámec dotčené osoby. Příklad otázek: „Kdyby nás nyní tvoje sestra slyšela, co by na to řekla?“, „Co si myslíš, že maminku rozzlobilo?“, „Kdo by ocenil ve vaší třídě větší klid?“.
- Reflexivní otázky jsou významné pro mapování pomyslného prostoru a reflektují složitost situace. Dotčené osobě je nabízen pohled na situaci v časovém odstupu a přijetí nepříjemné alternativy. To může vést ke snižování úzkosti a jiných nepříjemných pocitů. Příklad otázek: „Kdyby taková situace nastala, co by se stalo následující den?“, „Co bys udělal, kdyby s tím nesouhlasil?“ (pozn. řadíme sem i techniku katastrofického scénáře).

Při rozhovoru je důležité poskytovat dotčené osobě různými technikami zpětnou vazbu, kterou sdělujeme, že osobu posloucháme, snažíme se ji pochopit a porozumět jí (aktivní naslouchání). Zpětnou vazbu můžeme poskytnout pomocí zrcadlení, parafrázování aj. (blíže v kapitole 9 Komunikace s cílovými skupinami).

7.6.3 Techniky krizové intervence

Mezi základní techniky, které můžeme během rozhovoru krizové intervence využít, patří např.:

- **Katastrofický scénář** pomáhá překonat hypotetický strach z nějaké situace. Krizová situace dostane jasné a pevné obrysy z pozice, že už je to za námi. Pokládáme otázky typu „Jak by to vypadalo, pokud by se situace zhoršila?“ či „Co by mohlo v dané situaci nastat nejhoršího?“.
- **Ideální řešení** pomáhá ke konfrontaci s idealismem a realitou. Ptáme se, jak by to vypadalo, kdyby to bylo ideální. Rozpracováním představy otázkami, kterými získáme pro klienta obraz naděje, víry a zdrojů. Jedná se o sebeuzdravující a motivující techniku. Příklad techniky: Představ si, že přijde kouzelnice, mávne kouzelným proutkem a vše je podle tvých představ. Jak to bude vypadat? Jak se budeš cítit? Jak to poznáš, že je vše v pořádku? Jak to poznají ostatní?

Mezi další techniky krizové intervence můžeme zařadit:

- Hra na jako (modelování situací)
- Různé možnosti řešení
- Malé kroky
- Prozkoumání náhradních možností
- Hledání vnitřních a vnějších zdrojů (současné, minulé)
- Předkrizové fungování
- Nejdůležitější osoba, rodina, sociální síť
- Zjištění a ocenění silných stránek
- Relaxační cvičení

V rámci krizové intervence je třeba vyhodnotit, kterou techniku v dané chvíli zvolit. Např. žák se drží na hrudníku a zrychleně dýchá. Může být v panice. Je potřeba emočního zklidnění pomocí uzemnění (dát si nohy na zem, podupat si), vycentrování (posadit se tak, aby tělo bylo vyvážené, a orientovat se na svůj dech, kdy si položí prsty pod pupík a místo, kam dýchá, je střed těla) nebo fokusování (ukotvení pomocí jednoduchých vět, instrukcí). V intervenci běžné i krizové je třeba znát, umět pojmenovávat i pracovat s emocemi, očekáváními (od sebe, od druhých), s touhami a potřebami. Je žádoucí vysvětlit dítěti, co se děje, a pomoci mu porozumět jeho vlastním emocím. Snažíme se podporovat vytváření tzv. copingových strategií, mechanismů sebekontroly či způsobů kompenzace.

Po odeznění akutní krize je vhodné zjistit, zda je dítěti lépe. Následně můžeme se žákem krizovou situaci racionálně zhodnotit. Dítě si pak bude moci samo lépe uvědomovat, co mu takové stavy způsobuje, bude na ně moci dříve reagovat a díky kompenzačním, úlevovým či relaxačním technikám bude umět z daných stavů dříve „odejít“. Důležité je také mít na paměti, že naše intervence může být dostatečná, ale musíme rozlišovat, kdy už je důležité zprostředkovat kontakt s dalšími odborníky (např. krizoví intervenenti, psychologové, terapeuti).

Doporučení do praxe: Je důležité povzbuzovat dotčené osoby k dechovému nebo jiným cvičením. Pomáhá, pokud ho sociální pedagog dělá současně s danou osobou.

Můžeme vyzvat dítě, aby se soustředilo na své tělesné smysly – dalo nohy na zem, dlaně na povrch/zed', podlahu vedle sebe, pokud sedí, a aby se zaměřilo na materiály („z čeho/ jaké jsou ty dlaždice?“), vůně („zkus se nosem zhluboka nadechnout, cítíš nějakou vůni či jiný pach?“), zvuky („co teď nejvíc slyšíš?“ „a co slyšíš nejméně, jako by v dálce?“) či zrakové vjemy okolo sebe či pod sebou (dívá-li se dítě do země); lze také (obdobně jako u panické ataky, záchvatu úzkosti) použít techniku 5, 4, 3, 2, 1 – „řekni mi 5 věcí, které kolem sebe vidíš, 4 věci, kterých se můžeš dotknout, 3 věci, které slyšíš, 2 věci, které cítíš, a 1 chuť, kterou cítíš nebo můžeš mít“). Je vhodné navést žáka k postupnému vytváření a udržení jednoduchých cvičení nebo rituálů, které může žák integrovat do svého každodenního života pro udržení emocionální rovnováhy.

Pro sociálního pedagoga je užitečné, pokud si udělá myšlenkovou mapu a vlastní sebe-reflexi či analýzu daného úkonu – co lze příště přidat, co lze dělat jinak, co změnit, a toto má možnost s někým dále probrat, sdílet a vyhodnotit (např. na supervizi či intervizním odborném semináři).

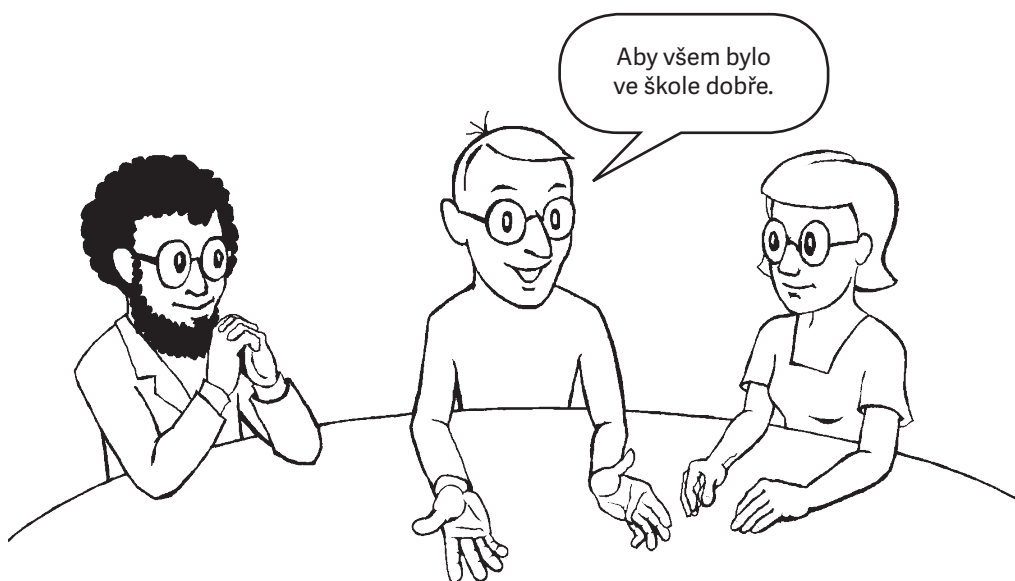
Inspirace do praxe: Je vhodné, pokud sociální pedagog absolvuje specifický vzdělávací kurz nebo výcvik v krizové intervenci.

8 Školní klima

Klima školy, třídy a klima pedagogického sboru jsou pojmy odkazující ke kvalitě sociálně psychologického prostředí školní instituce jako celku i jednotlivých sociálních skupin, které ji tvoří. Toto prostředí se výrazně podílí na tom, jak se žáci, ale i další aktéři, ve škole cítí. Z dosavadních výzkumů (Ramsey a kol., 2016; Tapia-Fonllem a kol., 2020) je patrné, že pozitivní školní klima má jednoznačný vliv na kvalitu vzdělávání, lepší výsledky a tedy i následný úspěch žáků. Výrazně ovlivňuje sounáležitost žáků, jejich motivaci vzdělávat se a rozvíjet se, ale také pocit bezpečí a zájem ze strany učitelů.

Aspektů, které ovlivňují klima ve škole (tedy školní a třídní klima, klima pedagogického sboru), je mnoho. Zmínit lze např. typ a zaměření, velikost školy, lokalitu, ve které se škola nachází, její vybavení, míru pedagogizace školního prostředí, bezpečnost, vzájemné vztahy mezi všemi aktéry navzájem, míru podpory, přístup a chování pedagogů, převládající výchovné styly, nastavení vyučovacích hodin, míru inkluzivity a tolerance, práci s jinakostí, prostor pro růst a úspěch, ale i spolupráci s rodinou a zájem rodiny o vzdělávání a výchovu jejich dítěte. Stěžejní roli však sehrávají samotní aktéři (žáci, pedagogové, vedení školy, další pracovníci školy, rodina žáků, komunita), kteří si své prostředí utvářejí (Kantorová, 2015).

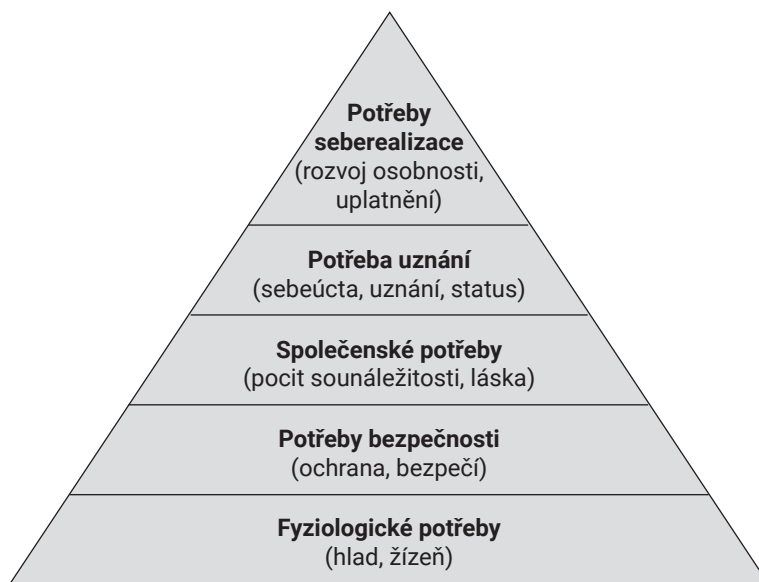
Sociální pedagog může sehrávat klíčovou roli v podpoře klimatu ve škole. Činí tak v rámci vytváření pocitu bezpečného prostředí, preventivní činností i celkovou podporou well-beingu všech žáků i pracovníků školy. Ovlivňování klimatu se prolíná většinou



činností sociálního pedagoga. Pro podporu zdravého klimatu třídy, školy i pedagogického sboru je nezbytné dlouhodobé monitorování situací, vztahů a stavů, které se v těchto prostředích vyskytují. Pro tyto účely sociální pedagog využívá depistážních a diagnostických nástrojů, kterými získává potřebné informace vztahující se např. ke vztahům ve třídách, duševnímu zdraví žáků, nastavení mikroklimatu a jeho vlivu na cílové skupiny (viz kapitola 6 Diagnostika). Nejintenzivnější práce s klimatem však bývá právě v třídních kolektivech, se kterými sociální pedagog dlouhodobě pracuje.

8.1 Podpora třídního klimatu

Budovat a podporovat ve třídě pozitivní a bezpečné klima je povinnost školy jednak v rovině zákonné, tak i v rovině profesních hodnot. Výchovně-vzdělávací proces směřuje od vnějšího vedení rozvíjecího jedince k převzetí odpovědnosti za vlastní rozvoj. Motivaci k učení (a vůbec k vlastnímu seberozvoji) lze u žáků předpokládat pouze tehdy, pokud jsou naplněny základní lidské potřeby, jako jsou fyziologické potřeby, bezpečí, láska, sounáležitost kolektivu, sebeúcta či uznání okolí.



Obrázek 7 Maslowova pyramida potřeb
Zdroj: Belza, 2012.

Do klimatu třídy se významně promítají vztahy mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Na formování třídního klimatu se významně podílí třídní učitel. Při budování pozitivního klimatu ve třídě spatřujeme průnik sociálně-výchovné práce sociálního pedagoga, který je učitelům nápomocný. S třídním učitelem spolupracuje na aktivitách a programech

podporujících nebo zlepšujících atmosféru a pozitivní klima ve třídě. Učitelům může sociální pedagog poskytovat konzultace či individuální a skupinové poradenství, při kterých mohou společně hledat možnosti vhodného přístupu učitele vzhledem k práci s třídním kolektivem nebo jednotlivým žákům. Sociální pedagog přispívá k lepšímu klimatu také metodickým vedením pedagogů při práci s žáky s náročným či rizikovým chováním.

Aby bylo zajištěno kvalitní a podporující třídní klima, ve kterém se žáci cítí bezpečně a mají prostor pro rozvoj i seberozvoj, je třeba, aby v dané třídě panovaly principy přátelství, rovnosti, tolerance, empatie a vzájemné spolupráce, ale také určitá pravidla a řád (ostatně tak, jako ve společnosti). Stejně tak je třeba se jednoznačně vymezit, že negativní projevy, jako je šikana, agresivita, ponižování, rasismus aj., nejsou a nebudou ve škole tolerovány. Pro zajištění těchto principů je vhodné realizovat takové aktivity, které budují sounáležitost třídního kolektivu a posilují roli učitele coby jeho významné součásti. Příkladem může být společné nastavení pravidel s žáky, vytvoření třídní nástěnky, erb třídy, slogan, heslo třídy a jiné symboly, které utváří identitu třídy.

Příklad: Vhodným příkladem „třídní identity“ jsou např. Kouzelné berušky a černí kocouři či jiní známí hrdinové, kteří spolupracují na tom, aby byl svět lepším místem, mají svá pravidla, svůj slogan, symboly atd. Žáci tak nejsou součástí „pouhé“ sociální skupiny, ale stávají se členy jistého společenství přátel založeného na vlastní kultuře. Své úspěchy si mohou zapisovat do třídní „mapy úspěchů“, kterou mohou společně ke konci roku vyhodnotit a ocenit se za dosavadní úspěchy jednotlivců i celé třídy.

Nevhodný přístup učitele k žákům, včetně používání vulgárního nebo urážlivého jazyka, záměrné ignorace problémového chování, zneužívání autority a další neprofesionální jednání učitele, může výrazně narušit pozitivní klima třídního kolektivu. Takové chování oslabuje důvěru mezi učitelem a žáky, což vede k pocitům zanedbání, křivdy a nedoceňení mezi žáky. Když učitel používá vulgární nebo urážlivý jazyk, žáci ztrácejí respekt k učiteli a přestávají jej vnímat jako pozitivní autoritu. Ignorování problémového chování může vést ke zhoršení duševního zdraví žáků a prohloubení negativního chování. Zneužívání autority, zastrašování a používání hrozeb k dosažení disciplíny má dlouhodobé negativní důsledky na vztahy ve třídě. Bagatelizace problémů demotivuje žáky v jejich úsilí problémy řešit. Všechny tyto negativní přístupy učitele mají za následek zhoršení celkové atmosféry ve třídě, zvýšené napětí a konflikty mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Sociální pedagog spolupracuje s učitelem a preventivně působí na eliminaci či řešení těchto pedagogických obtíží a výzev, které zásadním způsobem ovlivňují třídní klima a vztahy.

8.1.1 Nastavení pravidel

Třídní pravidla a jejich dodržování jsou pro vztahy ve třídě velmi důležité. Jasná pravidla a jejich dodržování podporuje vytváření třídní identity, která je podstatná pro formování prostředí, ve kterém se žáci cítí respektováni, propojeni, chráněni a motivováni k dosažení svých cílů. Díky pravidlům se udržuje pozitivní klima v třídním kolektivu. Nastavení pravidel třídy je nenásilná forma řízení a vedení třídy, za což je zodpovědný třídní

učitel. Sociální pedagog však může být třídnímu učiteli partnerem při jejich nastavování a případné úpravě.

Pravidla třídy je nevhodnější vytvořit na začátku školního roku společně s žáky, kteří musí získat pocit participace a spolupráce na tvorbě pravidel. Pravidla třídy vycházejí ze školního řádu a zvyklostí školy. Přesto je musí žáci vnímat jako něco, na čem se společně dohodli. Pokud budou žáci považovat společně vytvořený systém pravidel jako pro ně prospěšný, spíše se nimi budou sami řídit. Je vhodné nazývat pravidla třídy jako „Dohoda o chování“. Dohoda je něco, co nám pomáhá, proto by měla formulace pravidel být pozitivní, stručná a srozumitelná. Např. „nepřekřikujeme se“ přetvořit na „mluví vždy jeden“. Dohoda o chování by neměla být příliš dlouhá. Rozsahově je vhodné mít 5 až 6 bodů. Při tvorbě pravidel vedeme žáky k uvědomění, která pravidla jsou pro fungování třídy a dobrého citění se v ní stěžejní.

Na začátku tvorby dohody o chování zařadíme evokace. Můžeme se žáků ptát na různé otázky, které lze modifikovat také do různých situací:

- „Myslíte si, že se ve třídě může každý chovat, jak chce?“
- „Proč se každý nemůže ve třídě chovat, jak chce?“
- „Jaké chování je podle vás správné?“
- „Jaké chování je podle vás špatné?“
- „Jak by to vypadalo, kdyby neexistovala žádná pravidla silničního provozu?“

Poté vyzveme žáky k tomu, že si vytvoříme dohodu o chování a komunikaci, aby se ve třídě cítili dobře. Žáky rozdělíme do skupin, např. po čtyřech. Ve skupinách budou mít za úkol odpovědět na otázku „Jak bychom se ve třídě měli chovat, abychom se zde cítili dobře a aby se nám zde dobře učilo?“ Své odpovědi budou ve skupině zapisovat.

Následně proběhne diskuze nad jednotlivými návrhy skupin. Sociální pedagog společně s třídním učitelem vedou diskusi a všechny návrhy zapisují např. na flipchart. Podobné nebo stejné návrhy sloučí do zastřešujícího pravidla. Poté proběhne výběr základních pravidel. Každý žák má tři hlasy, které rozdělí jednotlivým návrhům. Dále se vyberou pravidla, která mají nejvíce přidělených hlasů. Sociální pedagog či učitel mají možnost přidat do výběru další pravidlo, které považují za zcela klíčové a které ještě řečeno nebylo. Přidání pravidla by však mělo být zdůvodněno a předáno žákům k souhlasu, např. otázkou:

- „Myslím, že se také budeme cítit dobře, pokud k sobě budeme vzájemně ohleduplní. Souhlasíte?“

Po sestavení pravidel je důležitá reflexe. Můžeme se žáků ptát:

- „Co vám běží hlavou, když se díváte na vytvořenou dohodu?“
- „Které pravidlo nebude jednoduché ve vaší třídě dodržovat?“
- „Co se stane, když někdo pravidlo poruší?“

V této fázi tresty prozatím nenastavujeme. Vytvořenou dohodou se počítá s tím, že ji budou všichni dodržovat. Zde je klíčové, aby vytvořená pravidla respektovali bezvýhradně

také pedagogové, neboť jdou žákům příkladem. Nastavení sankcí za porušování pravidel probíhá až dle dalšího vývoje ve třídě. Jejich určení je v kompetenci třídního učitele v rámci domluvy se žáky na třídnických hodinách. Rovněž je doporučováno zařadit aktivity pro fixaci domluvených pravidel. Lze např. prezentovat konkrétní situace či projevy chování a nechat žáky určit, zda se jedná o porušení pravidla, či nikoliv.

Dohodu o chování a komunikaci je nezbytné vizualizovat ve třídě na viditelném místě. S pravidly průběžně pracujeme, např. v rámci třídnických hodin. Se žáky je dobré reflektovat, která pravidla se daří dodržovat a která ne. Pokud některá pravidla nejsou funkční, zvážíme jejich případnou úpravu. Sociální pedagog může třídním učitelům aktivně nabízet podporu a spolupráci při průběžné práci s pravidly či nastavováním sankcí za nedodržování vytvořené dohody.

Inspirace do praxe: Zajímavou inspiraci do praxe pro tvorbu pravidel přináší např. Bihelelová (2008), Kocurová (2021), Felcmanová (n.d.) či web Inkluzivní škola (n.d.).

8.1.2 Nástěnky, slogany, erb třídy a další

Pro posilování identity třídy, třídního klimatu a větší sounáležitosti třídního kolektivu lze vytvořit také nejrůznější nástěnky, slogany, erby a další různé symboly, které reprezentují danou třídu. Při všech těchto aktivitách, obdobně jako u nastavení pravidel, je základním předpokladem podílení se žáků na jejich tvorbě. Ačkoliv je tvorba těchto symbolů zpravidla v rukou třídních učitelů a žáků, sociální pedagog může tuto tvorbu iniciovat.



Obrázek 8 Třídní Erby
Zdroj: ZŠ a MŠ Batelov, n.d.

8.1.3 Aktivity na podporu třídního klimatu

Sociální pedagog svými činnostmi přispívá k podpoře třídního klimatu, pomáhá rozvíjet vztahy i bezpečné prostředí ve třídě. Poskytuje nástroje pro konstruktivní řešení konfliktů ve třídě (viz kapitola 7 Intervenční činnosti a krizová intervence). Sociální pedagog organizuje, koordinuje a realizuje aktivity směřující k rozvoji sociálních dovedností, komunikace a empatie, čímž podporuje socio-emoční učení, osobnostně-sociální rozvoj i wellbeing ve třídě.

Pro podporu třídního klimatu využívá sociální pedagog řadu aktivit a programů, které mohou nabývat preventivního i intervenčního charakteru. Mezi takovéto aktivity můžeme řadit např. komunitní kruhy, skupinové diskuze, zážitkovou pedagogiku, modelové situace, workshopy a další nejrůznější programy, kterými usiluje o tvorbu a udržení zdravého klimatu třídy. Tyto aktivity a programy lze nalézt v kapitole 5 Prevence a preventivní působení.

Inspirace do praxe: Aktivity pro podporu dobrých vztahů ve třídě lze nalézt například v publikacích *Jak zlepšit vztahy v naší třídě* (Švec a kol., 2007) a *Pečujeme o dobré vztahy* (Vaňková, 2007) nebo webových stránkách <https://inkluzivniskola.cz/jednorazove-aktivity-pro-podporu-dobrych-vztahu-ve-tride>.

8.2 Podpora školního klimatu

Klima školy vypovídá o tom, jak se žáci, pedagogičtí pracovníci i rodiče cítí v prostředí dané instituce. Ve škole se mohou cítit spokojeni, či nespokojeni, záleží na tom, jak dění ve škole vnímají a hodnotí. Mnohdy si žáci a pedagogičtí pracovníci neuvědomují, jak zásadně kvalita tohoto prožívání ovlivňuje jejich výkony i celkový vztah ke škole.

Školní klima má výrazný vliv na chování žáků, jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i učební výsledky. Působí rovněž na psychické rozpoložení pedagogických pracovníků a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. Významně ovlivňuje také celkové fungování školy a její připravenost k inovacím.

Klima školy ovlivňuje její prostředí, a naopak prostředí školy spoluvytváří její klima. Mezi klimatem a prostředím je velmi úzký vztah a mnoho souvislostí. Prostedí školy představuje objektivní realitu, která je tvořena lidmi a jejich aktivitami, materiálním vybavením školní budovy, různými jevy, podmínkami a procesy, které se zde odehrávají. Tato objektivní realita se odráží v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení lidí, kteří jsou součástí školního prostředí.

Na školním prostředí se dle Blaštkové a kol. (2015) podílejí tyto dimenze:

- Personální dimenze představuje jednotlivce i skupiny. Patří sem především žáci, učitelé, rodiče, vedení školy a provozní personál. Vliv však mají i zaměstnanci školské správy, školní inspekce, obecního zastupitelstva, kteří se o školu starají, dohlížejí na její chod a pomáhají jí.

- Sociální dimenze představuje způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Interakce jsou velmi pestré a časté jak uvnitř skupin (mezi žáky, učiteli apod.), tak k nim dochází mezi skupinami (mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči, žáky a učiteli atd.).
- Kulturní dimenze představuje hodnotové vzory, normy a pravidla, vize. K tomu se řadí také poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.
- Materiální dimenzi tvoří architektura školy, její vybavení a uspořádání včetně přílehlých prostor, jako je hřiště, zahrada atd.

Sociální pedagog se významně zaměřuje na školní klima a svými činnostmi na něj dlouhodobě a záměrně působí. Klíčová je v tomto podpora a spoluúčast vedení a pedagogického sboru, kteří jej spoluvytváří. Jelikož je každá škola unikátní a má své specifické klima, je často třeba cílit na odlišné aktuální potřeby školy.

8.2.1 Aktivity podporující školní klima

K vytváření pozitivního klimatu školy je nutné pracovat s prostředím školy. V tomto směru sociální pedagog intenzivně spolupracuje s vedením školy i pedagogickým sborem na hodnocení aktuálního stavu prostředí a školního klimatu. Identifikuje oblasti, které vyžadují zlepšení, a společně s pedagogy vypracovává konkrétní strategie na podporu bezpečného, respektujícího a příjemného školního prostředí. Postupy zahrnují pravidelná hodnocení školního klimatu prostřednictvím diagnostických nástrojů (uvedených např. v kapitole 6 Diagnostika a depistáž) a vytváření prostoru pro diskuzi nad konkrétními přístupy k žákům s různými potřebami či chystání změn prostředí, školních pravidel, norem, vizí apod.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog často působí mj. jako prostředník mezi žáky a učiteli. V souvislosti s touto kapitolou je vhodné uvést např. jednotné uplatňování školních pravidel tak, aby každý pedagog jednal stejně a byl v dodržování pravidel důsledný – např. přezouvání, běhání po chodbách, pouštění na toaletu. Toto vše podporuje celkové pozitivní školní klima, žákům dává jistotu a vědí, co mohou očekávat. Tím jim z velké míry také předáváme zodpovědnost za své činy.

Vize školy

Důležitou strategií pomáhající ke zlepšení klimatu školy je stanovení a sdílení jasné vize založené na systému hodnot. Za vizi školy je zodpovědný ředitel a zástupce ředitele školy. Do její tvorby by však měli být zapojeni všichni aktéři vzdělávání nebo mít alespoň prostor připomínkovat ji, doplnit a seznámit se s ní. Je vhodné, pokud sociální pedagog v tomto směru podporuje vedení školy a poskytuje jim případnou pomoc při tvorbě vize

či jejím následném sdílení na webu školy, sociálních sítích nebo vyvěšení na nástěnce ve škole.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog ve spolupráci s vedením školy vypracovává SWOT analýzu, na které se podílejí pedagogičtí i nepedagogičtí zaměstnanci školy. Na základě výsledků SWOT analýzy mohou vizi školy aktualizovat. Sociální pedagog za tímto účelem může zorganizovat setkání pracovníků, které rovněž facilite. Pracovníci mohou společně přemýšlet, tvořit, vytvářet myšlenkové mapy, sdílet apod.

Školní akce a projekty

Sociální pedagog organizuje nejrůznější školní akce a projekty nebo se na jejich realizaci podílí. Může se jednat o nejrůznější tematicky zaměřené dny (např. Halloween, den šílených účesů, sportovní dny či turnaje) nebo jednodenní či vícedenní projekty (např. Den Země, týden duševního zdraví, škola v přírodě). Realizováním těchto aktivit sociální pedagog cílí zejména na podporu sounáležitosti, přátelských vztahů, čímž posiluje vztahy mezi žáky, učiteli, případně celou komunitou.

Žákovský parlament (senát)

Prostřednictvím žákovského parlamentu vzniká prostor pro ovlivnění chodu školy. Žáci mají možnost iniciovat změny, vyjadřovat své názory či podněty a učit se přijímat odpovědnost za svou práci. Dobře fungující žákovské parlamenty se stávají prostředníkem umožňujícím všem žákům školy naplňovat své potřeby a realizovat své nápady. To vše vede nejen k osobnostnímu rozvoji žáků, ale také k posilování pozitivního klimatu celé školy a školní kultury. Důležitou roli zde sehrává koordinátor žákovského parlamentu, kterým může být sociální pedagog. Prostřednictvím žákovského parlamentu sociální pedagog společně se žáky plánuje a realizuje školní akce a projekty.

Příklad z praxe: Sociální pedagog s dětmi v žákovském parlamentu naplánovali školní akci na den svatého Valentýna. „Parlamentáci“ tuto akci nazvali „Valentýnská pošta“. Připravili z krabic „Valentýnské schránky“, kam ostatní žáci mohli napsat dopis svému kamarádovi, kamarádce, učitelům apod. Následně „parlamentáci“ valentýnské vzkazy roztřídili a osobně roznesli po třídách. Akcí bylo mj. podpořeno právě školní klima, pozitivní a přátelské vztahy ve škole.

Propojení formálního a neformálního vzdělávání

Významná role propojování formálního a neformálního vzdělávání přináší nejen nové metody, techniky a formy k osvojování učiva, práci se žáky a rozvoj kompetencí žáků, ale současně proměnu celkového klimatu třídy i školy. Sociální pedagog prostřednictvím propojení formálního a neformálního vzdělávání vytváří prostředí pro budování zdravých vztahů. K těmto přístupům se řadí především zážitková pedagogika, zkušenostní učení, dobrodružná výchova, výchova v přírodě, projektové a kooperativní učení a další prvky

z oblasti neformálního vzdělávání. Sociální pedagog může realizovat programy vytvořené propojením vzdělávacího obsahu a metod neformálního vzdělávání. Na realizaci těchto programů spolupracuje s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Rovněž motivuje učitele a poskytuje jim potřebnou metodickou podporu, aby sami mohli tyto programy vytvářet a zařazovat do výuky (Šindelková a kol., 2023).

Doporučení do praxe: Je vhodné participovat na volnočasových aktivitách ve školní družině či školním klubu. Společně s vychovateli mohou realizovat aktivity a programy propojující neformální a formální vzdělávání.

Inspirace do praxe: Informace, metodické a další materiály k propojování formálního a neformálního vzdělávání lze nalézt na webových stránkách NPI. Na webových stránkách www.zapojmevsechny.cz lze rovněž nalézt články a podcasty k tomuto tématu.

Snídaňové kluby

Školní snídaňové kluby mají formu ranního setkávání žáků s pedagogy v neformální atmosféře společně s formou zdravého stravování. Snídaňové kluby mohou přispět k zajištění vyvážené a kvalitní stravy. Rovněž vedou k podpoře vzájemné důvěry mezi žáky a pedagogy, k rozvoji pozitivního vztahu žáka ke škole a k celkově vyšší úrovni wellbeingu žáků. Aktivita podporuje pozitivní školní klima tím, že poskytuje vřelé a bezpečné prostředí, které naplňuje potřeby žáků, a pomáhají jim rozvíjet sociální vazby, silné stránky i sebevědomí (Nováková & Havlátová, 2022).

Inspirace do praxe: Více informací k formám, modelům i příklady dobré praxe lze najít na webových stránkách www.zapojmevsechny.cz.

Limity při podpoře školního klimatu

Pro budování pozitivního klimatu školy je nezbytná spolupráce všech pedagogických pracovníků a vedení školy, kteří musí být ke změnám nakloněni. Bez těchto podmínek je podpora či změna školního klimatu velmi náročná a svým způsobem téměř nemožná.

Sociální pedagog se může setkat s odmítavým přístupem kolegů nebo neochotou přijmout změnu. Mohou se vyskytnout potíže spojené s nejednotným přístupem, nezapojení do školních akcí a projektů apod. Sociální pedagog se v tomto neobejde bez podpory vedení školy. Je přínosné situaci školy s vedením průběžně projednávat, hodnotit a podnikat kroky, které budou reagovat na aktuální stav ve třídách a celé škole. Pro sociálního pedagoga je nezbytné, aby měl prostor pro vyjádření svého názoru a bylo k němu přihlíženo (více viz kapitola 11 Metodická a konzultační podpora pedagogům).

Doporučení do praxe: Při řešení těchto limitů si lze pomoci supervizí, spoluprací s krajským metodikem prevence či externími organizacemi, které doporučí vhodné možnosti pro podporu klimatu v dané škole.

Duševní zdraví žáků

Zátěžové situace jsou běžnou součástí života, stres obklopuje prakticky na denní bázi děti i dospělé. Zvládnutí stresu je klíčovou součástí zdravého vývoje jedince. Pro práci s duševním zdravím žáků může sociální pedagog využít nejrůznější podpůrné aktivity či programy, které jsou uvedené v kapitole 5 Prevence a preventivní působení. Vhodné je však také průběžně monitorovat duševní zdraví žáků školy a adekvátně na ně ve spolupráci s vedením školy, dalšími členy ŠPP a celým pedagogickým sborem reagovat. Vytvářením pečujícího, bezpečného a podnětného prostředí sociální pedagog podporuje duševní zdraví žáků.

Průběžné monitorování duševního zdraví žáků

Sociální pedagog realizuje pravidelné individuální konzultace s žáky, kdy aktivně naslouchá jejich potřebám a vytváří tak prostor pro otevřenou komunikaci a usiluje o naplňování jejich potřeb. Současně sleduje změny v chování, prospěchu i případné absenci žáků. Vhodné je sledovat také různé varovné signály, např. extrémní výkyvy nálad, výrazné změny v oblékání či vztazích apod. Psychický stav, duševní zdraví či případné projevy úzkosti žáků průběžně konzultuje s třídním učitelem, pracovníky školního poradenského pracoviště či dalšími pedagogickými pracovníky a samozřejmě se zákonnými zástupci žáka či jinou pečující osobou.

Doporučení do praxe: Je vhodné mít přehled nejen o preventivních aktivitách, které sociální pedagog může ve třídách realizovat, ale také o relaxačních technikách. Někdy je přínosné čistě se žáky strávit čas a zajímat se o to, jak se jim daří, být pedagogem volného času či využít pro konkrétní situace např. komunitní kruhy, rozhovory, dotazníky na hodnocení duševního stavu, nebo tzv. „check-in“ a „check-out“ rutiny, kdy žáci sdílejí své pocity na začátku a konci každého dne. Doporučit lze také prvky arteterapie, práci s emočními kartami apod. Pro celkovou podporu wellbeingu ve škole je důležité klást důraz nejen na profesní stránku všech pedagogů ve škole, ale převážně na osobnostní stránku všech aktérů, včetně žáků. Pomáhá a je velmi přínosné, pokud se pomocí neformálního a tzv. odlehčeného jednání podporují respektující vztahy a otevřená komunikace. Používané techniky, smysl činností i úhel pohledu sociálního pedagoga je třeba objasnit pedagogickým pracovníkům, neboť náhled na práci může být někdy nepochopený.

8.2.2 Podpora klimatu pedagogického sboru

Role sociálního pedagoga spočívá také v oblasti podpory a ovlivňování klimatu pedagogického sboru. To můžeme vyjádřit jako subjektivní vnímání kvality vzájemných vztahů a sociálních procesů pedagogů. Zdravé vztahy, vzájemný respekt a kolegiální podpora mezi pedagogy velmi ovlivňují školní klima a mají tudíž i zásadní vliv na žáky, kvalitu výuky, akce pořádané školou atd. (Urbánek & Chvál, 2012). Sociální pedagog může realizovat celou škálu aktivit, které tyto žádoucí projevy podporují, pokud se však v pedagogickém

sboru vyskytne neporozumění, neshody, či dokonce konflikty, může to razantně ovlivnit chod celé školy. Zde je potřeba, aby sociální pedagog situaci dlouhodobě monitoroval a v případě potřeby decentně reagoval.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog při práci s pedagogickými pracovníky a jejich vzájemnými vztahy či neshodami musí vystupovat neutrálně a nezaujatě. To vyžaduje nutnou dávku profesionálního přístupu, taktu a kulantního jednání.

Vzájemná důvěra

Změna v podobě nové přítomnosti sociálního pedagoga ve škole nemusí být vždy chápána jako pozitivní, nemusí být přijata hned a velmi také záleží na jednotlivých pedagogických pracovnících, velikosti školy, osobnostnímu nastavení vedení školy i jeho podpoře. Je však vhodné, aby byl sociální pedagog vždy podporující a i při případném nesouhlasu jednal asertivně, diplomaticky a s důvěrou. Usiluje u pedagogů o rozvoj schopnosti přijímat zpětnou vazbu a zdokonalovat své sociální dovednosti.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog se může (po domluvě s vedením školy) pokusit zprostředkovat ve školním prostředí supervize vedené kvalifikovaným supervizorem. Pokud by nebyly supervize ve škole z jakéhokoliv důvodu možné, může sociální pedagog opakovaně, průběžně a souvisle nabízet intervize svým pedagogickým kolegům, které budou vedeny v podporujícím režimu a poskytnou možný odlišný pohled na obtíže, případy či situace. Je důležité mít na paměti, že všichni pedagogičtí pracovníci jsou také odborníci, jen v jiných oblastech než sociální pedagog. Je třeba vždy hledat shodu a mít na paměti, že ve středu zájmu je žák.

Aktivity podporující klima pedagogického sboru

Klima pedagogického sboru je utvářeno především samotnými pedagogy, jejich vzájemnými vztahy, vyjadřováním či jednáním. Svou roli však sehrává také podpora od vedení školy, přetíženost a frustrace pedagogů. Při práci s klimatem je tedy zásadní sledovat právě ty oblasti, které jej ovlivňují. Na základě průběžného monitoringu či jednorázové diagnostiky pedagogického sboru následně sociální pedagog volí takové aktivity, které jsou relevantní vzhledem k oblastem, které jej narušují. Vždy je třeba uvážit, do jakých situací je vhodné zasahovat.

Začlenění pedagoga do kolektivu

Ať už se jedná o začínajícího nebo zkušeného učitele, adaptace do pedagogického sboru může být velmi obtížná až stresující. Sociální pedagog může v rámci procesu začleňování nového kolegy do kolektivu iniciovat společné přivítání či „přijímací rituál“ nebo zprostředkovat seznámení s dalšími kolegy. Současně může sociální pedagog ovlivnit ostatní pedagogy, aby byli více empatičtí k přicházejícímu kolegovi, např. prostřednictvím ustálených tradic.

Přínosy: Podporujeme začlenění nového kolegy nebo začínajícího učitele do pedagogického sboru, podporujeme jeho přijetí a vytvoření dobře nastavených vztahů, usnadňujeme mu poznání školy.

Odcházející pedagog

Stejnou situaci lze realizovat i v případě odcházejícího pedagoga, který např. přechází na jinou školu z důvodu stěhování či odchází do penze. Tradice či rituály pro odcházejícího pedagoga působí v první řadě pozitivně na něj samotného a usnadňují ukončení jeho profesního působení na dané škole. Pozitivní vliv však mají na všechny pedagogické pracovníky, neboť přispívají k jistému systému „kultury“. Pedagogové tak ví, co je při odchodu čekat.

Přínosy: Podporujeme nastavení příjemného procesu odchodu z kolektivu, který je spojen s rituálem. To vytváří kolegiální a jistotu z budoucnosti.

Teambuildingové aktivity a společné setkávání

Společné setkávání mimo školní prostředí v rámci teambuildingových aktivit či neformálních akcí je velmi přínosné pro utužování kolektivu. Pedagogové tak mají možnost poznat se i z jiné než profesní stránky, což přispívá k vzájemnému porozumění a posilování vztahů. Sociální pedagog iniciuje teambuildingové aktivity zajištěné externí organizací. V případě potřeby může aktivity připravit a vést i sám, avšak je třeba značného citu tak, aby to negativně neovlivnilo jeho vztah s účastníky se pedagogy.

Přínosy: Podporujeme utužování kolektivu, posilování zdravých vztahů, prohlubování vzájemného porozumění a důvěry.

Komunitní intervizní kruhy pro pedagogické pracovníky

Určitou formu komunitních kruhů lze realizovat také s pedagogickými pracovníky ve formě intervize. Ti mohou v rámci aktivity odkrývat nejrůznější témata a problémy pedagogické praxe, vzájemně si sdělovat své názory, zkušenosti, ověřené strategie atd. Sociální pedagog při této aktivitě vystupuje v roli facilitátora, který provádí jednotlivé účastníky procesem intervize, řídí diskuzi, usnadňuje přenos myšlenek a komunikaci.

Přínosy: Podporujeme principy vzájemné podpory, důvěry, porozumění, jistoty, kolegiality a bezpečí.

9 Komunikace s cílovými skupinami

Nejdůležitějším nástrojem sociálního pedagoga je komunikace, která je základním stavebním kamenem pro efektivní podporu, rozvoj a zvládnání obtíží žáků, jejich rodičů i pedagogů. Sociální pedagog v komunikaci využívá svého neučitelského postavení, nevystupuje z pozice moci ani autoritativním přístupem. S cílovou skupinou komunikuje na partnerské úrovni. Cílem komunikace je nejen zjišťování skutečností či předávání informací, ale také podpora vzájemných vztahů a budování důvěry.

Komunikace se vždy odehrává na vztahové a obsahové úrovni, přičemž vztahová úroveň je u sociálního pedagoga založena na vědomém přijetí hodnot respektu, důstojnosti a péče o lidskou bytost. Hraje klíčovou roli v porozumění jedinci, jeho životně důležitým potřebám i subjektivně prožívaným nárokům situací. Obsahová rovina znamená nezkrácené porozumění věcné stránce komunikace. Sociální pedagog je v obou těchto složkách autentický a dokáže komunikovat tak, aby porozumění nebylo narušeno skrytou rovinou komunikace, do které se může promítat např. nevládnutý emoční vztah ke klientům nebo k situaci. Takový vztah se projevuje do značné míry nevědomky v neverbální komunikaci (např. v gestech, mimice, v zaujetí pozice těla, v odstupu či přiblížení nebo aj.) nebo v paralingvistických prostředcích, jako je tón hlasu, jeho hlasitost, tempo řeči nebo větná intonace. Sociální pedagog reflektuje všechny úrovně a formy komunikace nejen u cílové skupiny, ale rovněž u sebe.



9.1 Nenásilná komunikace

Specifický způsob komunikace sociálního pedagoga je nenásilná komunikace, která je založena na naslouchání sobě i druhému člověku a ochotě vnímat potřeby a pocity sebe samého i druhého (žáka, rodiče, pedagoga atd.). Nenásilná komunikace je založena na takovém jazyku a komunikačních dovednostech, které posilují schopnost zůstat empatickou, pozornou a respektující osobou i v náročných situacích a podmínkách. Prostřednictvím nenásilné komunikace se sociální pedagog soustředí na to, co pozoruje, cítí a potřebuje, čímž zefektivní schopnost vcítit se do situace či prožívání cílové skupiny. Tento specifický způsob komunikace směřuje k vytváření porozumění mezi lidmi a k hledání řešení problémů (Rosenberg, 2022).

V nenásilné komunikaci se zaměřujeme na čtyři oblasti:

- **Pozorování** – sociální pedagog se zaměřuje na to, co se v určité situaci skutečně děje, např. co žák říká nebo dělá. Pozorováním se zachycuje konkrétní čas a kontext a vyhýbá se statickým zobecněním. Důležité je pozorování oddělit od hodnocení.

Příklad: „Při posledních dvou aktivitách, které jsme ve třídě dělali, ses nechtěl účastnit.“

- **Pocity** – na základě pozorování sociální pedagog vyjadřuje své pocity, tj. jak se např. sociální pedagog cítí, když tuto situaci pozoruje, např. cítím radost, pobavení, smutek, rozčilení. Pojmenovat nebo rozpoznat vlastní emoce pomáhá k navazování kontaktu s druhými lidmi.

Příklad: „Mrzí mě, že ses k nám ani při druhé aktivitě nepřipojil.“

- **Potřeby** – sociální pedagog si uvědomuje a sděluje např. žákovi své potřeby, které vycházejí z jeho pocitů v dané situaci. Čím konkrétněji je sociální pedagog schopen svoje pocity spojit se svými potřebami, tím snazší je pro druhé reagovat taktéž empaticky.

Příklad: „Potřeboval bych slyšet názor všech u vás ve třídě, abych vám lépe porozuměl.“

- **Prosby** – tato čtvrtá složka nenásilné komunikace se zaměřuje na to, o co bychom chtěli jeden druhého požádat, abychom obohatili své životy a uspokojili své potřeby.

Příklad: „Přál bych si, abys byl součástí další aktivity a mohli jsme všichni slyšet i tvůj názor a pohled.“

Důležité je si uvědomit, že záměrem nenásilné komunikace není změna chování druhých jen dle našich přání. Jedná se o vytváření vztahů založených na upřímnosti a empatii, které zohlední potřeby všech.

Nenásilná komunikace spočívá v upřímném vyjádření prostřednictvím těchto čtyř složek a empatickém přijímání stejných čtyř složek od druhých lidí. Při vzájemné komunikaci s pozorností na tyto čtyři oblasti bude zřejmé, co obě strany pozorují, cítí, potřebují a žádají proto, aby přispěly ke své pohodě a životu (Rosenberg, 2022).

Příklad: Žák Marek při aktivitě na preventivním programu píchá tužkou svého spolužáka Lukáše, vulgárně ho oslovuje a křičí na něho. Sociální pedagog sděluje Markovi: „Když

vidím, jak se chováš k Lukášovi, pícháš ho tužkou, vulgárně ho oslovuješ a křičíš na něho, jsem naštvaný a tvé chování se mi nelíbí. Potřeboval bych, abyste se soustředili na práci a respektovali se. Jestli se ti něco Marku nelíbí nebo tě něco rozčiluje, tak mu to prosím řekni jinak.“

Marek se otočí na Lukáše a klidně mu sděluje: „Mohl by ses, prosím tě, kousek posunout na svou půlku? Rozčiluje mě, když se tak roztahuješ.“ Lukáš mu odpoví: „Promiň, zapomněl jsem, že ti vadí, když se roztahuju.“

Důležité je mít na zřeteli, že tento způsob komunikace nepředstavuje přesně daný vzorec, ale sociální pedagog komunikaci přizpůsobuje různým situacím i osobním a kulturním zvyklostem.

Inspirace do praxe: Více informací o nenásilné komunikaci lze nalézt v odborné literatuře, např. v knize *Nenásilná komunikace ve škole* nebo *Nenásilná komunikace – Řeč života* (uvedené v seznamu literatury). Pro zdokonalování komunikačních dovedností rovněž doporučujeme absolvování vzdělávacího kurzu v nenásilné komunikaci.

9.2 Zásady efektivní komunikace

Efektivní a nenásilnou komunikací může sociální pedagog dosáhnout spolupráce s cílovou skupinou, vybudovat vztah, důvěru, podporovat, motivovat apod. Komunikace a spolupráce se považuje za základní nástroje uspokojování a rozvíjení potřeb cílových skupin. Aby komunikace a spolupráce byly pozitivní a funkční, a zároveň byly uspokojovány potřeby všech zúčastněných aktérů v procesu komunikace a spolupráce, je potřeba používat správné zásady účinné komunikace. Mezi tyto nejzákladnější zásady řadíme:

- **Zpětná vazba** – Cílená zpětná vazba pomáhá člověku nahlédnout do sebe samého a lépe porozumět chování lidí, se kterými přichází do kontaktu. Na základě informací, které např. žákovi během cílené zpětné vazby poskytneme, může žák měnit své chování směrem, který si stanovil jako žádoucí, nebo se naopak rozhodne své chování neměnit. Procesem cílené zpětné vazby tedy může i nemusí dojít k nějakým závěrům. Může však žákovi poskytovat potřebné informace či otevřít prostor pro sdílení zážitků nebo pro změnu chování. Zpětná vazba pomáhá jedinci k identifikaci silných i slabých stránek, na kterých může žák pracovat. Také umožní zmapování různorodosti v řešení problémů a pomůže uchovat zkušenosti, emoce a dojmy a jejich přenesení do budoucna (Reitmayerová & Broumová, 2015).
- **Naslouchání** – v komunikaci sociální pedagog usiluje o to být aktivní posluchač a projevuje zájem o to, co druhý člověk sděluje. Je důležité soustředit se na to, co např. žák cítí, potřebuje a co žádá. K aktivnímu naslouchání mohou pomoci další komunikační techniky, jako např.:
 - **Zrcadlení** – opakuje se věta, kterou jedinec řekl, nebo se opakují důležitá slova v souvislosti s tím, kam např. mohou mířit jeho myšlenky, názory, obavy, přání či touhy. Je možné zrcadlit i řeč těla či dech jedince (např. jemně, uvolněně a s mírným časovým

odstupem napodobujeme jeho gesta nebo nenápadně přizpůsobíme rytmus jeho duchu).

- **Parafráze** – pojmenování např. žákových pocitů, tak jak nám to připadá. Ideální je, když má parafráze formu otázky, která ukazuje, že jsme porozuměli, např. „Jestli tomu dobře rozumím, tak jsi byl hodně našťvaný?“, „Je ti to líto?“. Případně nás jedinec opraví. Parafrázování je vhodné, pokud přispívá k hlubšímu vcítění se a porozumění.
- **Reakce na neverbální projevy** – reflektujeme aktuální neverbální projevy jedince, např. „Když jsi mluvil o té situaci, tak jsi se najednou napřímil a já měl pocit, jako bys říkal: Tak lehce se zase nedám...“
- **Objasnění** – hledání souvislostí a doptávání se. Cílem sociálního pedagoga je porozumět tomu, co jedinec sděluje (jeho úhlu pohledu).
- **Shrnování** – pomáhá dát rozhovoru strukturu a udržet ji. Shrnujeme, o čem jsme mluvili, znovu pojmenováváme hlavní informace a posouváme rozhovor k dalšímu pohledu či tématu.
- **Empatie** – je nutné, aby se sociální pedagog vždy snažil vcítit do situace druhé osoby a chápal její pocity a perspektivu. Důležité je ukázat, že danému jedinci rozumíme a že se o něj zajímáme. Je důležité ujistit žáka, že jeho prožívání i pocity jsou v pořádku a má na ně právo, stejně tak jako má právo dát najevo, když mu něco v jeho okolí není příjemné. Nehodnotíme, jestli má nebo nemá v tu chvíli správný úsudek – je třeba ho vést k tomu, aby na to přišel sám a své pocity si, za zvýšené podpory, reflektoval sám.

Doporučení do praxe: Při empatickém rozhovoru se soustředíme na záměr dostat se do kontaktu s druhým člověkem. K ničemu ho nenutíme ani se mu nesnažíme pomoci za každou cenu. Zamezujeme nutkání komentovat, mluvit o sobě, dávat rady apod. Aktivně nasloucháme, co druhý říká, a sledujeme i výraz tváře, gesta, pozici těla, tón a rytmus řeči. Pokud nerozumíme nebo druhý mluví ukvapeně, můžeme ho požádat, aby nám něco zopakoval, např.: „Je pro mě důležité ti porozumět, můžeš mi prosím zopakovat poslední větu?“ Důležité je dávat najevo zájem, např. očním kontaktem nebo přikyvováním. Někdy také stačí jen krátce zopakovat či shrnout, co již bylo řečeno. Zaměřujeme se na to, co bylo řečeno naposledy. Vhodné je se následně zeptat „Co by ti teď pomohlo?“, „Můžu pro tebe já nebo někdo druhý něco konkrétního udělat?“. Při ukončování rozhovoru se můžeme zeptat, zda je ochotný vyslechnout i náš pohled, např. „Jsem rád, že teď lépe chápu, jaké to pro tebe je. Chtěl bys slyšet, jak situaci vnímám já?“.

- **Otevřenost** – není důležité sdělovat druhému člověku vše, co k danému tématu víme, je však zásadní neklamat a nelhat. Sociální pedagog nemusí vědět vše, může však sdělit, že dané informace zjistí. Důležité je neslibovat např. žákovi, že to, co se nám chystá říct, nikomu neřekneme, protože se může stát, že kvůli povaze dané situace budeme muset oznámit skutečnosti příslušným orgánům (viz zákon o sociálně-právní ochraně dětí, oznamovací povinnost a karta KID). Je vhodné být autentický, umět přiznat chybu, omluvit se či vyjádřit své emoce. I to pomáhá žákům, rodičům či učitelům pojmenovat vlastní pocity, pokud vidí, že je to v přítomnosti sociálního pedagoga v pořádku.

- **Jasná komunikace** – je potřeba komunikovat srozumitelně a jednoznačně, používat přímočarý jazyk a vyhýbat se složitým odborným termínům, pokud nejsou přímo žádoucí. Ujistujeme se, že jedinec sdělenému obsahu porozuměl. Pokud ne, objasníme mu to např. pomocí užití jiných slov nebo ukázky na příkladu. Vysvětlujeme, proč nás zajímá to, na co se zrovna ptáme, pokud by vysvětlení např. pomohlo žákovi cítit se v danou chvíli lépe.
- **Podpora a povzbuzení** – být povzbudivý a podporující, ocenit snahu žáka či rodiče, chválit za pokroky i úspěchy je důležité pro uspokojování a naplňování potřeb. I když některé činy a skutky mohou vypadat jako samozřejmé či banální, pro některé žáky či rodiče mohly znamenat vynaložení velkého úsilí a překonání mnoha překážek. Je tedy vhodné ujistit jedince, že tomu, co říká, věříme. Můžeme doplnit, že s jeho sdělením budeme dále pracovat – to podporuje snahu žáka být též upřímný.
- **Důvěrnost** – zásadní je vytvořit prostředí, kde se člověk cítí bezpečně, cítí svobodu ve vyjadřování svých myšlenek a názorů bez obav z odsouzení či potrestání (např. za kritiku učitele nebo užití vulgarismu). Je vhodné užívat věty jako „rozumím, že je to pro tebe náročné, jsem tu pro tebe“ apod.
- **Respekt** – nutné je respektovat žáka, rodiče i pedagoga jako jednotlivce s vlastními individuálními potřebami, schopnostmi a hranicemi. Je potřebné respektovat jedince, i když s ním nesouhlasíme či na situaci nebo problém nahlížíme zcela odlišně. Je nutné zacházet s ním s úctou a ohledem na jeho vlastní prožívání.
- **Využívání vlastních zkušeností** – sociální pedagog může v komunikaci použít předání své vlastní zkušenosti. Je to však vhodné jen v případě, že nestahujeme pozornost na sebe a používáme zkušenost jako výzvu, obraz, příklad nebo povzbuzení (např. „Také se mi v těchto situacích stává, že jsem nervózní, ale to, že jsem sebral odvahu pokračovat, považuji za úspěch. Jak to vidíš Ty?“). Je samozřejmé, že sociální pedagog musí vždy vlastní motivy a sdílení své zkušenosti v rámci rozhovoru reflektovat.
- **Flexibilita a otevřenost** – v rámci komunikace je rovněž důležité být flexibilní a otevřený různým názorům, přístupům a preferencím.
- **Zapojení** – rolí sociálního pedagoga je zajistit aktivní zapojení jedince do komunikace. Komunikace s žákem či rodičem nemá být monologem, nýbrž diskuzí a spoluprací. Je proto žádoucí používat otevřené otázky, kdy jedinec odpovídá rozvinutými větami, a nikoliv jen volbou mezi ano/ne.
- **Rozvážné sdílení informací** – zvažujeme, s kým je potřeba zjištěné informace sdílet. V některých případech je vhodné sdílet informace pouze s pracovníky školního poradenského pracoviště a vedením školy (případně třídním učitelem). Pro vzájemné sdílení informací je nutné brát na zřetel nejlepší zájem dítěte. Informace by měly být sdíleny pouze s cílem poskytnout dítěti pomoc. Na toto je třeba myslet i při spolupráci s dalšími subjekty a organizacemi.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog může v rámci vlastního odborného růstu pravidelně reflektovat svou komunikaci se žáky a hledat způsoby, jak ji zlepšit. Základem je být otevřený ke zpětné vazbě od žáků a neustále pracovat na posilování komunikačních

dovedností – např. volbě tónu, pohotovějším reakcím, vhodnému způsobu držení těla. K posilování komunikačních dovedností je vhodné využívat specifické vzdělávací kurzy v rámci celoživotního vzdělávání.

9.3 Komunikační zlovyky a návyky

V komunikaci mohou být lidé často navyklí na některé automatické reakce. Mnohdy se v komunikaci setkáváme se specifickými formami řeči a komunikace, které přispívají k násilnému chování mezi lidmi i jedinci vůči sobě samému. Pro tyto formy komunikace Rosenberg (2022) používá výraz „odcizující komunikace“. Mezi tyto formy můžeme zařadit **moralizování**, které poukazuje na chyby nebo špatnost lidí nejednajících v souladu s našimi hodnotami. Další formou je **srovnávání**, které může bránit vcítění jak do pocitů druhých lidí, tak nás samotných. **Odcizující komunikace** znemožňuje uvědomit si, že jsme zodpovědní za své myšlenky, pocity a činy. Dalším charakteristickým rysem komunikace bránícím vcítění je **vyjadřování přání formou příkazů** (Rosenberg, 2022). Sociální pedagog by takové formy komunikace měl umět rozeznat a rovněž se jim i dalším komunikačním návykům a zlovykům vyvarovat. Pro příklad uvádíme některé z nich:

- **Čtení myšlenek** – týká se něčeho, co předem očekáváme nebo se toho bojíme, např. žák mlčí, protože chce něco zatajit. Rodič se na nás upřeně dívá a mlčí, protože je naštvaný. Sociální pedagog si neutváří unáhlené závěry, ale usiluje o rozklíčování situací a projevů.
- **Přerušování a skákání do řeči** – v druhém člověku vyvolává pocit, že mu nenasloucháme, že nás nezajímá, případně, že chceme prosadit hlavně své názory či pocity.
- **Nereagování na sdělení** – nedostatek zpětné vazby je pro druhé velmi nepříjemný. Pokud nedáváme najevo, že nasloucháme, může mít jedinec pocit, že ho ignorujeme nebo mu nerozumíme.
- **Mlčení** – je považováno za neverbální odmítnutí, které může mít řadu projevů, např. dívání se mimo komunikačního partnera, otáčení se k němu bokem nebo zády, dělání grimas, domlouvání se očima s někým jiným či zvedání očí v sloup. To vše může jedince ponižovat nebo jej rozčítit.
- **Vyhnutí se** – nepřímé vyjadřování citů oklikou. Člověk neříká přímo to, co si myslel, ale filtruje své pocity. Snaží se hledat náhradní nepodstatný problém nebo připomíná něco tak, aby to druhému došlo. V komunikačním partnerovi většinou roste napětí, úzkost nebo vztek.
- **Zevšeobecňování** – jeden detail v chování nebo řeči zobecníme na celou skutečnost. Drobné odmítnutí nějaké prosby tak může být vnímáno jako nezájem.
- **Nesoulad mezi verbální a neverbální komunikací** – druhého znejišťuje nesoulad mezi tím, co říkáme a co děláme. Komunikační partner nám neuvěří, že ho rádi vidíme, když přitom zatínáme ruce nebo slova cedíme přes zuby (Křivohlavý, 1988; Bukovská, 2006).

9.4 Komunikace s žákem

Sociální pedagog ve škole se zaměřuje primárně na práci se žáky, z tohoto důvodu se v této části zaměříme přímo na komunikaci s žáky. Práce s žákem ve škole zahrnuje nejen samotné vzdělávání, ale také péči o jeho celkový rozvoj a blaho. Sociální pedagog proto vytváří důvěrnou atmosféru, ve které může žák najít bezpečí, pochopení, otevřenost a důvěru. Jeho profesní i osobnostní kompetence zahrnují vnímavost a citlivost k situacím, ve kterých se žáci nacházejí, zároveň však také znalosti týkající se práv i povinností svých i žáků ve školním prostředí (včetně oznamovací povinnosti i nutnosti dodržovat školní řád školy).

Při komunikaci s žákem není sociální pedagog v mocenské pozici. Stále se drží své neutrální a podpůrné role, kdy je v popředí zájem žáka (potažmo žáků, kolektivu, pedagogického sboru apod.) a respekt k němu samotnému i k okolí. Poskytuje žákovi dostatek prostoru pro vyjádření vlastních názorů, pocitů a navrhování řešení, zachovává nehodnotící a nekritizující přístup a pokud mu situace s ohledem na zákon neukládá jinak, též i mlčenlivost. Ujistění o důvěře a ošetření mlčenlivosti je při komunikaci se žákem velmi důležité, je třeba dbát na transparentnost i spolehlivost. Pokud si nejsme jisti v řešení toho, co nám žák sděluje, nevíme-li, zda budeme danou záležitost muset hlásit dále nebo neznáme odpověď na jeho otázku, doporučujeme to žákovi sdělit otevřeně s možností dodání, že danou věc zjistíme a dáme mu vědět výsledek či možnosti.

Se žákem vždy hovoříme úměrně jeho rozumovým schopnostem a nikdy ho z řešené záležitosti nevynecháváme. Je možno, pokud se například koná případové setkání, aby se žák neúčastnil. V tom případě je však žádoucí ho i přes to následně informovat o výsledku či o skutečnostech, které se přímo jeho týkají (lze ve spolupráci s třídním učitelem či dalšími pracovníky školního poradenského pracoviště). Anž bychom žáka zahrtili informacemi, hovoříme s ním zřetelně a jasně. Doptáváme se, jak nám rozuměl, a také, zda jsme my správně rozuměli jemu (ideálně otevřenými otázkami). Je žádoucí vyjadřovat pochopení a klást důraz na svobodné, ale ve školním prostředí bezpečné projevy emocí (pláč, vztek, zoufalství). Může nám k tomu pomoci tzv. emoční kompas či kolo emocí (viz <https://www.rachelbicova.cz/ke-stazeni/>) a ujišťování žáka, že i když celou situaci můžeme vnímat odlišně (svým dospělým a profesionálním způsobem), má na své emoce právo. Obsah jeho sdělení nehodnotíme, nesoudíme, nekritizujeme a ani nijak nezpochybňujeme. Je také důležité zmínit, že po celou dobu komunikace se žákem lze doporučit komunikovat s ním na úrovni očí (tj. pokud sedí, sedněme si k němu, stojí-li a je malý, dřepněme si k němu).

Sociální pedagog má jinou pozici než zbytek pedagogického sboru, neboť není ze své podstaty učitel. Toto postavení občas u žáků inklinuje k touze sociálnímu pedagogovi tykat. Je na sociálním pedagogovi a na vedení školy, zdali je pro ně toto v pořádku, pro celkové klima školy je však žádoucí, aby mezi kolegy panovala jednotnost i v tomto. Pokud tedy nepanuje mezi členy týmu školy shoda, jak oslovovat sociálního pedagoga, nebo pokud ostatním pracovníkům školy žáci vykájí, měli by též sociálnímu pedagogovi

vykat. Po domluvě s vedením školy je možné udělat kompromis, tj. oslovovat sociálního pedagoga křestním jménem či předem domluvenou přezdívkou, a přesto mu vykat.

Doporučení do praxe: Máme-li informace o jiné verzi stejného příběhu, můžeme se zeptat, zda to mohlo být i takto. Pokud žák řekne, že ne, můžeme odvětit, že tato verze se k nám dostala, na což může žák reagovat různě (může se naštvat, může začít plakat), je však vhodné upřesnit, že se ptáme jen z toho důvodu, abychom situaci správně rozuměli. V této fázi rozhovoru nevyšetřujeme, která verze je pravdivá, ale dáváme žákovi prostor pro jeho vlastní vyjádření. Tento způsob komunikace velmi posiluje vzájemný vztah i důvěru žáka. Může se též stát, že žák sdělí, že tato verze je pravdivá, a své sdělení ještě upřesní. Může také uvést, že neví. Na vzájemném vztahu a přiměřené komunikaci je potřeba neustále pracovat jak se žákem, tak následně i s jeho rodinou.

Komunikace s žáky se specifickými projevy v chování

U všech projevů žáků je třeba myslet na to, že žák si své chování nevybral, nýbrž že se tak chová z nějakého důvodu, který on sám mnohdy nezná či ho není schopen ovlivnit. Je důležité mít na paměti, že každý žák má individuální potřeby a reaguje odlišně na různé komunikační strategie. Je proto důležité být flexibilní a přizpůsobit se potřebám konkrétního žáka. Poskytnutí empatické a podpůrné komunikace může žákovi pomoci cítit se lépe a zvládat stresové situace. Všechny specifické skupiny žáků by ideálně měly mít dostatek času na zpracování akutní krize, případně alespoň na stabilizaci situace a nalezení řešení, které povede ke zlepšení situace, viz kapitola intervence.

a) Žák s agresivními projevy

Komunikace s agresivním žákem může být náročná, ale je důležité zachovat klid a přistupovat k situaci s empatií a profesionálním přístupem. Je žádoucí zůstat v klidu a používat popisný, nikoliv hodnotící jazyk („Vidím, že jsi naštvaný, chceš mi říct důvod?“). Samozřejmostí je dodržování vlastních hranic, tedy pokud žák potřebuje vybit svou agresi, určitě ne směrem k sociálnímu pedagogovi (ani k jinému zaměstnanci školy, žákovi apod.). Je třeba si uvědomovat, že za vztekem, který nyní žáka ovládá, se ve skutečnosti schovává nenaplněná potřeba (strach, obava, lítost, křivda, nenaplněná touha, přání, pocit nepřijetí, nedostatek lásky apod.). Ke zklidnění žáka je možné využít kontrolovanou ventilaci emocí (posloužit může např. polštář, boxovací pytel), namalování pocitu, který žák prožívá, a jeho následné pojmenování s cílem získat odstup od prožitku, případně různé externalizační techniky, které umožňují oddělit žáka od problematického agresivního projevu. Problém je možné popsat jako jev vně samotného žáka. Věta: „Vidím Jirko, že kromě tebe přichází ještě paní Agresivita. Co s ní budeme dělat, abychom jí zabránili zkazit nám rozhovor?“ může pomoci navázat vztah, protože nevnímáme jako problematickou osobnost žáka. Po zažehnutí krize je možné pustit se do intervence.

Vhodné je žáka pozorně poslouchat a neodsuzovat ho, být otevřený jeho perspektivě a snažit se porozumět tomu, co ho trápí. Namísto toho, abychom se soustředili

na negativní chování, nabídneme žákovi konstruktivní alternativy, jak lépe situaci zvládnout. Můžeme mu pomoci najít jiné způsoby vyjádření svých emocí v situacích, kdy má chuť být agresivní a neovládá svůj hněv. Sociální pedagog by mu měl dát najevo, že je tu pro něj a připraven ho podpořit. Pokud je agresivní chování žáka závažné nebo neřešitelné, nedaří-li se ho zklidnit, či se situace naopak zhoršuje, je žádoucí zapojit dalšího poradenského pracovníka školy či vedení školy.

b) Žák s traumatem

Komunikace s žákem, který zažil trauma, vyžaduje mimořádně citlivý a ohleduplný přístup. Trauma může mít hluboký a dlouhodobý dopad na žákovo duševní zdraví a emoční pohodu, jež se následně mohou promítat do školní úspěšnosti. Proto je důležité jednat s velkou empatií a respektem. Je třeba být otevřený a přijmout žákovy pocity a reakce na trauma. Je vhodné umožnit mu vyjádřit své pocity a prožitky, současně mu projevíme podporu a porozumění. Žákovo tvrzení o jeho prožívání nesoudíme, dbáme na to, aby žák věděl, že je jeho prožívání v pořádku. Vytvoříme tím tak pro žáka bezpečné a podporující prostředí, ve kterém se cítí bezpečně a chráněně, s respektem k jeho osobnímu prostoru.

Trauma může ale také způsobit, že žák bude mít obtíže s projevováním svých pocitů a myšlenek. Nabídneme žákovi podporu a pomoc při zvládnání jeho emocionálních reakcí na trauma, můžeme mu nabídnout možnost hovořit s odborníkem nebo poskytnout praktické strategie, jak zvládat stresové situace. Respektujeme hranice žáka a nedotýkáme se témat, která ho mohou příliš emočně zatěžovat, pokud sám nevyjádří přání o nich hovořit. Je vhodné žákovi sdělit případné limity (nacházíme se ve škole, není možno poskytnout mu psychoterapii). Lze však předat kontakty žákovi či jeho rodině právě na dané odborníky, se kterými je dále vhodné postupovat v souladu a zajistit tak žákovi jednotnou podporu ve škole i mimo ni. Přínosné je ocenit sílu a odvalu, kterou žák projevuje tím, že se snaží zvládnout své traumatické zážitky, i to, že se obrátil s prosbou o pomoc. Je důležité mít na paměti, že každé trauma je jedinečné a každý žák na něj může reagovat odlišně. Je proto důležité být flexibilní a přizpůsobit se potřebám konkrétního žáka. Poskytnutí empatické a podpůrné komunikace může žákovi pomoci zvládat traumatické zážitky a postupně se zotavovat.

c) Žák s projevy úzkosti

Komunikace s žákem, který projevuje prožívanou úzkost, vyžaduje citlivý a empatický přístup, který respektuje jeho pocity úzkosti a poskytuje mu podporu. Je třeba vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se žák cítí podporován, nekritizován a chápán. Projevujeme zájem o jeho pocity a prožívání, jsme otevření k jeho sdělením, jež může vyjadřovat vlastním tempem. Nabízíme žákovi podporu a pomoc při řešení jeho trápení, poskytujeme praktické strategie (např. jak zvládat stresové situace), předáváme kontakty na externí odborníky (Linku bezpečí, krizové centrum a další) nebo se s ním domluvíme na společné schůzce s konkrétním odborníkem, pokud by se cítil bezpečněji. Pokud je to možné, nabídneme se jako prostředník mezi žákem a ostatními osobami,

s nimiž má kontakt, jako jsou rodiče nebo učitelé. Můžeme tím pomoci překlenout komunikační bariéry a zlepšit porozumění. Je vhodné ocenit žákovy pokroky ve zvládnutí jeho úzkosti.

Ať se jedná o kteroukoliv specifickou skupinu projevů, je třeba brát v potaz, že všichni žáci potřebují citlivé zacházení a ohleduplnost k jejich potřebám. Podpůrné infografiky k tématu nabízí například Locika nebo SOFA.

9.5 Vztahy, důvěra, autorita a hranice

Vztah sociálního pedagoga se žáky, rodiči i pedagogy je založen na důvěře, respektu, podpoře i jasně stanovených hranicích. Již od prvního kontaktu s žákem či rodičem sociální pedagog usiluje o navázání vztahu. Vztah pomoci a podpory založený na spolupráci, respektu, důvěře a akceptaci jak daného jedince, tak jeho problému, je nejdůležitější podmínkou úspěšnosti intervencí. Při budování vztahu s cílovou skupinou je důležité dbát na několik faktorů, které pomáhají vzájemný vztah posilovat.

Sociální pedagog by měl být pro žáky, rodiče i pedagogy dostupný, tj. přístupný podpoře a poradenství. Je důležité, aby sociální pedagog projevil schopnost naslouchat, chápat a respektovat jejich potřeby a pocity, povzbuzoval je k tomu, aby neměli obavy vyjádřit své emoce (pozitivní i negativní). Aby mohli sdílet své problémy a strachy bez obav z odsouzení nebo zneužití důvěry, je nezbytné nepřisuzovat jim vinu za jejich chování či životní situaci a dodržovat diskretnost. Sociální pedagog by měl každého vnímat jako individuální bytost a přizpůsobit metody práce jeho subjektivním potřebám.

Sociální pedagog sice nevystupuje z pozice moci, ale měl by mít autoritu založenou na znalostech, zkušenostech a profesionálním přístupu. Postoj sociálního pedagoga by měl být propojen s empatií a porozuměním, nikoli s přísností nebo nadřazeností. Je podstatné rozlišovat mezi respektem a strachem, neboť strach není v žádném případě žádoucí. Respekt naproti tomu ano, neboť podporuje stanovení jasných hranic. To je klíčové pro zachování profesionálního vztahu mezi sociálním pedagogem a žákem, rodičem či pedagogem. Osobní i profesní hranice by měly být (nejen) v komunikaci respektovány a dodržovány oběma stranami a měly by být stanoveny v souladu s etickými a profesionálními standardy (viz Etický kodex sociálního pedagoga).

V souvislosti s hranicemi je třeba se vyvarovat přílišné angažovanosti sociálního pedagoga a přebírání zodpovědnosti za žáky či rodiče. V takových chvílích sociální pedagogové často nerespektují jejich autonomii a mohou nabýt dojmu, že je např. potřeba zvýšit míru kontroly nad jejich úkoly nebo se mohou příliš ztotožňovat s jejich problémy a cítí povinnost se obětovat pro zlepšení jejich situace. Kopřiva (2016) v těchto situacích mluví o splývání, které nastává v momentu, kdy se pracovník nechá pohltnout lítostí. V takovém momentu dochází ke ztrátě hranic, protože pracovník cítí povinnost zachránit klienta. Začíná pro něj dělat věci, které již nespádají do jeho kompetencí. Naproti tomu příliš silně nastavené hranice mohou způsobit velmi nízkou angažovanost sociálního pedagoga,

která se projevuje nezájmem, arogancí či lhostejností vůči klientovi. V takových případech nevzniká prostor pro budování důvěrného vztahu.

Nastavení adekvátních hranic pramení zejména z těchto zásad rovnoprávného vztahu mezi pracovníkem a klientem:

- Ptát se, co klient potřebuje.
- Neakceptovat takové požadavky klienta na pomoc, které mu podle názoru sociálního pedagoga neprospějí.
- Definovat své podmínky pro poskytování pomoci a dodržovat je.
- Respektovat klienta a nesoudit ho.

Sociální pedagog poskytuje pomoc a podporu proto, aby si žák např. uvědomil, co prožívá, jaké má potřeby a jak žít svůj život v souladu se svými cíli i autentickou existencí. Pro sociálního pedagoga je tudíž nezbytné si nastavit správné hranice. K tomu může využívat sebereflexi nebo procházet specifickými nebo sebezpoznávacími kurzy.

9.6 Druhy rozhovorů

Rozhovor je nejvyužívanějším základním nástrojem pro práci s cílovou skupinou. Pro udržení pozitivních vztahů jsou žádoucí neformální rozhovory, přesto většinou pomocí rozhovorů sledujeme nějaký konkrétní cíl, ke kterému je vhodné zvolit odpovídající druh rozhovoru. Pro práci s cílovou skupinou, poskytnutí podpory či pomoci může sociální pedagog využít např. poradenský rozhovor, motivační rozhovor, koučovací rozhovor.

9.6.1 Poradenské rozhovory

Prostřednictvím poradenského rozhovoru může sociální pedagog spolupůsobit na to, jak žáci, rodiče nebo pedagogové dovedou řešit své problémy. Poradenské rozhovory mohou být zaměřeny např. na hledání řešení problémů, poskytování podpory a prostoru pro sdílení emocí, strachů či obav. Tato forma rozhovoru může žákovi např. pomoci lépe porozumět jeho pocitům či prožitkům a rozvíjet zdravé způsoby řešení problémů.

U každého poradenského rozhovoru mohou být jiná očekávání účastníků, rozdílné typy zakázek i odlišné intervence. Záleží vždy na kontextu dané situace a cílové skupině, se kterou je poradenský rozhovor veden. Sociální pedagog vždy upravuje rozhovor podle toho, zda je veden s žákem, rodičem či pedagogem. Při vedení rozhovoru však vychází ze základní struktury poradenského rozhovoru.

1. **Příprava na rozhovor** – pokud sociální pedagog předem ví, s kým a na jaké téma bude hovořit, je užitečné získat relevantní informace, které pomohou k orientaci v kontextu situace či problému. Dále je potřeba mít připravené časoprostorové podmínky, tj. klidné místo a dostatek času. Vhodné je se před setkáním vnitřně zklidnit a naladit se na rozhovor. Sociálnímu pedagogovi to pomůže k tomu, aby pro něj rozhovor nebyl příliš energeticky náročný.

2. **Domlouvání cíle rozhovoru** – po formálním zahájení rozhovoru a naladění se na klienta² je důležité ptát se, jak chce na problému pracovat a co by mělo být výsledkem spolupráce. Dojednaný cíl pomůže sociálnímu pedagogovi vymezit rámec, ve kterém se v rozhovoru s klientem bude pohybovat. V průběhu setkání se může objevit i nové důležité téma, pak je třeba se domluvit, co je prioritou k dalšímu řešení.
3. **Propátrání tématu, hledání řešení** – S využitím aktivního naslouchání či dalších výše popsaných zásad sociální pedagog aktivizuje klienta, pomáhá mu pojmenovat problém a uvědomit si všechny jeho souvislosti. V rozhovoru může sociální pedagog nabízet jiné úhly pohledu, pobízet k hledání zdrojů a postupů, které mohou přinést změnu.
4. **Shrnutí a ukončení rozhovoru** – před ukončením rozhovoru je nutné pojmenovat a shrnout, co v rozhovoru zaznělo, jaké kroky řešení se domluvily apod. Ve většině případů je vhodné se domluvit na následném setkání či jiném kontaktu, který může být užitečný z hlediska zpětné vazby, reflektování, jak se daří věci zvládat a měnit (Knotová a kol., 2014b).

Doporučení do praxe: Sociální pedagog je profesionálem, který potřebuje rozumět své poradenské roli, rozvíjet komunikační dovednosti a zvládat sebereflexi. Je to i jeden z důležitých předpokladů pro vedení kvalitních poradenských rozhovorů. Vhodné je se v této oblasti dále vzdělávat např. prostřednictvím tematicky zaměřených kurzů či sebezkušenostních výcviků.

9.6.2 Motivační rozhovory

Základem metody motivačních rozhovorů je pochopení a využití motivace žáka, rodiče či pedagoga ke změně svého aktuálního nevyhovujícího stavu. Prostřednictvím rozhovoru sociální pedagog usiluje o to, aby klient sám formuloval důvody, proč je pro něj změna vhodná. Nehledáme řešení, které by klient uskutečnil, ale podporujeme klienta, aby řešení hledal sám.

Motivační rozhovory se používají tam, kde je potřeba změny, např. předčasné odchody ze vzdělávání, náročné a rizikové chování žáků, adaptace na školní prostředí, přechod na střední školu apod. Cílem motivačních rozhovorů je identifikovat a posílit motivaci např. žáka k dosažení jeho cílů a úspěchů ve škole. Sociální pedagog může žáka podporovat při zjišťování jeho zájmů, hodnot, silných stránek a cílů. V rámci těchto rozhovorů se mohou diskutovat překážky a strategie, jak je překonat, vytvářet plány akcí pro dosažení stanovených cílů nebo reflektovat již vynaložené úsilí (Gašparcová & Knebl, n.d.).

Motivační rozhovor má čtyři klíčové fáze, které pomáhají jednotlivci definovat cíle a začít se k nim přibližovat.

1. **Napojení** – navázání a vytvoření vztahu je základní složkou motivačního rozhovoru. Základem je empatie, přijetí, zaměření na silné stránky klienta a vzájemný respekt. Na základě vytvoření vztahu usnadňuje sociální pedagog sdílení zkušeností, myšlenek a pocitů klienta.

² Pod termínem „klient“ máme na mysli žáka, rodinného příslušníka či pedagogického pracovníka školy.

2. **Zaměření na cíle** – v této fázi jde o objasnění směru rozhovoru. Někteří klienti mohou přesně vědět, co chtějí změnit, jiní pouze cítí, že jsou nespokojení, ale neznají příčiny ani způsoby, jak situaci změnit k lepšímu. Sociální pedagog vhodně položenými otázkami pomáhá klientovi určit, co je pro ně skutečně důležité. Na základě těchto informací společně stanovují cíl spolupráce. Ten by měl být pozitivně orientovaný. Např. žák si nestanovuje cíl „nechci být pořád naštvaný“, ale měl by směřovat k pozitivnímu uvažování, např. „chci být veselý a spokojený“.
3. **Evokace** – předpokladem motivačního rozhovoru je, že zdroje a motivace ke změně jsou přítomny v samotném klientovi. Sociální pedagog podporuje a motivuje klienta k tomu, aby sám chtěl něco ve svém životě změnit. V této fázi je důležité, aby si klient dokázal přiznat své obtíže a byl ochotný na nich pracovat.
4. **Plánování (most ke změně)** – sociální pedagog provází klienta procesem plánování, který je založen na hodnotách, potřebách a sebepoznání samotného klienta. I zde je důležité zaměřovat se na podporu a budování motivace ke změně. Zásadní je ponechat zplnomocnění klienta (Prochaska a kol., 2018).

Doporučení do praxe: Doporučujeme absolvování kurzů zaměřených na problematiku motivačních rozhovorů. Takové kurzy nabízí např. společnost Podané ruce nebo Semiramis. Blížší seznámení s dílčími technikami a s celkovou strategií vedení motivačních rozhovorů lze nalézt v publikacích *Motivační rozhovory v praxi* (Soukup, 2020) a *Motivační rozhovory ve škole* (Rollnick a kol., 2017), které jsou uvedeny v seznamu literatury.

9.6.3 Koučovací rozhovor

Koučování patří mezi metody rozvoje lidského potenciálu. V rámci koučovacího rozhovoru se využívá proces zkoumání a sebepoznávání k budování sebe sama a přijetí zodpovědnosti. Toho sociální pedagog u cílové skupiny dosahuje prostřednictvím struktury koučovacího rozhovoru, podpory a cílené zpětné vazby. Sociální pedagog může koučovací rozhovor využít např. při podpoře žáků v nastavování cílů v učení, mapování možností a stanovení konkrétních kroků při řešení různých vztahových situací ve třídě, při kariérním rozhovoru s žákem.

Hlavním přínosem koučovacího rozhovoru je, že řešení si vymyslí sám jedinec. Tudiž se cítí zodpovědný za plnění kroků, a když řešení přestane fungovat, bývá vysoce motivovaný ho vylepšit. Mezi základní principy koučinku patří důvěra, uvědomění a odpovědnost.

Sociální pedagog pomáhá jedinci z cílové skupiny nejprve zformulovat cíl a zadání, na kterém budou pracovat. Následně klade otevřené nenávodné otázky, které ho mají přivést k cíli. Základem koučovacího rozhovoru je správné pokládání (zejména) otevřených otázek. Kladením otázek vyvoláváme zájem, motivujeme k hledání a objevování vlastního řešení. Výsledkem je nejen konkrétní a aktuální řešení, ale i pozitivní, aktivní vztah k němu (Frňková a kol., 2020).

V koučovacím rozhovoru se nejčastěji používá Whithmorův model GROW. Jedná se o techniku postupného kladení otázek. GROW je zkratka čtyř na sebe navazujících témat (slov), na které je potřeba se při vedení rozhovoru zaměřit:

- **G = Goals** – cíle daného koučovacího setkání, cíle krátkodobé i dlouhodobější.
Příklad otázek: Jaký je cíl našeho setkání? Co nejmenšího tady můžeme dnes udělat, aby se tvůj problém začal rozplétat?
- **R = Reality** – prozkoumávání reality, zjištění skutečného stavu věcí.
Příklad otázek: Jak moc máš výsledek pro kontrolou? Kdo další má na situaci vliv? Už jsi někdy zkusil situaci řešit? Jak to dopadlo?
- **O = Options** – všechny možnosti, které v rámci řešení problému či dosahování cíle existují, alternativní strategie nebo postup činnosti.
Příklad otázek: Co všechno se dá udělat pro to, aby ...? Která možnost přinese nejlepší výsledky? Kdo by ti mohl pomoci?
- **W = Will** – jaká je naše vůle to udělat, kdy, kdo, co udělá, konkrétní akční plán.
Příklad otázek: Kdy a co konkrétně uděláš? Jak to poznají ostatní? Co ještě potřebuješ, abys mohl začít? (Whitmore, 2019)

V koučovacím rozhovoru určuje směr vždy klient (žák, rodič, pedagog). Sociální pedagog tedy směřuje koučovací rozhovor k jeho zodpovědnosti za postup, výkon či řešení problémů. Při vedení koučovacího rozhovoru sociální pedagog prochází následujícími kroky za používání GROW:

1. **Seznámení, pravidla** – seznámení je nedílnou součástí navázání kontaktu, důvěry, případně prolomení úvodní bariéry. Na začátek je např. vhodné se žáka zeptat: „Jak se máš?“, „Jak se ti daří?“. Vhodné je koučovaného taktéž seznámit s principem koučovacího rozhovoru, zejména pokud se jedná o rodiče či pedagoga.
2. **Téma** – dalším krokem je hledání tématu koučovacího rozhovoru. } **G = Goals**
3. **Stanovení cíle** – kromě určení cíle je vhodné stanovit i termín splnění nebo časovou vizi. }
4. **Realita** – kde je koučovaný teď, co vše udělal. } **R = Reality**
5. **Možnosti** – jaké má koučovaný možnosti k dosažení stanoveného cíle. } **O = Options**
6. **Plán** – konkrétní kroky k dosažení cíle. }
7. **Reflexe** }
8. **Kdo s čím může pomoci** }
9. **Rizika** }
10. **Shrnutí a ukončení rozhovoru** }

Inspirace do praxe: Pro kvalitní využívání koučovacích rozhovorů doporučujeme absolvovat koučovací výcvik. Vhodnou inspiraci lze nalézt také v publikacích *Umění koučovat: systemické koučování ve firmě, rodině a škole* (Parma, 2021), *Koučování: Kdy, jak a proč* (Daňková, 2015) nebo jiných publikacích věnujících se koučování.

9.6.4 Vyjednávání

Sociální pedagog využívá vyjednávání v situacích, ve kterých mají obě strany konverzace odlišné záměry či návrhy a hledají přijatelnou dohodu. Klíčovými předpoklady pro vyjednávání jsou vzájemná možnost komunikačních partnerů spolupracovat, snaha navzájem se pochopit a ochota přizpůsobit se. Důležitým faktorem je úsilí obou stran zachovat kvalitu vztahu. Neúspěšné vyjednávání může vést k problémům nebo konfliktům. V případě vzniklého konfliktu je nutné, aby sociální pedagog nejprve vyřešil konfliktní situaci a následně zprostředkoval vyjednávání.

Mezi základní principy vyjednávání patří odloučení osobní vazby od problému, odhalování zájmů, hledání výhod pro obě strany a nalezení objektivních řešení. Postup při vyjednávání je následující:

- Příprava – jedná se o připravení plánu a scénáře vyjednávání, který obsahuje informace o komunikačních partnerech a určení témat, u nichž se předpokládá rychlá dohoda a vytyčení cíle.
- Argumentace – jedná se o prostředky či nástroje, které lze při vyjednávání použít, např.:
 - Asertivní komunikace s uplatňováním nenásilného, vlídného, ale rozhodného autonomního myšlení a jednání.
 - Racionální argumentace a působení na emoce či základní lidské motivy.
- Návrh – sestavení návrhu dohody.
- Vyjednávání – komunikace směřující ke změně současného stavu a přijetí návrhu dohody. Může zde nastat i nová formulace návrhu.
- Uzavření a dohoda

9.6.5 Přesvědčování

Sociální pedagog v některých komunikačních situacích s cílovou skupinou využívá přesvědčování, zejména v případech nespolupracujících žáků či rodičů s cílem změnit jejich chování či situaci. Způsoby přesvědčování mohou být argumentace, logické zdůvodňování, dotazování, výzvy, apelace, působení na emoce, fantazii, vůli či víru, souhlas či nesouhlas apod. Výsledkem přesvědčování může být např. pokračování v něčem, v čem jedinec chtěl skončit, zlepšení výkonu, ukončení nežádoucího chování, osvojení si názoru, ukončení aktivity nebo její redukování.

K přesvědčování může sociální pedagog použít např. tyto techniky:

- **Noha ve dveřích** – postupné žádání o pomoc (nejdříve maličkost).
- **Dveře ve tváři** – nejdříve žádáme o něco velkého a po odmítnutí o něco menšího.
- **Technika nízké koule** – rozhodnutí pro něco a pak se změjí výhodné podmínky, ale jedinec je již rozhodnut.

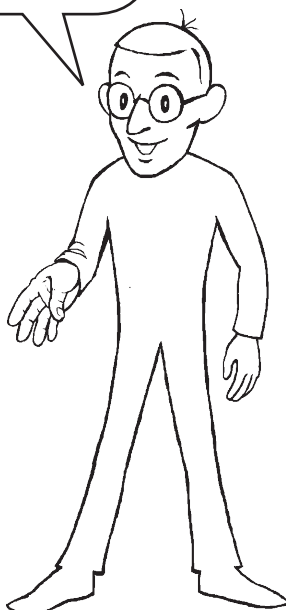
Více informací ke komunikaci s rodinou žáka a pedagogickými pracovníky lze nalézt v kapitolách 10 Práce s rodinou žáka a 11 Metodická a konzultační podpora pedagogům.

10 Práce s rodinou žáka

Práce s rodinou žáka je nedílným a zcela klíčovým prvkem práce sociálního pedagoga. Bez aktivního zapojení rodiny je často obtížné dosáhnout optimálních výsledků v práci s žákem. Spolupráce s rodinou poskytuje základní rámec pro podporu celkového rozvoje žáka a jeho školní úspěšnosti. Vzájemná komunikace, porozumění a spolupráce mezi sociálním pedagogem a rodinou vytváří prostředí, ve kterém je možné identifikovat potřeby žáka a účinně na ně reagovat. Zároveň umožňuje lépe porozumět žákovi v kontextu jeho rodinné situace a podporovat ho tak individuálně a komplexně. Existují však případy, kdy lze se žákem pracovat bez nutnosti zapojení rodiny (například při řešení konfliktů ve třídě, při jeho osobním prožívání).

Spolupráce s rodinou je však klíčová, neboť podporuje jejich zájem o žáka a zajišťuje prostor pro intenzivnější výměnu informací při řešení jakýchkoliv obtíží. Zpravidla u žáků, jejichž obtíže či rizikové chování plynou z rodinného prostředí, je spolupráce s rodinou žáka zásadní. Sociální pedagog se tak často stává nejbližším kontaktem či prostředníkem školy, se kterým rodina spolupracuje.

Pro rodiny žáků jsem
parťákem a podporou.
Když můžu, tak pomůžu.



10.1 Navazování vztahů a budování důvěry

Aby mohl sociální pedagog účinně pracovat s rodinou, je třeba vytvořit si s nimi spolupracující vztah. Pro funkční spolupráci je důležitá důvěra, autentické vystupování sociálního pedagoga, nenásilná a respektující komunikace atd. Při budování vztahu s rodiči se osvědčuje být k nim upřímný, autentický, uplatňovat partnerský a chápaní přístup a projevovat o ně zájem. Při jakémkoliv kontaktu se jich např. ptát, jak se mají, jak se jim daří. Zásadní je průběžná spolupráce, informovanost rodiny, nezatajování zásadních faktů a také dodržování mlčenlivosti u skutečností, které nutně nevyžadují sdílení (či oficiální oznámení) dalším aktérům.

Sociální pedagog se ve své praxi často setkává s nespolupracujícími rodiči. Nespolupráce rodičů může pramenit z jejich negativní zkušenosti, např. nechtějí poslouchat stížnosti na své děti, nebo že dělají něco ve výchově svých dětí špatně. Tyto prvotní bariéry lze dlouhodobějším kontaktem eliminovat tak, aby rodiče získali ze spolupráce se sociálním pedagogem pozitivní zkušenost vedoucí k důvěrnému vztahu. Vybudování takového vztahu je pro sociálního pedagoga občas velkou výzvou vyžadující trpělivost.

Inspirace do praxe: Pokud se sociálnímu pedagogovi podaří navázat s rodinou vztah založený na důvěře a kooperaci, může nabízet zprostředkování kontaktu i s dalšími pedagogy či pracovníky školy a podpořit tak jejich spolupráci, která může nadále fungovat i nezávisle na něm. Sociální pedagog může současně pedagogickým pracovníkům doporučit publikaci *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků* (Čapek a kol., 2017), která obsahuje tipy a náměty na posilování vazeb mezi učiteli a rodiči žáků.

10.2 Komunikace s rodinou a její úskalí

Při kontaktu s rodinou by měl sociální pedagog dodržovat určité zásady vhodné a efektivní komunikace. Komunikace musí být srozumitelná a otevřená (předcházíme nedorozumění a nejasnostem) s využitím jednoduchého jazyka a vědomé práce s gesty i mimikou. Při komunikaci s rodinou je klíčové vyjadřovat empatii, pochopení, podporu, správně klást otázky a naslouchat, respektovat soukromí a důvěrnost informací. Existuje riziko, že neopatrné zacházení s citlivými informacemi může narušit důvěru. Sociální pedagogové dbají na etické zacházení s informacemi a respektují zákonem stanovená pravidla týkající se ochrany osobních údajů.

Při spolupráci s rodinou žáka je přínosné informovat o svých činnostech a skutečnosti, že dítě a jeho blaho je hlavním zájmem sociálního pedagoga. Při komunikaci s rodinou dbá sociální pedagog na konkrétní specifické potřeby a možné odlišné priority rodiny, které mohou vyplývat z odlišných kulturních, náboženských či jiných hodnot. Sociální pedagog respektuje odlišné výchovné styly rodičů, nehodnotí a nekritizuje jejich přístup k dítěti, neohrožuje-li život či zdraví dítěte. Zároveň by měl sociální pedagog nabízet i prostředky ke změně tam, kde výchovné styly nejsou funkční. Popisuje aktuální stav, vyhodnocuje a informuje rodiče o rizicích a motivuje k řešení. Základem je také aktivní

zapojení rodiny do řešení situace, neboť jsou to právě rodiče, kteří mají úspěšnost dítěte primárně ve svých rukou, a jejich rozhodnutí bývá ve smyslu výběru vždy konečné.

Komunikace s rodiči může být v některých situacích obtížná, zejména v případech řešení náročného a rizikového chování žáka nebo vykazuje-li dítě znaky ohrožení. Sociální pedagog však musí být v těchto situacích trpělivý, neboť fungující spolupráce s rodinou žáka může být nejvhodnější (či i jedinou) možnou cestou k vyřešení obtíží žáka.

Mezi **úskali v komunikaci** můžeme zařadit například:

Agresivní komunikace ze strany rodičů

Je důležité nebrat si hněv rodičů osobně, zásadní je pochopení rodiny (jsou na schůzce se zástupcem školy, tj. sociálním pedagogem, který jim sděluje, co je potřeba změnit, co nedělají zcela vhodně apod.). Pro některé rodiče jsou takové schůzky velmi stresující, pozice sociálního pedagoga jako partnera je pro ně nová a může trvat, než zjistí, že cílem je pomoci jim v zájmu podpory jejich dítěte.

Nesdílnost a neochota rodiny spolupracovat

Někdy lze naopak zjistit či vypořádat skryté skutečnosti, jež rodina nechce sdělit (užívání návykových látek, duševní onemocnění rodiče, nezaměstnanost, dluhy, násilnické chování atd.), ať už z pocitu studu, nebo viny. I to se může projevit na stylu komunikace rodičů se sociálním pedagogem. V takovém případě je vhodné používat popisný jazyk. Někdy může nastat riziko nedostatečné spolupráce nebo otevřenosti ze strany rodiny. Sociální pedagogové se snaží identifikovat příčiny tohoto nedostatku a vyvinout strategie, jak zlepšit komunikaci. Při větších obtížích je vhodné zapojit další odborníky nebo poskytnout rodičům další formy podpory.

Rodinné spory

Může se stát, že rodiče mají spolu spory, přičemž nejsou schopni výměny jakýchkoliv informací, komunikace nefunguje a nejsou ochotní spolu cokoli řešit, natož se účastnit společného jednání, i kdyby bylo v zájmu jejich dítěte. V takovém případě je dobré rodičům navrhnout schůzku, kterou bude sociální pedagog facilitovat. Tím poskytne dostatečné množství prostoru pro oba, aby ani jeden z nich neměl pocit nespravedlnosti či křivdy. Ačkoliv rodiče spolu nekomunikují a nevycházejí, jejich společným zájmem je blaho a prospěch dítěte, což může sociální pedagog využít jako nosné téma a spojující prvek. Důležitým komunikačním prvkem pro prevenci konfliktů je respektující komunikace s pevnými osobními hranicemi.

Manipulativní přístup rodiny

Manipulaci ze strany rodiny je někdy velmi náročné odhalit. Rodiče žáka se mohou uchýlovat ke lhaní, překrucování pravdy, obviňování druhých osob, emocionálnímu

vydírání aj. Takové chování často skrývá problémy v rodině či nenaplněné potřeby, které nabádají rodinu k vědomému či nevědomému užívání manipulací, čímž se snaží o prosazování vlastních cílů manipulátora. To však může negativně ovlivňovat zájmy žáka i celkovou spolupráci se školou. Sociální pedagog by měl proto využívat nenásilné a asertivní komunikace, která směřuje k jasně stanoveným cílům podporujících žáka. Stěžejní je udržet si vnitřní pohodu, nenechat se zmanipulovat či vtáhnout do konfliktu. Sociální pedagog by si tedy měl hlídat vlastní hranice a profesionalitu, v rozhovoru naslouchat a pokládat otevřené otázky. Pokud konverzace nevede racionálním směrem, může sociální pedagog navrhnout dohodu (jak rozhovor lze vést). Pokud ani dohoda nepomůže, má právo konverzaci taktně ukončit.

V práci sociálního pedagoga se může objevit mnoho úskalí, která znesnadňují spolupráci s rodinou žáka. Vždy je třeba uvážlivě a flexibilně reagovat na dané situace s primárním cílem pomoci dítěti a chránění jeho zájmu, za předpokladu vlastního bezpečí sociálního pedagoga.

Doporučení do praxe: Komunikace s rodinou žáka může být velmi náročná, proto je nezbytné s nimi hovořit adekvátním způsobem. Doporučujeme dávat rodičům najevo, že je vnímáme a slyšíme. Je vhodné nechat rodiče hovořit o jejich emocích a myšlenkách, např. položením otázky „Co Vám na celé situaci nejvíce vadí?“ – dopomůžeme tím rodičům zpracovat si vlastní prožívání. Při komunikaci je užitečné využít zrcadlení a legitimizaci, např. „Vnímám, že Vás vzniklá situace rozzlobila. Máte právo se zlobit“. Důležité je, aby sociální pedagog vyjadřoval své potřeby, např. „Mám zájem situaci řešit a zajímá mě Vaše stanovisko, pojďme se tedy o situaci pobavit.“

Inspirace do praxe: Pomocníkem pro komunikaci s rodiči mohou být např. materiály od SOFA, které poskytují tipy pro zlepšení komunikace s dítětem a rodiči. <https://www.societyforall.cz/materialy-pro-zlepseni-komunikace-s-ditetem-i-dospelymi-klienty>

Další tipy lze nalézt na webových stránkách organizace Locika, která se svými pravidelnými infografikami zaměřuje mj. i na komunikaci, respekt a pozitivní vývoj dětí – např. <https://www.centrumlocika.cz/infografika-a-clanky>

10.3 Pedagogizace rodinného prostředí

Pedagogizace rodinného prostředí je nástroj, kterým sociální pedagog usiluje o změny v materiální a vztahové rovině v rodinném zázemí žáka. Jedná se o úpravu prostředí, ve kterém žák vyrůstá, a úpravu vztahů i přístupu rodičů ve směru k jejich dítěti. Cílem je vytvořit lepší a příjemnější podmínky pro psychosociální vývoj žáka. Sociální pedagog může rodině žáka např. nabídnout strategie či materiály podporující učení žáka v rodinném zázemí, čímž cílí na posilování školní úspěšnosti a jednotnost v přístupu rodiny. Cílem je aktivizovat rodinu a posílit její kompetence v procesu výchovy a vzdělávání.

Zcela klíčová je však motivace zákonných zástupců (případně širší rodiny) spolupracovat se sociálním pedagogem a přijmout změny, které z pedagogizace vyplývají. Více k pedagogizaci rodinného prostředí v kapitole 5 Prevence a preventivní působení.

10.4 Posilování rodičovských kompetencí

Posilování rodičovských kompetencí je velmi citlivou oblastí práce sociálního pedagoga. Ten by měl plně respektovat kompetence a přístup rodičů směrem k jejich dítěti. Pokud však nejsou některé z potřeb dítěte adekvátně naplňovány (bezpečí, hygiena, výchova a vzdělávání, emoce, ošacení aj.), usiluje sociální pedagog o nápravu, doporučuje a zajišťuje podpůrné služby, iniciuje změny v jednání rodičů atd. Nezbytnost posilovat rodičovské kompetence bývá nejčastěji u žáků ohrožených, se sociálním znevýhodněním, pocházejících z vyloučených lokalit či neúplných rodin atp.

Úkolem sociálního pedagoga není nahrazovat rodiče a přebírat jejich kompetence. Sociální pedagog naopak usiluje o podporu, aktivaci a motivaci rodiny. Klíčová je dlouhodobá spolupráce s rodinou, která směřuje k preventivnímu působení, edukaci rodičů a tím i posilování rodičovských kompetencí. Zpočátku je práce sociálního pedagoga intenzivní, postupně by tato intenzita měla slábnout, daří-li se posilovat a aktivizovat rodinu. Určitá forma „zásahu“ přichází až v případě, kdy rodič některou svou funkci plnohodnotně neplní a stává se tak pro dítě ohrožením. V tomto případě sociální pedagog „usměrňuje“ formou cílených doporučení (případně informací o následcích), nikoliv však příkazy.

Doporučení do praxe: Mnoho rodičů pochází z nepodnětného prostředí, které je dostatečně nepřipravilo na roli dospělého jedince, který má vychovat další generaci dětí. Jejich rodiče tak nepředali svým dětem (aktuálním rodičům) dostatečné kompetence a vhodné vzorce chování. Pokud se tedy sociální pedagog angažuje v posilování rodičovských kompetencí, musí přistupovat k rodině žáka s respektem a pochopením, že se tyto kompetence teprve sami učí. Je proto vždy vhodné zaujmout partnerský a empatický přístup.

Lze organizovat pravidelné workshopy zaměřené na výchovné strategie a rozvoj rodičovských dovedností, např. „Jak podporovat děti v učení“ s praktickými tipy a aktivitami pro zákonné zástupce žáků. Témata lze měnit a reagovat tak na aktuální potřeby školy a žáků.

10.5 Osvětová a vzdělávací činnost

Sociální pedagog může pro rodiny žáků organizovat různé osvětové workshopy a semináře, na kterých se aktivně podílí a v rámci kterých se rozebírají aktuální témata (např. při stále častěji se objevující kyberšikaně můžeme zrealizovat workshop na toto téma). Na základě dotazníkového šetření mezi rodiči žáků lze zjistit případný zájem o další workshopy či specifická témata.

Sociální pedagog může distribuovat informační letáky o dostupných regionálních službách, brožury s doporučeními či užitečnými kontakty. Je také možné vytvářet a sledovat různé online platformy a zdroje pro rodiče, kde mohou získávat informace o školních událostech, mimoškolní podpoře atp.

Sociální pedagogové mohou dále organizovat společné akce pro žáky a jejich rodiny (vzdělávací večery, kulturní události, pikniky či výlety). Tyto akce nejenže posilují komunitní charakter školy, ale také vytvářejí příležitosti pro rodiče sdílet své zkušenosti a vzájemně se podporovat. Rodičům může sociální pedagog současně nabízet individuální či skupinové konzultace a poradenství, které dopomáhá rodině žáka lépe se orientovat v aktuálních tématech ohledně výchovy, vzdělávání, vývoje a dalších oblastí života jejich dítěte i celé rodiny.

Kromě organizovaných osvětových a vzdělávacích akcí se sociální pedagog podílí také na osvětě a vzdělávání v rámci rodiny. Činí tak na základě nabídky směrem k rodině jak v situaci, kdy si rodina svoji vzdělávací potřebu sama uvědomuje a žádá odborně podloženou informaci, tak v situaci, kdy nedostatek znalostí nebo dovedností brání rodině v pochopení konkrétního problému nebo ve využití jejího potenciálu a sociální pedagog si vezme na starost tento deficit korigovat. Opět je důležité, aby docházelo k rozšíření možností rodiny respektujícím a posilujícím způsobem.

Inspirace do praxe: Inspirativní koncepcí spolupráce s rodinou žáka je např. program Rodičovské kavárny (Semiramis, n.d.b). Uvedení do realizace programu nabízí např. společnost Semiramis (<https://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-vzdelavacich-aktivit/rodicovske-kavarny/>).

10.6 Terénní práce v rodinném a lokálním prostředí

Jedinečnou činností, kterou zpravidla žádný jiný pracovník školního poradenského pracoviště nevykonává, je práce s žákem a jeho rodinou v přirozeném rodinném zázemí, případně pak v lokálním prostředí. Sociální pedagog tuto činnost vykonává především v případě nespolupráce rodiny žáka se školou a jejich nízké motivace k prospěchu, výchově, vzdělávání či obtížím, které žák zažívá.

Klíčovou výhodou práce v rodinném zázemí žáka je poznání jeho přirozeného prostředí, socioekonomických podmínek, obtíží a patologií, které se v rodině vyskytují. Sociální pedagog využívá tyto informace k objektivnějšímu přístupu k žákovi.

První návštěva rodiny

První návštěva rodiny může být pro sociálního pedagoga obzvláště náročná, častokrát se totiž jedná vůbec o první setkání sociálního pedagoga s rodinou. Rodina tak může vystupovat s nedůvěrou a nebude chtít vstup umožnit – proběhne pravděpodobně pouze rozhovor „ve dveřích“. Zde je důležité, aby sociální pedagog působil přátelsky, trpělivě, objasnil důvody své návštěvy, vyjasnil oblasti, se kterými se na něj mohou obrátit atd.

Zpravidla u dlouhodobě nespolupracující či náročně jednající rodiny je třeba trpělivé úsilí sociálního pedagoga směřující k vytváření důvěrného a přátelského vztahu. Cílem je získat si rodinu pro následnou spolupráci. Může však nastat také podstatně pozitivnější i negativnější scénář.

Spolupracující rodina a pozitivní postoj

Sociální pedagog přichází do rodiny, která je poměrně spolupracující, nyní je však třeba řešit nastalou situaci přímo v rodinném prostředí. Rodina sociálního pedagoga přivítá pozitivně a pozve jej dále. Rodinní příslušníci vnímají sociálního pedagoga přátelsky a jsou ochotni spolupracovat. Návštěvou rodiny tak posiluje již utvořený vztah s rodinou žáka.

Nespolupracující rodina a negativní postoj

Sociální pedagog přichází do rodiny, která doposud nespolupracovala, nyní je však třeba řešit akutní situaci/obtíže žáka. Sociální pedagog objasňuje, proč přichází a jaké záležitosti je třeba projednat. Rodina proti sociálnímu pedagogovi zastává negativní postoj a jeho nabízenou podporu a snahu řešit obtíže žáka ignoruje. To může být způsobeno nezájmem rodiny o žáka, neochotou spolupracovat, zahálčivým způsobem života rodiny aj. Sociální pedagog musí nejen trpělivě usilovat o prohloubení vztahu a získání důvěry, ale také jednat v případech, kdy je řádná výchova dítěte vážně ohrožena.

Rodinný příslušník s projevy agrese či jinými specifickými projevy

Pro sociálního pedagoga je důležité adekvátně vyhodnotit (na základě již získaných informací), zda je návštěva rodiny bezpečná, či nikoliv. Pokud se jedná o skutečně nebezpečně jednající jedince, je dobré řešenou záležitost postoupit (v návaznosti na její charakter) orgánu sociálně-právní ochrany dětí či Policii ČR. Pokud je však pro sociálního pedagoga nezbytné spolupráci navázat, jeví se jako vhodné podniknout návštěvu s další osobou (buďto s jiným pracovníkem školy, případně oslovit např. městskou policii, pracovníka prevence kriminality, sociálního pracovníka).

10.7 Poskytování poradenských služeb

Při práci s rodinou žáka, a to ve školním, rodinném i lokálním prostředí, poskytuje sociální pedagog široké spektrum poradenských služeb. Cílem tohoto poradenství je podpora žáka a jeho rodiny v nejrůznějších životních situacích, které mohou ovlivnit vývoj dítěte a jeho školní úspěšnost. Leckdy může nastat situace, že se z konkrétního rozhovoru, konzultace či intervence s předem předpokládaným cílem objeví nové skutečnosti, na které sociální pedagog reaguje. Je proto důležité, aby měl sociální pedagog přehled v různých oblastech poradenství a věděl, jak na různé otázky odpovídat, kam může rodinu případně navázat, znal možnosti rodiny a znal i dostupnost a způsob pomoci služeb v regionu.

10.7.1 Sociálněpedagogické poradenství

Při své práci sociální pedagog neustále naráží na nejrůznější projevy rizikového a náročného chování, výchovné obtíže žáků, patologie či jiné ohrožující faktory v rodinném nebo lokálním prostředí, které výrazným způsobem ovlivňují a narušují další vývoj žáka, školní úspěšnost atd. Sociální pedagog realizuje sociálně-pedagogické poradenství, aby si rodiče žáka uvědomovali tyto negativní dopady a byli kompetentní vychovávat jejich (často náročně se chovající) dítě. To spočívá v podpoře rodiny skrze:

- Zvyšování informovanosti rodiny (např. dopady užívání návykových látek).
- Posilování sociálních dovedností a rodičovských kompetencí (např. vhodný výchovný styl rodiče k dítěti).
- Nabídka cílených strategií (např. jak přistupovat k agresivnímu dítěti).
- Hledání a navrhování možností změn ve školním prostředí (v závislosti na potřebách a zdravotním stavu dítěte).

Příklad: Žák je navyklý na každodenní užívání kratomu, což jej přímo ve školním prostředí ovlivňuje (únava, nesoustředěnost, podrážděnost, výkyvy výkonu a změny nálad aj.). Rodina žáka je nedůsledná a dítěti se příliš nevěnuje. Sociální pedagog po informování třídním učitelem situaci vyhodnotí a domluví si pohovor se žákem. Zde zjistí, že žák kratom užívá. Následně domluví schůzku i s jeho rodinou. Tu informuje o projevech žáka ve škole a o rizicích a dopadech užívání kratomu. Společně pojmenují možné příčiny této situace a následně sociální pedagog navrhne možnosti řešení, doporučí zvýšení dohledu a zájmu rodičů, případně při nezlepšení situace vyšetření adiktologem. Sociální pedagog rodinu ve stanovených krocích podporuje a usiluje o posilování jejich rodičovských kompetencí.

10.7.2 Sociální poradenství

V rámci sociálního poradenství poskytuje sociální pedagog podporu a pomoc rodičům, kteří např. nemají potřebné kompetence pro podporu žáka při vzdělávání, nacházejí se v tíživé sociální či finanční situaci, pobírají dávky hmotné nouze apod. To je poskytováno především rodinám ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Sociální pedagog poskytuje základní sociální poradenství nejčastěji v oblastech sociálních dávek, bydlení, dluhů a exekucí či možností insolvence, oddlužení a návazných dostupných služeb, včetně poskytování poradenství v oblasti práce s osobami propuštěnými z výkonu trestu odnětí svobody a další. Poskytuje informace o nárocích, službách a možnostech, které mohou pomoci a podpořit rodinu v obtížné situaci. Součástí je rovněž zprostředkování další potřebné odborné pomoci a síťování.

Základní sociální poradenství je využíváno na denní bázi, neboť úzce souvisí i se sociálněpedagogickým poradenstvím.

Příklady: Rodina se potýká s náročnou bytovou situací. Nebyla jim prodloužena nájemní smlouva a do dvou měsíců se musí vystěhovat. Sociální pedagog rodičům poskytl

informace o možnosti podání žádosti o městský či sociální byt a domluvil jim schůzku u sociální pracovnice Magistrátu města.

Sociální pedagog při práci se žákem s náročným chováním zjistil, že jeho rodina se potýká s náročnou finanční situací. Následně navštívil rodinu, kdy mu rodiče žáka oznámili, že jim přišel dopis z exekučního úřadu. Jelikož rodiče nerozuměli veškerým informacím, tak jim sociální pedagog vysvětlil znění dopisu, poskytl základní informace a zprostředkoval jim schůzku u dluhové poradkyně pracující v organizaci Člověk v tísni.

10.7.3 Kariérní poradenství

Sociální pedagog může, obdobně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, poskytovat kariérní poradenství. To poskytuje za účelem zvyšování kompetencí žáka při jeho budoucím rozhodování a řízení své vzdělávací a profesní dráhy. Sociální pedagog tak podporuje rozhodovací schopnosti žáka, schopnost vyhledávat či analyzovat informace, ale také jeho motivaci a sebedůvěru ve vlastní schopnosti. Tím, že sociální pedagog působí i v rodinném zázemí, má možnost poskytovat kariérní poradenství přímo v tomto prostředí žákovi i jeho rodině. Cílí tím na zvyšování povědomí rodiny o možnostech vzdělávání žáka i přínosech vyššího vzdělání. Tím mj. preventivně působí na předčasné odchody ze vzdělávání.

Doporučení do praxe: Při poskytování kariérního poradenství je vhodné spolupracovat s kariérním či výchovným poradcem, případně v rámci mezioborové spolupráce konzultovat možnosti podpory žáka v jeho vzdělávání.

Inspirace do praxe: Pro poskytování kariérního poradenství žákům ohroženým školním neúspěchem a předčasnými odchody ze vzdělávání doporučujeme využívat *Metodiku kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání* (Volfová a kol., 2023).

V případech poskytování kariérního poradenství žákům se speciálními vzdělávacími potřebami doporučujeme využívat metodiky kariérového poradenství vytvořené na Pedagogické fakultě UPOL. Metodiky zaměřující se na kariérní poradenství se žáky s různě speciálními vzdělávacími potřebami lze nalézt na odkaze: <https://spolecnevzdelavani.upol.cz/pdf-portal-vzdelavani/category/druhy-dokumentu/karierove-poradenstvi/>

Rodinné situace mohou být nepředvídatelné a mohou se měnit v průběhu času. Sociální pedagogové čelí riziku, že nemohou vždy předvídat všechny aspekty rodinné dynamiky, přesto na ně musí být schopni flexibilně reagovat. Práce s rodinou žáka je pro sociálního pedagoga velice specifickou činností vyžadující spektrum různých sociálních a komunikačních dovedností, ale i odborných znalostí např. z oblasti legislativy a základních práv i povinností zákonných zástupců a dětí.

Při práci s rodinou žáka je podstatné myslet na to, že rodiče od dítěte může oddělit pouze soud a že nemá-li rodič zákaz styku či není-li zbaven rodičovských práv, povinností a odpovědnosti, má stejné právo na informace o dítěti jako druhý rodič.

11 Metodická a konzultační podpora pedagogům

Efektivní pedagogická činnost a podpora žáků ve školním prostředí vyžaduje komplexní přístup, který zahrnuje nejen metodickou a konzultační podporu, ale i úzkou spolupráci mezi všemi aktéry v prostředí školy. Metodická podpora zahrnuje klíčové oblasti, jako je práce se třídou, individuální přístup k žákům a komunikace s rodiči či dalšími odborníky, což přispívá k lepšímu pochopení potřeb žáků a včasného řešení jejich problémů a obtíží. Důležitou součástí tohoto procesu je sociální pedagog, který usiluje o úzkou participaci s vedením školy, třídními učiteli, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, zákonnými zástupci a dalšími odbornými pracovníky.

11.1 Metodická a konzultační podpora

Sociální pedagog se primárně zaměřuje na podporu a pomoc všem žákům školy a jejich rodinám, přičemž zvýšenou pozornost směřuje k různým specifickým skupinám žáků, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory, jako jsou žáci se sociálním znevýhodněním, žáci



s náročným či rizikovým chováním, žáci různě ohrožení apod. S tím souvisí také poskytování metodické podpory pedagogickým pracovníkům školy při práci se všemi skupinami žáků i rodiči těchto žáků (Daněk & Šmída, 2024). Tím sociální pedagog cílí na jejich podporu a prohlubování jistoty a kompetencí, čímž usiluje o zefektivnění jejich práce. Jak uvádí Šmída a kol. (2024), podpora pedagogům se v dnešní době ukazuje jako velice nezbytná a mezi potřebami škol se jeví jako jedna z nejpotřebnějších.

Možnosti podpory pedagogických pracovníků můžeme spatřovat na obecné úrovni ve smyslu sdílení, informování a motivování či cíleně ve smyslu metodického vedení, konzultací, osvětové a vzdělávací činnosti, přímé práce se žáky, preventivního i intervenčního působení v oblastech týkajících se výchovně-vzdělávacího procesu a podpory pedagogů při jednání s rodiči nebo dalšími odborníky.

Metodická podpora pedagogickým pracovníkům ze strany sociálního pedagoga může mít následující podoby:

- **Individuální metodická podpora** – individuální konzultace, poradenství, sdílení, koučink, mentoring či jiné aktivity zaměřené na zpětnou vazbu či reflexi výchovně-vzdělávací praxe pedagogů.
- **Skupinová metodická podpora** – skupinové konzultace, sdílení, kolegiální poradenství či jiné skupinové formy s využitím různých nástrojů pro reflexi výchovně-vzdělávací praxe pedagogů (např. komunitní kruhy, setkání s prvky Balintovské skupiny).
- **Společná práce** – práce s třídními kolektivy, interpretace získaných dat např. ze sociometrického šetření ve třídě, realizace preventivního či intervenčního programu.
- **Osvětová a vzdělávací podpora** – vzdělávací semináře, workshopy vedené sociálním pedagogem (příp. ve spolupráci s dalšími poradenskými pracovníky), nabídka vzdělávacích aktivit a odborné literatury, vytváření metodických materiálů.

11.1.1 Formy a obsahy metodické podpory

Nejčastější metodická podpora pedagogům se týká práce s jednotlivými žáky a třídními kolektivy, dále pak komunikace se zákonnými zástupci žáků či jinou pečující osobou. Pedagogičtí pracovníci se velmi často setkávají s nejrůznějšími pedagogickými výzvami, na které musí vhodně reagovat. Pakliže se např. ve třídním kolektivu vyskytuje žák s obtížemi či nejrůznějším ohrožením, musí pedagogický pracovník vědět, jak s takovým žákem pracovat. I z tohoto důvodu je třeba podporovat pedagogické pracovníky při jejich práci (Červeňáková a kol., 2019).

Za metodickou podporu sociálního pedagoga poskytovanou pedagogickým pracovníkům můžeme považovat každé setkání s pedagogem či pedagogy, v rámci kterého je řešena nějaká situace, obtíže žáků či jiný vzniklý problém.

11.1.2 Metodická podpora v oblasti individuální práce s žákem

Obvykle se jedná o konzultace s pedagogem zaměřené na žáky, kteří mají nějaké obtíže či vyžadují určitou „nadstandardní“ míru podpory. Zpravidla jde o poskytování informací týkajících se zázemí žáků a problémů, které pomohou pedagogům zvolit či upravit vhodný přístup k žákovi, plánování dalších intervencí nebo postupů k naplňování potřebné podpory a pomoci. Sociální pedagog může dále např. předávat doporučení k vedení efektivní komunikace se žákem, vhodné strategie pro práci s náročným chováním žáka, možnosti podpory a motivace v učení žáka (Šmída a kol., 2024). Učitelé se na sociálního pedagoga mohou obrátit i s nejistotou při hodnocení žáka či nastavováním výchovně-vzdělávacího přístupu. Technikami dotazování může zmírnit nejistotu učitelů a podpořit je tak v jejich uvažování.

Společně mohou rovněž plánovat organizační změny v procesu výuky, např. vhodné formy práce, optimalizace pracovních míst, míru a konkrétní podobu zapojení asistenta

pedagoga. V rámci metodické podpory při individuální práci s žákem nezřídka sociální pedagogové začínají pozorováním žáka ve třídě a poskytováním zpětné vazby učitelům.

11.1.3 Metodická podpora v oblasti práce se třídou

Sociální pedagog podporuje a motivuje učitele při práci se třídou. Častou metodickou podporou bývá pomoc při plánování a realizaci třídnických hodin. Sociální pedagog s třídními učiteli konzultují vhodné techniky práce se skupinou a nezřídka třídnické hodiny ve spolupráci realizují. Další častou formou metodické práce je podpora učitelů při budování pozitivního klimatu ve třídě, vysvětlování výsledků diagnostiky klimatu ve třídě, plánování preventivních či intervenčních aktivit ve třídách atd. (Červeňáková a kol., 2019). Sociální pedagog se v této rovině zaměřuje i na metodickou podporu v oblasti efektivní komunikace a spolupráce mezi žáky a učiteli, motivace žáků k učení, zasedací pořádek i zdůvodňování odlišného přístupu k některým žákům.

Sociální pedagog může učitelům poskytovat i metodickou podporu týkající se jejich výuky, např. formou mentoringu a pozorování ve třídě, výhradně však na přání učitele. Sociální pedagog se v tomto případě soustředí nikoliv na oborovou didaktiku, ale spíše na pozorování chování třídy či jednotlivců v průběhu výuky. Jde o sledování interakcí ve třídě i pedagogické komunikace. Poté poskytuje učitelům zpětnou vazbu, která musí být smysluplná a pro učitele bezpečná. Zároveň může uvádět chování žáka ve třídě do souvislosti s jeho životní situací a s potřebami, se kterými je tato situace pro žáka spojena. V takovém případě se jeho chování, případně další projevy, může jevit jako smysluplné a přispívat k porozumění na straně pedagoga.

11.1.4 Metodická podpora v oblasti komunikace se zákonnými zástupci

Sociální pedagog pomáhá pedagogům při zprostředkování komunikace a spolupráce mezi rodiči a školou (Šmída a kol., 2024). Zpravidla můžeme v této oblasti spatřovat metodickou podporu v rovině přípravy pedagoga na komunikaci s rodičem a zaznamenávání průběhu pohovoru. Sociální pedagog rovněž poskytuje pedagogům zpětnou vazbu, společně reflektují setkání a komunikaci s rodičem a vyhodnocují, jak dále s žákem a rodičem pracovat. V tomto směru poskytuje sociální pedagog možnosti motivace rodičů pro spolupráci s učitelem, organizační podobu spolupráce, formulace společných cílů či možnosti podpory žáka ve škole i doma. Těmito činnostmi sociální pedagog metodicky podporuje pedagoga pro efektivní komunikaci s rodinou žáka.

11.1.5 Metodická podpora v oblasti komunikace s dalšími odborníky

Sociální pedagog je významným zprostředkovatelem v komunikaci mezi školou a dalšími aktéry, jako např. orgánem sociálně-právní ochrany dětí, školskými poradenskými zařízeními, sociálními službami či dalšími odbornými neziskovými organizacemi, zdravotními službami (Červeňáková a kol., 2019).

V případě této komunikace koordinuje sociální pedagog sdílení informací mezi výše zmíněnými externími subjekty a pedagogickými pracovníky školy tak, aby měly obě strany potřebné informace. Tím předcházíme případným nedorozuměním či chybným a nekoordinovaným postupům. Sociální pedagog mj. metodicky podporuje další pedagogické pracovníky při zpracovávání zpráv pro OSPOD, soud, SVP apod., které zpracovává spolu s pedagogickými pracovníky (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020).

11.1.6 Metodická podpora v oblasti dokumentace a legislativy

Sociální pedagog seznamuje pedagogické pracovníky školy s platnou legislativou a školními dokumenty, které se týkají poskytování poradenských služeb, prevence a dalších důležitých právních norem. Metodicky pomáhá pedagogům při tvorbě individuálních výchovných plánů, záznamů z pohovorů atd.

11.1.7 Metodická podpora prostřednictvím osvětových a vzdělávacích činností

V souvislosti s neustále se měnícím prostředím, nárůstem rizikového chování či špatným well-beingem žáků sehrává sociální pedagog klíčovou roli ve vzdělávání pedagogických pracovníků. Sociální pedagog může doplňovat a rozšiřovat znalosti pedagogů, podporovat je v rozvoji kompetencí a přinášet nové perspektivy do pedagogické praxe. Formou vzdělávání sociální pedagog zprostředkovává učitelům zajímavé mezioborové poznatky, které mohou učitelé využít ve své práci. Sociální pedagog realizuje vzdělávání učitelů např. v oblasti efektivní komunikace se žáky a rodiči, strategií pro práci s náročným chováním, vedení a aktivit v třídnických hodinách, záškoláctví, šikany či jiného rizikového chování, ohrožení žáků apod. Pro osvětové a vzdělávací činnosti využívá sociální pedagog besedy, workshopy, setkávání a sdílení zkušeností mezi pedagogickými pracovníky.

Sociální pedagog může organizovat peer-to-peer skupiny pedagogů. Setkání je buďto organizováno pro pedagogické pracovníky z dané školy, případně pak jako lokální setkání učitelů vyučujících konkrétní předmět. Tím propojuje sdílení dobré praxe v širším rozměru – např. oblastní setkání učitelů matematiky řešící nedostatečnou přípravu žáků se sociálním znevýhodněním na přijímací řízení na střední školy.

Mezi další činnosti v této oblasti podpory můžeme zařadit i tvorbu a sdílení metodických materiálů a odborné literatury. Sociální pedagog může vypracovat nebo vyhledávat

různé druhy materiálů (kartičky, tabulky, infografiky, projekty), které budou mít pozitivní dopad nejen na výchovně-vzdělávací cíle (např. socioemoční učení, tipy na efektivní komunikaci se žáky, na podporu duševního zdraví). Sociální pedagog využívá pro danou činnost i online prostor, kde ve sdílených materiálech nebo virtuální platformě vytváří prostor pro sdílení osvědčených postupů a zkušeností.

Podpora intervizního sdílení je přínosná nejen pro pedagogy, ale v důsledku i pro žáky školy, kteří u pedagogického pracovníka mohou cítit větší sebejistotu, otevřenost, důvěru v sebe samého, druhé osoby i samotný proces. Lze také pravidelně vytvářet např. ve školním časopise vstupy, tzv. okénka sociálního pedagoga, který zde může zveřejňovat aktuální informace ze školního prostředí, moderní pedagogické postupy, recenze vzdělávacích materiálů, doporučení na školení či další.

Inspirace do praxe: Sociální pedagog pravidelně jednou za čtvrtletí organizuje komunitní kruh pro pedagogické pracovníky, který je vhodným nástrojem pro podporu wellbeingu učitelů a zároveň příležitostí pro společné sdílení obav, nadějí, starostí i radostí ze školního prostředí.

11.2 Předpoklady poskytování metodické podpory

Metodická podpora poskytovaná sociálním pedagogem může být úspěšná jen v takovém prostředí, ve kterém se pedagogové společně učí, nebojí se přiznat své chyby a nedokonalosti a společně pracují na rozvoji svém i celé školy. Vždy velmi záleží na klimatu ve škole i na míře podpory ze strany vedení školy. Ve školách, kde jsou běžně rozvinuté formy spolupráce mezi pedagogy a učiteli se nebojí ukazovat svou práci, budou k metodické podpoře sociálního pedagoga otevřenější a budou jej oslovovat s žádostí o podporu. Naopak ve školách, kde se nepracuje s chybou, prostředí je individualistické a panuje klima nedůvěry, se bude sociálním pedagogům v rámci metodické podpory pracovat mnohem hůře.

Metodická podpora směřovaná k pedagogům jako skupině musí být vždy podpořena vedením školy. Vedení školy je hlavním tvůrcem klimatu a celkové atmosféry ve škole. Ovlivňuje otevřenost pedagogů, jejich ochotu učit se a sdílet své profesní problémy. Zkušenosti sociálních pedagogů ukazují, že pokud jim ředitel školy hned od začátku zřízení pozice nedovede nabídnout podporu, tak se sociální pedagogové často potýkají s většími či menšími obtížemi v podobě nepochopení, nedůvěry či podezíravosti učitelů. Získání důvěry pak bývá obtížné. Pokud dokáže být ředitel školy vnímavý a citlivý vůči klimatu školy i vůči potřebám pedagogického sboru a dovede na tyto potřeby přiměřeně reagovat, je možné ve škole vytvořit velmi kvalitní podmínky pro smysluplný systém metodické podpory.

Doporučení k poskytování metodické podpory

Pro poskytování metodické podpory je důležité, aby si sociální pedagog nejdříve s ostatními pedagogy ve škole vytvořil vztah a získal si jejich důvěru. Je vhodné, pokud je sociální pedagog aktivní, hledat témata k otevírání rozhovoru a cíleně usilovat o přirozeně vedoucí podporu pedagogům. Na to je třeba myslet již na začátku působení pozice sociálního pedagoga ve škole. Pro začínajícího sociálního pedagoga není jednoduché nabízet svou práci a podporu pedagogům. Lze však využít všech formálních i neformálních setkání, ať už se jedná o schůzky, porady nebo setkání na chodbách, v jídelně či při jiných aktivitách.

K prohloubení důvěry mezi sociálním pedagogem a dalšími pedagogy dopomáhá řešení konkrétních témat a stanovení konkrétních forem spolupráce. Může se jednat o problém žáka či třídy. Ze zkušeností sociálních pedagogů vyplývá, že velmi pomáhá, pokud se na společných schůzkách mluví o spolupráci s některým učitelem, o práci se třídou, o tom, co se jim daří, jak postupují v práci se žákem či třídou. Vhodné je obeznamovat pedagogický sbor s konkrétními aktivitami, které sociální pedagog vykonává, i když se činnosti ostatních učitelů vždy přímo netýkají.

Učitelé přesto mohou cítit obavy, že jim někdo bude mluvit do jejich stylu práce, hodnotit je, oznamovat jejich chyby vedení školy apod. Nejdůležitější je vytvářet důvěru, kterou lze budovat např. způsobem komunikace a nehodnocení práce učitelů, neformálním setkáváním či setkáváním v malých skupinkách. Některá témata mohou být pro pedagogického pracovníka citlivá, v tomto případě je vhodné řešit je v soukromí mimo ostatní pedagogy. Pro budování důvěry je užitečné, když jsou pedagogové informováni a oslovováni osobně, nikoliv přes telefon či e-mail. Sociální pedagog by rovněž měl být otevřený a ochotný pomoci a společně s učitelem hledat možnosti řešení. To se týká i sdílení navrhovaných intervencí a jiné práce se žáky či třídami.

Sociální pedagog by si měl vyhradit pravidelný čas, ve kterém bude poskytovat konzultace výhradně pedagogickým pracovníkům. Pedagogové tak budou vědět, že se v daný čas mohou na sociálního pedagoga obrátit, protože na ně bude mít dostatečný prostor.

Pro konzultace je nezbytné vytvářet takové podmínky, které pedagogické pracovníky motivují k otevřenosti a spolupráci. V tomto kontextu se obvykle jedná o důvěru, akceptaci, respekt, empatii apod. Při realizaci konzultací by sociální pedagog měl dodržovat určité zásady:

- vyjadřovat zájem o téma, které pedagog přináší (např. ujistění pedagoga, že téma je důležité),
- zajistit dostatek časového prostoru (pedagogům někdy postačí krátký rozhovor),
- pokud to situace vyžaduje, nabídnout a domluvit jinou dobu na konzultaci (nikoli na chodbě školy o přestávce),
- navodit a udržet partnerský vztah (při konzultaci není vhodný vztah expert–laik, podřízený–nadřízený apod.),
- respektovat, že pedagog má jinou kvalifikaci a žáka posuzuje ze své perspektivy,

- nehodnotit výkon či zásahy pedagoga, ale spíše oceňovat zájem o rozhovor a řešení problému,
- nepoučovat, ale spíše vést pedagoga k řešení situace využitím otevřených otázek, které jej mohou inspirovat k vlastním postupům.

Pro sociálního pedagoga je rovněž velmi důležitá trpělivost. I když by měl být sociální pedagog aktivní a nabízet pedagogům spolupráci, pomoc a podporu, musí svoji aktivitu vyvažovat trpělivostí. Někteří pedagogové nejsou zpočátku ke spolupráci plně nakloněni. Sociální pedagog jim, ačkoliv to může myslet dobře, nemůže vnucovat svou podporu a názory proti vůli samotných pedagogů. To by mohlo naopak vést ke zhoršení vztahu.

11.3 Spolupráce sociálního pedagoga ve škole

11.3.1 Spolupráce sociálního pedagoga s pracovníky ve škole

Práce sociálního pedagoga ve škole je velmi specifická, z tohoto důvodu je nezbytná jeho spolupráce s dalšími pracovníky školy. Vzhledem ke spektru jeho činností a změnám, které do školního prostředí přináší, je nezbytné také podporující nastavení školy. Právě prostředí, klima školy a otevřenost vedení školy, učitelů a kolegů ze školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) jsou klíčovými faktory, jež velmi ovlivňují úspěšnost působení sociálního pedagoga.

Při vytvoření pozice je potřeba, aby si sociální pedagog vyjasnil s vedením školy rámec svých činností, které bude vykonávat. O těchto činnostech je nezbytné informovat celý pedagogický sbor a obzvláště třídní učitele a pracovníky ŠPP. Toto jasné vymezení činností dopomůže lepšímu chápání pozice a vyšší motivaci pedagogického sboru spolupracovat. Nejen pro začínajícího sociálního pedagoga je podstatné vytvořit si pevný a důvěrný vztah se všemi pedagogy i s vedením školy.

Je podstatné, aby sociální pedagog bral v potaz klima školy a respektoval, že zavádění nové pozice do školy může měnit celkové nastavení školy při práci s žáky a třídními kolektivy. Takové změny vyžadují citlivý přístup při nastavování změn a trpělivost při jejich prosazování. Někteří pedagogové nemusí být ke změnám zprvu nakloněni, v takovém případě je třeba pedagogům objasnit přínosy takovýchto změn.

11.3.2 Spolupráce sociálního pedagoga s vedením školy

Nastavení spolupráce mezi sociálním pedagogem a vedením školy je klíčové pro efektivní fungování pozice sociálního pedagoga a dosažení cílů v oblasti podpory cílových skupin. Vedení školy má potenciál být pro sociálního pedagoga velkou oporou. Při výkonu nejrůznějších činností, jako je např. terénní práce v lokálním a rodinném prostředí žáka nebo při realizaci preventivních programů, je podpora vedení směrem k práci sociálního pedagoga základním předpokladem.

Sociální pedagog, který se aktivně podílí na poskytování poradenských služeb ve školách, podléhá svými činnostmi řediteli školy, který je za poskytování služeb zodpovědný. Aby mohl sociální pedagog vykonávat poradenské služby funkčně v návaznosti na reálné potřeby školy, je vhodné sestavovat náplň práce a kompetence ve spolupráci s ředitelem školy. Ten tak bude mít lepší přehled o všech činnostech, které může sociální pedagog vykonávat.

Sociální pedagog s vedením školy spolupracují na řadě činností, které jsou pro fungování školního prostředí velmi podstatné. Se změnami, které pozice sociálního pedagoga přináší, společně tvoří/přetváří celkové prostředí a klima školy, přičemž usiluje o vytvoření co nejvíce inkluzivního a přijímajícího prostředí pro všechny účastníky edukačního procesu. Fungují také jako partneři pro řešení náročných sporů, kdy sociální pedagog zajišťuje např. proces facilitace těchto konfliktů. Pro školy je v tomto případě sociální pedagog nestrannou osobou, která by měla vystupovat ke všem účastníkům neutrálně. Pro modifikaci charakteru školy jako otevřené komunitní instituce spolupracují na realizaci projektových a komunitních činností, kterými posilují vztah žáků a jejich rodičů ke škole jako instituci a k pedagogickému sboru jako partnerům při edukaci jejich dětí. Právě projektové činnosti a příslušné získávání finančních zdrojů pro inovování školy a podpůrných služeb, které nabízí, jsou významnou příležitostí pro spolupráci.

Optimálně nastavená spolupráce sociálního pedagoga s vedením školy by měla zahrnovat pravidelné setkávání, informování o aktuálně řešených případech, plánovaných i realizovaných preventivních aktivitách, ale také zpětnou vazbu od ředitele školy k práci sociálního pedagoga. Sociální pedagog většinou předkládá řediteli školy měsíční výkaz práce. Vedení školy dále předkládá roční plán činností.

Aby byl sociální pedagog plnohodnotně vnímán pedagogickým sborem a pracovníky ŠPP jako partner a kolega, je potřeba, aby měl rovnocennou možnost účastnit se všech setkání a porad, které jsou k jeho pozici ve školním prostředí relevantní.

11.3.3 Spolupráce s pedagogickými pracovníky

Sociální pedagog je pro pedagogické pracovníky především partnerem a kolegou, se kterým mohou spolupracovat při řešení či přípravě řady činností. Vzhledem ke svému oborovému zaměření pomáhá sociální pedagog pedagogickým pracovníkům (zpravidla třídním učitelům) s agendou různých specifických, náročných, avšak i každodenních činností, kterým musejí pedagogové pravidelně čelit. V tomto kontextu je důležité, aby byl vztah mezi sociálním pedagogem a učitelem skutečně partnerský, spolupracující a založený na důvěře. Pedagogové však musejí být také dobře obeznámeni s rámcem činností sociálního pedagoga, jinak by nevěděli, s čím se na něj mohou obrátit. Roli sociálního pedagoga lze ve spolupráci s pedagogickými pracovníky sledovat v oblasti metodické, partnerské, vzdělávací a preventivní.

V rovině metodické poskytuje sociální pedagog metodickou podporu pedagogickým pracovníkům, a to např. v oblasti individuální práce se žákem, skupinové práce se třídou,

při komunikaci se zákonnými zástupci žáka či při nastavování adekvátní strategie řešení problému. Současné metodické podpory jsou také jednorázové či opakované konzultace pro pedagogy, „při kterých s nimi sdílí potřebné informace např. o poradenských službách v okolí, o vývojových či socializačních obtížích žáka, o jeho rodinné situaci atd.“ (Šmída a kol., 2024, s. 56).

Partnerská rovina je naplňována spoluprací sociálního pedagoga s pedagogickými pracovníky. Sociální pedagog by měl naplňovat roli spolehlivého partnera, se kterým mohou pedagogové pravidelně a flexibilně kooperovat ve všech výzvách výchovně-vzdělávacího procesu. Příkladem může být práce s klimatem, realizace komunitních kruhů v rámci třídnických hodin, realizace preventivních programů, při komunikaci s rodiči, při vedení dokumentace pro aktéry mimo školu aj.

Sociální pedagog působí na pedagogické pracovníky také v oblasti vzdělávací. Pedagogům poskytuje informace o aktuálních trendech v rizikovém a náročném chování žáků školy i dalších žáků jiných škol v lokálním prostředí, vzdělává v oblasti prevence a možných aktivit a forem činností pro práci se třídním kolektivem i jednotlivci, rozvíjí povědomí o poradenských a sociálních službách, sociální problematice a politice státu aj. Sociální pedagog může usilovat o rozvoj pedagogických pracovníků, a to např. v oblasti jejich profesionality, osobnostního rozvoje, soft skills a efektivní komunikace, v asertivním jednání atd. Dále jim doporučuje vzdělávací a výcvikové kurzy relevantní k jejich potřebám a nezbytnému profesnímu rozvoji.

Pedagogičtí pracovníci zažívají ve své pedagogické praxi řadu výzev a náročných situací, které na ně mohou mít značně negativní vliv. Mohou zažívat pocity méněcennosti a marnosti, cítí se být vyčerpaní a pod tlakem, ve své práci již nevidí takový smysl. Aby byli pedagogové schopni předcházet těmto negativním aspektům své práce, dostávají preventivní podporu od sociálního pedagoga. Ta spočívá v nabídce pravidelných konzultací, jejichž předmětem je psychohygienu, ventilace emocí, konzultace náročných, ale i každodenních, pedagogických situací, které jsou pro pedagoga nějakým způsobem zatěžující atd. Sociální pedagog může dále mírnit situaci např. facilitací či mediací sporů, vyjasňováním perspektiv účastníků na okolnosti neshody aj. Preventivní rovina úzce souvisí také s rovinou vzdělávací, neboť prostřednictvím rozvoje pedagoga (např. v oblasti upevnění relaxačních strategií, zvyšování resilience, rozšiřování komfortní zóny atd.) pomáháme k jeho celkové stabilitě.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog může např. jednou za čtvrtletí organizovat setkání pedagogických pracovníků formou workshopu či komunitního kruhu. V rámci této aktivity tak vytváří společný prostor pro diskuzi nad jednotlivými situacemi či pravidly ve škole, inspiraci k pozitivnímu myšlení, podpoře přátelských vztahů atd.

11.3.4 Spolupráce třídního učitele a sociálního pedagoga

Spolupráce třídního učitele a sociálního pedagoga je obdobná jako s kterýmkoliv jiným pedagogickým pracovníkem. Jejich kooperace má však další průniky spolupráce a je tím pádem nejintenzivnější. V zásadě platí, že jakékoliv obtíže týkající se žáka řeší sociální pedagog primárně s třídním učitelem, v případě potřeby jsou však k případu přizváni i další pedagogové.

Zřejmě nejvýznamnější činností, na které kooperují, je komunikace a spolupráce s rodinou žáka. Třídní učitel je hlavním činitelem pro komunikaci s rodinami „svých“ žáků, avšak pokud rodiny se školou odmítají spolupracovat, případně je spolupráce s nimi náročná, dopomáhá třídnímu učiteli sociální pedagog. Pokud žák vykazuje výrazné náročné chování či jiné obtíže a rodina žáka přesto nespolupracuje, kooperují sociální pedagog a třídní učitel na následném postupu (psaní zpráv, stanovení individuálního přístupu, zajištění odborné péče, případové setkání aj.). Spolupráce s třídním učitelem probíhá také při identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním a nastavení vhodných opatření směřujících k vyrovnání rozdílů ve vzdělávání. Pokud žák dochází na pravidelné, ale i jednorázové konzultace k sociálnímu pedagogovi, je podstatné, aby o tom byl třídní učitel, případně další učitelé, informováni. Není třeba sdělovat konkrétní obsah setkání. Učitelé by však měli být informováni o tom, že žák nebude kvůli konzultaci přítomen v jejich výuce.

Doporučení do praxe: Spolupráce sociálního pedagoga s třídním učitelem je založena na partnerském přístupu, přičemž pro třídního učitele je sociální pedagog významnou oporou. Aby byla spolupráce co nejefektivnější, doporučujeme pravidelná setkávání sociálního pedagoga s třídními učiteli, v rámci kterých mohou sdílet podstatné informace o žácích a jejich potřebách, situaci v rodinách žáků, vývoji případných obtíží, aktuálním děním v oblasti rizikového chování atd. a společně vyhodnocovat a nastavovat další intervenční a preventivní opatření.

Inspirace do praxe: Inspirativní příklad, jak může probíhat spolupráce mezi sociálním pedagogem a třídním učitelem, lze najít v publikaci *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání* (Tomková a kol., 2020).

11.3.5 Spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště

Sociální pedagog je jakožto poradenský pracovník školy součástí ŠPP, kde se ve spolupráci s dalšími pracovníky podílí na zajištění poradenských služeb ve školách. Vzhledem k zaměření své náplně práce doplňuje ŠPP o nové činnosti, jako je např. terénní práce či sociálně-pedagogická diagnostika.

Sociální pedagogové se často setkávají s překrýváním svých kompetencí s jinými pracovníky ŠPP, což je poměrně běžná záležitost. To však může způsobovat komplikace při vymezení, který pracovník za jakou činnost odpovídá. Ideální je nastavit ve spolupráci

s vedoucím ŠPP a vedením školy rámec činností, za které daní pracovníci zodpovídají. Tam, kde se kompetence překrývají, je vhodné na činnostech spolupracovat (při realizaci preventivních programů je přítomnost více osob, např. sociálního pedagoga a školního metodika prevence, více než přínosná).

Pro efektivní fungování a komunikaci mezi pracovníky ŠPP je přínosné vytvořit ve škole společnou pracovnu. Tím zajistíme nejen častější setkávání se a možnost řešit jednotlivé případy operativně, ale také přehlednost ve vedení dokumentace a snazší přístup k ní. Současně doporučujeme mít součástí pracovny (nebo poblíž ní) vymezený nerušený prostor, ve kterém mohou probíhat konzultace, relaxační sezení, pohovory s rodiči, reedukační programy a jiná setkání, která vyžadují kontakt s poradenským pracovníkem v bezpečném prostoru. ŠPP může tento prostor současně sloužit jako místo pro pravidelné porady.

Je nezbytné plánovat a realizovat pravidelné schůzky ŠPP. Předmětem porad je diskuze nad aktuálními skutečnostmi a postupy u konkrétních řešených případů. Pracovníci mají možnost předávat si požadované informace, plánovat a rozdělovat úkoly, připravovat plán preventivních programů, stanovovat plán péče a podpory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, sociálním znevýhodněním a žáky ohrožené, evaluovat a aktualizovat koncepci poradenských služeb poskytovaných školou aj. Porada pracovníků může být také svolána akutně v případě potřeby např. v krizových situacích, při akutní potřebě řešit situaci dítěte či pedagoga, při naléhavé identifikaci ohroženého žáka. Takto pravidelně se scházející ŠPP je pro sociálního pedagoga klíčovým předpokladem pro zdárné řešení jeho případů a pro výměnu podstatných informací s dalšími pracovníky.

Doporučení do praxe: Doporučujeme tyto pravidelné porady implementovat do rozvrhu tak, aby bylo zaručeno, že v předem stanovené dny nebudou muset pracovníci ŠPP učit či suplovat, a tedy se mohou schůzky účastnit. Z porad by měly být vyhotovovány zápisy, ze kterých by mělo být zřejmé, kdo je za jaký úkol zodpovědný a jaké jsou termíny jejich splnění.

Vedoucí (koordinátor) školního poradenského pracoviště

Sociální pedagog může rovněž zastávat roli vedoucího (koordinátora) ŠPP školy, neboť má odpovídající odborné vzdělání a lze u něj očekávat i osobnostní předpoklady vhodné pro tuto funkci. Pro její výkon jsou nezbytné určité odborné dovednosti, jako je orientace v poradenském systému a poradenských službách školy i mimo školu, v organizacích poskytujících další odbornou pomoc a péči (včetně kontaktů na konkrétní osoby), v činnostech a kompetencích jednotlivých poradenských i pedagogických pracovníků. Potřebuje také manažerské znalosti a dovednosti ve vedení lidí a porad, delegování úkolů, týmové práce, otevřená a nenásilná komunikace, poskytování zpětné vazby i vysvětlování a přesvědčování o správnosti navržené strategie řešení či postupů. Je však třeba také odborných zkušeností, proto není funkce příliš vhodná pro začínajícího sociálního pedagoga. Vhodnou osobu pro výkon funkce vedoucího ŠPP určuje vždy ředitel školy.

Sociální pedagog ve funkci vedoucího koordinuje činnost všech pracovníků ŠPP, za naplňování koncepce poskytování poradenských služeb se zodpovídá řediteli školy. Plánuje a organizuje porady a setkání. Sociální pedagog v této funkci usiluje o sladění postupů všech pracovníků ŠPP tak, aby škola nabízela co nejkomplexnější poradenské služby žákům, jejich rodičům i pedagogickým pracovníkům.

Sociální pedagog v roli vedoucího (koordinátora) ŠPP vykonává např. tyto činnosti:

- Vytváří konkrétní koncepci ŠPP dané školy vycházející z jejich potřeb a možností služeb.
- Vytváří konkrétní podobu dokumentace ŠPP určené nejen pro poradenské pracovníky, ale i pro pedagogy, nebo jako informace pro vedení školy.
- Zodpovídá za dokumentaci ŠPP (i té, která je v kompetenci dalších poradenských pracovníků).
- Rozděluje odborné kompetence a úkoly jednotlivým pracovníkům ŠPP a stanovuje vzájemnou spolupráci.
- Koordinuje spolupráci s odborníky mimo školu a zastupuje školu navenek při komunikaci se všemi aktéry.
- Vytváří pravidla pro komunikaci směrem k pedagogickým pracovníkům školy a mezi nimi.
- Nastavuje pravidla setkávání členů ŠPP, setkávání s vedením školy a setkávání s ostatními odbornými institucemi.
- Poskytuje nebo vyžaduje zpětnou vazbu na činnosti ŠPP.
- Doporučuje setkávání pracovníků školy za účelem rozvoje dovedností při práci se žáky a jejich rodiči.
- Doporučuje další vzdělávání poradenských i pedagogických pracovníků (Zemánková a kol., 2022).

12 Práce s žákem se sociálním znevýhodněním

12.1 Úvod do problematiky

Práce s žáky se sociálním znevýhodněním je velmi specifická, neboť dosud bylo komplikované jednoznačně určit, u kterého žáka již můžeme říci, že je sociálně znevýhodněný. V současné době lze vycházet z metodiky *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*, která přináší vhodné posuzovací schéma sloužící k rozpoznání takového žáka, „v jehož vzdělávání lze identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociálně podmíněných (tj. ne-zdravotních) příčin“. (Němec, 2023, s. 5)

K sociálně znevýhodňujícím faktorům může patřit např. prostředí, ve kterém není žák podporován ve vzdělávání a v přípravě na něj z vnějších (např. materiální zázemí, bytové podmínky, sociálně vyloučená lokalita) nebo vnitřních (např. nezáměr a nespolupráce zákonných zástupců, narušení funkčnosti rodiny) důvodů. Specifickou skupinu faktorů může tvořit příslušnost k etnické nebo národnostní skupině, zejména pokud je spojena s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka (Habrová, n.d.).

Cílem práce se žákem se sociálním znevýhodněním je individuálně posoudit bariéry na straně žáka a poskytnout mu takovou podporu, která maximalizuje možnosti jeho celkové kultivace, rozvoje, školní úspěšnosti a psychosociální pohody v osobním životě žáka i jeho profesní budoucnosti. V práci sociálního pedagoga je klíčové, aby monitoroval situaci jednotlivých žáků a vyhodnocoval případné bariéry (přáve ne-zdravotního původu). V případě identifikace sociálního znevýhodnění žáka je pak třeba zvýšit svou pozornost a poskytnout mu potřebnou podporu nezbytnou pro vyrovnání daného znevýhodnění. V tomto kontextu je třeba zmínit, že vyšší podíl žáků se sociálním znevýhodněním směřuje také k vyšším potřebám škol (Šmída a kol., 2024).



12.2 Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a jejich monitoring

Identifikace žáka se sociálním znevýhodněním je prvním a zásadním krokem. K tomuto doporučujeme postupovat dle již zmíněné metodiky *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole* (v říjnu 2024 bude též zveřejněna i metodika pro mateřské a střední školy), která nabízí přehledný návod, jak při identifikaci postupovat.

Na základě posuzovacího schématu metodiky přiřazuje sociální pedagog, ideálně ve spolupráci s učiteli či jinými poradenskými pracovníky, míru negativních dopadů na škále 0 (žádné dopady), 1 (mírné dopady), 2 (významné dopady) a 4 (zásadní dopady). Tuto míru posuzuje v celkem 7 různých oblastech, které mohou výrazně ovlivnit znevýhodnění žáka. Na základě kritérií obsažených v metodice následně vyhodnocuje míru znevýhodnění a potřebné podpory. Míru znevýhodnění dle Němce (2023) rozlišujeme ve čtyřech kategoriích:

I. Žák bez sociálního znevýhodnění

Ve sledovaných oblastech žák nevykazuje žádné bariéry a objevují se maximálně drobné problémy, max. ve třech oblastech hodnocení.

II. Žák ohrožený sociálním znevýhodněním

U žáka se objevují drobné bariéry a významné dopady do vzdělávání lze identifikovat maximálně v jedné ze sledovaných oblastí. Např. žák nemá v domácím prostředí dostatečnou podporu v přípravě na vyučování z důvodu pracovního vytížení matky samoživitelky.

III. Žák se sociálním znevýhodněním a významnou potřebou podpory

Zpravidla ve více než jedné ze sledovaných oblastí se u žáka objevují významné bariéry ve vzdělávání, které však neznemožňují realizovat vzdělávání běžnou cestou. Např. žák vyrůstá v socioekonomicky slabé rodině s nízkou úrovní dosaženého vzdělání rodičů, žák má chudší slovní zásobu.

IV. Žák se sociálním znevýhodněním a zásadní potřebou podpory

U takového žáka se objevují alespoň v jedné ze sledovaných oblastí tak zásadní bariéry, že znemožňují vzdělávání běžnou cestou. Žák potřebuje řadu podpůrných opatření, která přesahují rámec běžné výuky. Např. žák pochází ze socioekonomicky slabé rodiny s nižší úrovní jazykových a rodičovských kompetencí rodičů v důsledku sociálních příčin, má nízkou slovní zásobu, vyšší míru neodůvodněných absencí a potíže v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb.

Na identifikaci je velmi vhodné spolupracovat s (zejména třídními) učiteli, kteří mají zpravidla dobrý přehled o situaci žáka (např. v oblasti motivace žáka, spolupráce s rodinou žáka, dlouhodobého chování žáka). Sociální pedagog využívá své znalosti sociálního, zpravidla rodinného zázemí žáka, v případě potřeby realizuje terénní práci pro zjištění více informací.

„Výstupem celého procesu identifikace jsou výsledky, na základě kterých je možné přesněji zaměřit vzdělávací podporu ve škole na konkrétní žáky, zároveň by ale tyto výsledky měly sloužit i k získávání přiměřené nadstandardní podpory (personální, finanční i metodické) pro příslušnou školu od státu.“ (Němec, 2023, s. 13)

Doporučení do praxe: Celá problematika práce se žáky se sociálním znevýhodněním je pro některé školy a pedagogické pracovníky poměrně nové a neprobádané téma. Z tohoto důvodu doporučujeme zvyšovat povědomí pedagogického sboru (ale i ostatních zaměstnanců školy) v této oblasti, tedy objasňovat důležitost identifikace žáků se sociálním znevýhodněním a následné práce a podpory směřující k této zranitelné skupině. Dlouhodobé zvyšování informovanosti pedagogických pracovníků bude mít pozitivní vliv na vyšší vnímavost k různým rizikovým faktorům a projevům.

12.3 Snižování rozdílů ve vzdělávání žáků

Snižování rozdílů ve vzdělávání je klíčovým předpokladem pro podporu žáků se sociálním znevýhodněním a zvyšování jejich úspěšnosti. Existuje mnoho různých nástrojů a aktivit, kterými můžeme na tyto nerovnosti a bariéry cílit. Aby byla podpora skutečně funkční, je potřeba, aby byla co nejkompaktnější, tedy aby bylo využíváno co nejvíce nástrojů. Sociální pedagog vystupuje v roli koordinátora, který zajišťuje potřebné nástroje (např. na ně shání finance) směrem k fungování systému prevence a pomoci (naplňování aktivit), do kterého zakomponovává další relevantní partnery a instituce (case management). Změnám musí být však škola a pedagogičtí pracovníci nakloněni (osvěta) a na jednotlivých opatřeních se aktivně podílet (celková proměna školy). Přinášení změn a jejich obhajování může být též posláním sociálního pedagoga.

Jak jsme již uváděli, nástrojů a aktivit, které mohou podpořit znevýhodněného žáka, je mnoho. Jako optimální se jeví jejich vzájemné kombinování s dlouhodobou realizací.

12.3.1 Aktivity ve směru k žákům

Cílem aktivit směřujících k žákům je odstranění bariér, zvyšování motivace ke studiu či podpora adaptace na nové prostředí. Sociální pedagog při komunikaci se žáky aktivně zastává principy tolerance, respektu, úcty, empatie a vzájemného prosociálního chování tak, aby vytvořil vhodné inkluzivní prostředí pro všechny žáky bez rozdílu.

Sociální pedagog:

- dopomáhá adaptaci znevýhodněných žáků (aktivity podporující vztahy ve třídě, představení národnosti a kulturních tradic žáka a jeho rodiny aj.);
- podporuje motivaci a školní úspěšnost žáků (doučování, vytváření příležitostí zažít úspěch, kariérní poradenství, objevování a rozvíjení silných stránek, zvyšování informovanosti o možném budoucím povolání aj.);

- poskytuje žákům potřebnou podporu při řešení nejrůznějších životních situací, které žáka negativně ovlivňují (dysfunkční rodinné vztahy, traumata, šikana, rozvod rodičů, úmrtí v rodině, špatné duševní zdraví žáka, špatná finanční situace aj.);
- otevírá s žáky (třídními kolektivy) témata každodenního života (prohlubování empatie a prosociálních kompetencí ve směru k znevýhodněným, posilování vztahů ve třídě, rozvoj sociálních dovedností, příprava na budoucnost jako prevence sociálního selhání aj.);
- zajišťuje prostředky pro socioekonomicky znevýhodněné žáky, kteří by se jinak nemohli účastnit aktivit a akcí školy (lyžařský kurz, škola v přírodě, výlety, kroužky aj.);
- zajišťuje prostředky na pomůcky (učebnice, školní potřeby aj.);
- zajišťuje prostředky na stravování (obědy zdarma, snídaňové kluby aj.);
- zajišťuje prostředky na hygienické potřeby a pomůcky (menstruační pomůcky aj.);
- participuje na zprostředkování doučování žáků.

12.3.2 Aktivity ve směru k rodinám žáků

Sociální pedagog pracuje především s rodinami různě ohroženými, znevýhodněnými či s náznaky patologických projevů. Cílem spolupráce je zlepšit žakovu rodinnou situaci a pozitivně tak ovlivnit možnosti žáka při jeho socializaci a vzdělávání.

Sociální pedagog:

- zvyšuje informovanost rodiny a poskytuje jí poradenství ohledně dostupných sociálních a jiných služeb, které by mohly rodině usnadnit náročnou životní situaci (obědy zdarma pro děti, spolupráce se SAS aj.);
- preventivně působí na rizikové či patologické jevy v rodinném zázemí žáka (posilování zdravého životního stylu, norem a hodnot, zvyšování rodičovských kompetencí, pedagogizace prostředí, posilování důležitosti vzdělání aj.);
- iniciuje a motivuje rodinu žáka k pozitivním změnám v přístupu ke vzdělávání žáka (dohled rodičů nad psaním domácích úkolů, chystání pomůcek na další den aj.) a jeho psychosociálním a základním potřebám (jídlo, teplo, pocit bezpečí, lásky aj.);
- posiluje spolupráci a důvěru rodiny žáka ve školu (rodičovské kavárny, rodiny žáků jako aktivní účastníci či spoluorganizátoři akcí školy aj.);
- upozorňuje rodinu žáka na nedostatky, které negativně ovlivňují jejich dítě, a hledá spolu s rodinou možné způsoby řešení.

12.3.3 Aktivity ve směru k pedagogickým pracovníkům

Role sociálního pedagoga při podpoře pedagogických pracovníků v oblasti práce se žáky se sociálním znevýhodněním je velmi podstatná. Sociální pedagog, který např. s třídním učitelem identifikoval žáka se sociálním znevýhodněním (a který zpravidla zná rodinné zázemí žáka), navrhuje adekvátní opatření a formu podpory a podílí se na jejich

uskutečňování. Aby byly aktivity zaměřené na snižování rozdílů ve vzdělávání skutečně funkční, je třeba, aby jim pedagogičtí pracovníci rozuměli a chápali jejich důležitost.

Sociální pedagog:

- metodicky podporuje pedagogické pracovníky při práci se žáky se sociálním znevýhodněním (volba vhodných strategií, nastavování přístupu, požadavků a hodnocení ve výuce aj.);
- zvyšuje informovanost o aktuální sociální situaci žáků a vzdělává pedagogické pracovníky v problematice sociálního znevýhodnění žáků;
- usiluje o zkvalitňování multikulturní výchovy ve školním prostředí, iniciuje práci s klimatem školy a školní třídy, podporuje sociální kohezi tříd, rozvíjí mechanismy sociální opory aj. (ve spolupráci s pedagogickými pracovníky);
- spolupracuje s pedagogickými a poradenskými pracovníky na poskytování poradenských služeb ve školách s cílem zlepšit situaci žáka se sociálním znevýhodněním.

12.3.4 Aktivity ve směru k externím institucím a komunitě

Sociální znevýhodnění zasahuje prakticky do celého života žáka a jeho rodiny, čímž výrazně přesahuje působnost školy. Aby byla pomoc a podpora co nejkomplexnější a zacílená na všechny oblasti života, které jsou příčinou bariér a nerovností, spolupracuje sociální pedagog (a škola jako celek) s externími institucemi (např. OSPOD, SAS, neziskové organizace, nadace aj.). Spolupráce s těmito institucemi je obzvláště důležitá, protože pokud chceme situaci rodiny opravdu zlepšit, je přínosné do tohoto procesu zakomponovat další partnery, kteří mohou mít vliv na situaci rodiny.

Sociální pedagog:

- využívá case management pro koordinaci řešení situace žáka a jeho rodiny se zakomponováním externích institucí, které mohou pomoci stabilizovat situaci rodiny žáka;
- usiluje o vystupování školy jako otevřené komunitní instituce, která se angažuje v komunitním životě a činnostech (např. kultivací blízké sociálně vyloučené lokality);
- podává projektové žádosti k neziskovým organizacím a nadacím s cílem vyrovnat nerovnosti žáků se sociálním znevýhodněním (např. obědy zdarma, komunitní akce, propojování minority a majority).

12.4 Podpora žáků se sociálním znevýhodněním dle stanovených oblastí

Zmíněná metodika pro identifikaci žáků poukazuje na sedm oblastí (A až G), které vymezují dimenze/příčiny sociálního znevýhodnění. V návaznosti na identifikaci žáka se sociálním znevýhodněním a určení oblastí, ve kterých má daný žák největší obtíže, může

sociální pedagog realizovat intervenční i preventivní aktivity směřující k podchycení dané oblasti.

A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí.

Existují případy, kdy žák nemá adekvátní podporu v domácím prostředí od své rodiny. To může být způsobeno např. nezájmem rodiny o vzdělávání jejich dítěte, celkovým nezájmem rodiny o dítě či přílišnou pracovní vytížeností obou z rodičů. Nízká podpora ve vzdělávání se však může objevit také např. u matky samoživitelky, která má na starost více dětí. Příčinou však může být také nedostatečně podnětné prostředí či špatný socioekonomický status rodiny, který zapříčiňuje, že žák např. nemá ani vlastní psací stůl, na kterém by si mohl psát domácí úkoly (Blábolilová & Daněk, 2022).

Základem zvyšování podpory vzdělávání v domácím prostředí je nastavení adekvátní komunikace mezi rodinou a školou. Sociální pedagog má možnost navštívit rodinu v rodinném zázemí žáka a zjistit příčiny, které k této nepříznivé situaci vedly. Sociální pedagog může rodině žáka pomoci posílit podporu ve vzdělávání např. prostřednictvím osvěty, pedagogizací rodinného prostředí, navázáním rodiny na další odborné a sociální služby, zajištěním doučování, posilováním rodičovských kompetencí aj.

B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk.

Odlíšný mateřský jazyk žáka může způsobit značné komplikace při adaptaci na školní prostředí a třídní kolektiv, zapojování žáka do školních akcí a volnočasových aktivit školy, při komunikaci školy s rodinou žáka, při osvojování probírané látky během vyučovacích aktivit atd. Na straně žáka se tak jedná o bariéru, která může způsobit značné znevýhodnění ve všech oblastech školního života žáka.

Tito žáci (a také jejich rodiny) bývají kvůli odlišnému jazyku navíc často vystavováni sociální exkluzi. Dítě cizinců si navíc osvojuje nové kulturní tradice a zvyky. Škola je pak často jediným místem, kde se setkává s majoritní společností (Záleská, 2020).

Cílem aktivit na podporu žáka s odlišným mateřským jazykem, případně nedostatečně osvojeným vyučovacím jazykem, je vyrovnat nerovnosti plynoucí z tohoto znevýhodnění a dopomoci tak nejen začlenění do společnosti jako celku, ale také posílení školní úspěšnosti. Sociální pedagog v tomto kontextu usiluje o to (ve spolupráci s učiteli), aby se dítě ve třídním kolektivu cítilo dobře a bezpečně, bylo přijímáno, respektováno a jeho životní zkušenosti a odlišnosti byly považovány za zdroje obohacení. Mimo práci se žákem ve školním prostředí je třeba spolupráce také s rodinou žáka, zde sociální pedagog usiluje o intenzivní komunikaci, zapojování rodiny do akcí školy a posilování jejich motivace podporovat dítě ve studiu. Mezi další aktivity může patřit např. zajištění tlumočnicka nebo doučování vyučovacího jazyka pro žáka.

Bližší informace k adaptaci žáků s nedostatečně osvojeným vyučovacím jazykem lze nalézt v publikaci *Podpora školní adaptace dětí-cizinců* (Záleská, 2020).

C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů.

Příkladem takového náročného chování, které může dítě významně ohrožovat, vedle mnoha jiných, je např. sebepoškozování. V návaznosti na špatnou rodinnou situaci (např. opuštěná dívka dána do péče babičky, která musí pracovat a na dívku nemá čas) mohou žáci začít svou neutěšenou situaci řešit sebepoškozováním (Najmonová a kol., 2023). Sociální pedagog by měl nejrůznější náročné chování umět identifikovat a stanovit vhodný přístup k jeho řešení, např. doporučit vhodného odborníka na dané obtíže, uskutečňovat se žákem pravidelné pohovory, zajímat se o situaci v rodinném zázemí žáka prostřednictvím terénní práce, realizovat sérii preventivních programů zaměřených na dané náročné chování.

Pokud sociální pedagog u žáka identifikuje náročné chování, jehož příčiny nejsou zdravotního původu, musí zpravidla pátrat po souvislostech – proč se tak děje, jak často se tak děje atd. Žáci se často uchylují k náročnému či rizikovému chování proto, že jej využívají jako formu „úniku“ či ventilace svých emocí, plynoucích např. ze špatných vztahů či neutěšené rodinné situace. Je tedy velmi žádoucí provést diagnostiku situace žáka a v návaznosti na získané bližší informace a detaily obtíží stanovit vhodná opatření, která mohou žákovi v jeho situaci pomoci. Je důležité o celém procesu informovat zákonného zástupce žáka, se kterými by měl sociální pedagog ideálně spolupracovat.

V případě negativního vývoje situace žáka, např. pokud žákovo náročné chování převyšuje možnosti školy, je vhodné celou situaci konzultovat s dalšími odborníky (SVP, PPP, SPC aj.) a společně stanovit další postup.

D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání.

Ve škole se setkáváme také se situacemi, kdy mají žáci velmi malou motivaci k učení či volnočasovým aktivitám, což se odráží také v jejich nízké účasti ve vzdělávání. Takováto neúčast se může překlenout v závažné projevy záškoláctví či skrytého záškoláctví, zhoršení prospěchu, předčasné odchody ze vzdělávání aj. Základním předpokladem motivace žáka k učení je podporující rodinné prostředí, ve kterém je kladen důraz na vzdělávání a učení se žáka. Pokud tato podpora v rodinném zázemí absentuje, případně chybí pozitivní vzory v blízkých vztazích, lze očekávat nízkou motivovanost žáka.

Pakliže sociální pedagog identifikuje nízkou motivaci žáka k učení či žák vykazuje příliš zameškaných hodin značících záškoláctví, pátrá sociální pedagog po příčinách, které vedou ke zmíněným obtížím. V návaznosti na zjištěné příčiny stanovuje adekvátní formu podpory. Může se jednat např. o nabídnutí individuálních konzultací žákovi (rozebírají žákovu motivaci, společně hledají žákovy oblíbené věci či osoby ve škole, pátrají po negativních zkušenostech a obavách ze školního prostředí atd.), rodičům žáka (vytvoření podporujícího prostředí, poradenství ohledně podpory jejich dítěte, zapojení rodičů do společně stanoveného plánu podpory žáka, propojení s dalšími službami aj.) či pedagogickému pracovníkovi (podpora při stanovení adekvátního přístupu k žákovi ve výuce, podpora při zohledňování výchozích podmínek žáka aj.).

Sociální pedagog může posilovat žákovu motivaci také zapojením žáka do školních akcí, volnočasových aktivit školy a do peer-to-peer programů, prezentací pracovních vzorů a zajímavých osobností (např. z řad rodičů jiných žáků), prezentací nabídek na možnosti dalšího vzdělávání v daném regionu, zajištěním doučování, prostřednictvím podpory třídního a školního klimatu, prostřednictvím preventivních programů atp. Stanovená forma podpory je ryze individuální v návaznosti na situaci daného žáka.

E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb.

Řada žáků pochází z nepodnětného, patologického či dysfunkčního rodinného prostředí, které je negativně ovlivňuje při naplnění jejich psychických potřeb. Takovéto nenaplnění psychických potřeb se ve školním prostředí může projevit nesoustředěností a nízkou koncentrací při výuce a dalších akcích školy. To žáka negativně ovlivňuje v jeho zdravém rozvoji, duševním zdraví, školní úspěšnosti i aktuálním rozpoložení ve škole. Ohrožuje to nejen žáka samotného, ale komplikuje to práci také učitelům, pro které je řešení takového stavu žáka obzvláště náročné.

Vzhledem ke skutečnosti, že nejčastějšími příčinami nedostatečně naplněných psychických potřeb žáka bývá špatná situace v rodinném zázemí (nestabilní sociální zázemí, zanedbávání dítěte, dysfunkční vztahy v rodině, násilí v blízkých vztazích, obzvláště náročné životní situace aj.), spadá hlavní role řešení do agendy sociálního pedagoga. Ten ve spolupráci se školním psychologem (případně s externím psychologem) identifikují aktuální duševní stav a míru uspokojení psychických potřeb žáka a míru jeho ohrožení. Sociální pedagog následně intenzivně spolupracuje s rodinou žáka s cílem zlepšit aktuální situaci rodiny, která žáka negativně ovlivňuje. To činí např. prostřednictvím navázání rodiny na další podpůrné služby (SAS, NZDM, OSPOD aj.), se kterými na řešení náročné rodinné situace spolupracuje.

Sociální pedagog (ve spolupráci s psychologem) realizuje programy zaměřené na podporu wellbeingu a duševního zdraví žáků, přičemž žákům vykazujícím nesoustředěnost ve výuce v důsledku nedostatečně naplněných psychických potřeb poskytuje zvýšenou podporu.

F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických a materiálních potřeb.

Žáci se sociálním znevýhodněním se často potýkají s nedostatečným naplněním svých fyzických a materiálních potřeb, což vede ke vzniku bariér ve vzdělávání. Takovéto bariéry stěžují přístup žáka ke stejné kvalitě vzdělávání a ovlivňují možnosti jeho maximálního rozvoje. Příčinou může být právě nízký socioekonomický status rodiny, který znemožňuje např. účast na akcích školy, výlety či nákupy učebnic a učebních pomůcek. Navíc žák často nemá uspokojeny své základní potřeby, tedy nemá např. dostatečné svačiny a nechodí na obědy, má obnošené oblečení či oděv nepřiměřený počasí, je u něj zřejmá

nedostatečná hygiena či působí celkově zanedbaně. To vše výrazným způsobem ovlivňuje žáka a přináší mu těžko překonatelné výzvy, jako je posměch a šikana ze strany třídního kolektivu (sociální stigma, traumata) či nepochopení ze strany pedagogických pracovníků (žák má pocit, že je to jeho vina, cítí se méněcenný). To souvisí s celkovým soustředěním se žáka a jeho motivací ke vzdělávání ve výuce i mimo ni.

Sociální pedagog může žáka, který nemá dostatečně naplněny fyzické a materiální potřeby (což vede k bariérám ve vzdělávání), podpořit dvěma způsoby. Prvním způsobem je ovlivnění rodiny a její motivování ke změně, tedy aby začala naplňovat potřeby dítěte (dítě mělo jídlo, teplo, vhodné oblečení atp.), a to např. i s dopomocí podpůrných služeb (SAS, nadace, obecní úřad, úřad práce aj.), které mohou rodinu aktivně podpořit. Druhým způsobem je přímá podpora ze strany školy, která pod vedením sociálního pedagoga uskutečňuje např. podporu při stravování žáka (snídaňové kluby, obědy zdarma aj.) či jinou materiální podporu (financování pomůcek, výletů, volnočasových aktivit aj.). Důležité pro sociálního pedagoga je být v úzkém kontaktu s rodinou a mít o její situaci přehled. V případě potřeby tak může flexibilně reagovat a nabídnout rodině sjednání pomoci jiných odborníků a institucí (např. pomoc při řešení bytové situace). Všechny tyto aktivity mohou pomoci žákovi vyrovnat nerovnosti, které komplikují jeho přístup ke vzdělání, a podpořit rodinu žáka v překlenutí náročné životní situace.

G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou.

Stále častějším problémem moderního školství je také neochota rodin žáků (myšleno primárně zákonných zástupců) spolupracovat se školou. Zájem rodičů o vzdělávání jejich dítěte je přitom klíčovým předpokladem pro jeho rozvoj, motivaci ke studiu i úspěchy v budoucím životě. Je však třeba posuzovat, co je a co není nespolupráce se školou. Pokud např. maminka žáka chodí pravidelně na třídní schůzky, avšak otec nikoliv, nemusí se jednat o nespolupráci rodiny. Pokud však rodina odmítá jakýkoliv kontakt, na výzvy dostavit se do školy nereaguje a prospěch a problémy jejich dítěte jim jsou lhostejné, je třeba situaci řešit.

Nespolupráce rodiny se školou komplikuje nejvíce práci třídním učitelům. Zde lze však sledovat velký potenciál práce sociálního pedagoga, který může rodinu navštívit v rodinném zázemí a pokusit se přimět rodinu žáka ke spolupráci. Ačkoliv nemusí být první návštěva sociálním pedagogem úspěšná, je třeba vytrvat a vytvořit si s rodinou žáka vztah založený na důvěře. Následně může sociální pedagog rodinu pozitivně ovlivňovat a zajišťovat přenos komunikace mezi rodinou žáka a školou. Vhodná je také realizace osvěty, posilování rodičovských kompetencí a upevňování vzdělání jejich dítěte jako hodnoty atp.

Pokud zákonní zástupci žáka se školou odmítají spolupracovat i nadále a nepomáhají ani výzvy k dostavení se do školy, nabízí se informovat o jednání rodiny OSPOD. S tím sociální pedagog spolupracuje na dalším postupu (např. formou případového setkání).

Inspirace do praxe: Vhodnou metodou podpory vzdělávání u žáků se sociálním znevýhodněním jsou peer-to-peer programy, v rámci kterých starší žák (či jiná autorita / oblíbená osoba) hovoří o stanoveném tématu a motivuje další (zpravidla mladší / méně zkušenější) žáky ke vzdělávání.

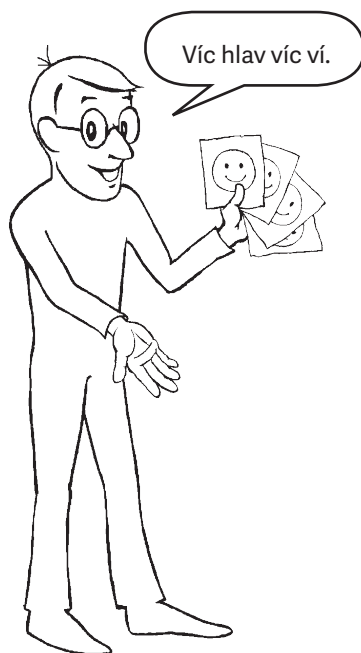
13 Mezioborová spolupráce s externími subjekty

Mezioborová spolupráce je jedním z klíčových prvků působení sociálního pedagoga ve škole. V dnešní době neustále roste potřeba spolupracovat v rámci multidisciplinárních týmů a využívat tak při řešení obtíží žáků a jejich rodin odbornost různých institucí. Mezioborová spolupráce s externími subjekty u sociálního pedagoga představuje zapojení různých disciplín, přístupů a metod s cílem posílit podporu žáků a zlepšit jejich školní úspěšnost ve škole a spolupráci jak s nimi, tak i jejich rodiči. Díky propojení různých oborů můžeme získat hlubší porozumění potřebám a kontextu situace konkrétního žáka a můžeme tak poskytnout cílenější podporu a pomoc.

13.1 Case management

Sociální pedagog v rámci mezioborové spolupráce využívá metodu case managementu, jehož cílem je vytvářet koordinovanou podpůrnou síť pomoci kolem žáka a jeho rodiny. Case management se ve školním prostředí využívá zejména v případech, kdy se u žáka objevuje více obtíží, které je nutné řešit prostřednictvím poskytnutí zvýšené podpory žákovi nebo jeho rodině.

Case management je definován jako koordinovaná činnost směřující k podpoře klienta, a to za účasti všech dostupných zdrojů (rodina, škola, odborníci, sociální a zdravotní služby apod.) (Solařová, 2013).



aby nebyl ohrožen průběh vzdělávání žáka a předešlo se eskalaci problémů. Např. žák má dlouhodobé problémy se školní docházkou, prospěchem chování, nemá zajištěné školní potřeby, nenosí svačiny, má nepřiměřený oděv vzhledem k počasí, chodí špinavý, spolupráce s rodiči je obtížná, rodina se vyskytuje v nepříznivé finanční a sociální situaci. Takové situace vyžadují zapojení více organizací či institucí.

Součástí case managementu je mapování a analyzování sociální situace žáka a jeho potřeb (příp. rodiny), organizování a realizování multidisciplinárních schůzek, případových setkání, síťování ve smyslu propojování školy, rodičů či jiných pečujících osob a dalších relevantních institucí a organizací, koordinace podpory, zpracovávání písemných výstupů (záznamy ze setkání, úkoly, zprávy) aj. (Beková a kol., 2023).

Inspirace do praxe: Case management je zaměřen zejména na spolupráci a komunikaci s nejrůznějšími aktéry. Bližší informace k tomuto nástroji lze nalézt v metodické příručce *Case management jako nástroj podpory rodiny* (Beková a kol., 2023).

13.2 Povinnost mlčenlivosti a oznamovací povinnost

Jelikož se v mezioborové spolupráci jedná o propojení mezi různými institucemi, organizacemi a dalšími odborníky, je pro efektivní práci sociálního pedagoga často nutné vzájemné sdělování informací o žákovi a jeho rodinné situaci. Proto je nutné zmínit povinnost mlčenlivosti a oznamovací povinnost.

Škola má ze zákona oznamovací povinnost vůči OSPOD, pokud má podezření na skutečnosti, které by mohly znamenat ohrožené dítě dle § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, nebo má další informace o daných skutečnostech vůči Policii České republiky (dále jen PČR) či Státnímu zastupitelství, pokud má podezření na skutečnosti, které naznačují spáchání trestného činu (či činu jinak trestného u dítěte mladšího 15 let). Škole nepřisluší vyhodnocovat, vyšetřovat nebo hledat důkazy, zda se o ohrožené dítě jedná či zda byl daný trestný čin spáchán či nikoli. Škola jako oznamovatel sepisuje a podává co nejdetajnější zprávu v takovém rozsahu, v jakém se o skutečnostech v podobě faktů dozví. Je třeba vždy vyhodnotit, zda je nutné podat oznámení na OSPOD, státního zástupce nebo policejní orgán. V případech ohrožení dítěte, které dosahuje povahy trestného činu (týrání svěřené osoby, pohlavní zneužití atd.) oznamuje škola danou skutečnost, či podezření z této skutečnosti, neprodleně PČR či OSPOD. Informováním obou subjektů napomáháme rychlejšímu postupu a lepší koordinaci případu ohroženého žáka.

V případě, kdy škola podává oznámení na OSPOD, je důležité mít na paměti, že čím detailnější zpráva bude, tím snáze budou sociální pracovníci OSPOD vědět, na co se mohou při práci s dítětem zaměřit. Tím rychlejší může být i jejich vyhodnocení, zda se jedná o ohrožené dítě, či nikoliv. Zároveň se do zprávy píše popisným jazykem skutečně zjištěné informace (reálná fakta), která mohou být doplněna obezřetnými podezřeními (např. nejistotou, zda žák vykazuje rizikové faktory ohrožení) pracovníků školy. Zpráva by však neměla obsahovat emočně zabarvené myšlenky založené na citovém poutu k dítěti nebo nevůli vůči rodinným příslušníkům žáka. Sociální pedagog, obdobně jako jiní

pedagogičtí pracovníci, má ze zákona povinnost zachovávat mlčenlivost, tudíž by měl zprávy na OSPOD zaměřovat pouze na podstatné skutečnosti týkající se daného ohrožení žáka. Není tedy třeba sdělovat důvěrné informace, které jsou pro situaci irelevantní.

Je však třeba mít na paměti, že škola by měla vyčerpat všechny možnosti práce s rodinou, než požádá OSPOD o součinnost v případech podezření na zanedbávání péče, a to dle metodických pokynů.

Inspirace do praxe: V příručce *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole – doporučené postupy pro pracovníky škol* (Blažková a kol., 2024) lze nalézt praktické šablony oznámení na OSPOD a PČR. V těchto šablonách najdeme vzor, jak zpráva může vypadat a jaké informace by měla obsahovat.

Další vzory dokumentů (zpráva pro OSPOD, hlášení neomluvené absence na PČR aj.) lze nalézt na webových stránkách Asociace sociálních pedagogů.

Sociální pedagog, potažmo škola, musí však zároveň dodržovat povinnost mlčenlivosti, a to vůči všem aktérům, kterých se týká situace žáka, vyjma jeho zákonných zástupců (za předpokladu, že nejsou zbaveni či nemají omezenou rodičovskou odpovědnost). Tato povinnost se tedy týká i NZDM, lékařů a dalších, kteří mají taktéž povinnost mlčenlivosti. Zákonem daná povinnost dle § 22b školského zákona pak ošetřuje citlivé a osobní údaje o žákovi i jeho rodině. To může být komplikací pro práci sociálního pedagoga se žákem a rodinou, je-li třeba zapojit externí odborníky. Požádá-li však OSPOD či orgány činné v trestním řízení o zprávu o dítěti, je škola povinná ji zaslat, a to dle zákonného rozsahu.

13.3 Vzájemná výměna informací

Pokud pomineme zproštění povinné mlčenlivosti z moci soudní (na základě rozhodnutí soudu v souladu s ustanovením § 8 trestního řádu pro účely trestního řízení), povinnou mlčenlivost musíme zachovávat vždy. Také OSPOD je ze zákona vázán mlčenlivostí. Může se proto stát, že škola očekává úzkou spolupráci s OSPOD a dalšími subjekty, včetně vzájemné výměny informací. OSPOD toto ze zákona nemůže splnit, pokud se nejedná o kroky a cíle, kde je i škola odpovědnou osobou za jejich splnění v individuálním plánu ochrany dítěte (např. spolupráce dítěte či rodiny se sociálním pedagogem 2× týdně s následným vyhodnocením na případové konferenci). Mlčenlivostí jsou však vázány, s ohledem na GDPR, všechny subjekty, se kterými by sociální pedagog potřeboval v zájmu dítěte úzce spolupracovat a zjištěné informace (prožívání dítěte, ochranné či rizikové faktory, možnosti širší rodiny apod.) si vzájemně předávat.

Vzájemná výměna informací je v rámci multidisciplinární spolupráce možná při případových konferencích, kde se podepisuje mlčenlivost (viz § 57 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí). Případová konference pořádaná OSPOD se však běžně pořádá v rozestupu několika měsíců, a to jen u dětí, které vede OSPOD ve své evidenci (§ 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí). Sociální pedagog ve škole však pracuje se všemi žáky školy, mnohdy potřebuje součinnost jiných odborníků pro

jejich poradenství či jejich přítomnost u případového setkání. Případové setkání (viz kapitola 7 Intervenční činnost a krizová intervence) je dalším možným nástrojem, v rámci kterého může být povinnost mlčenlivosti tzv. prolomena, např. podpisem souhlasu všech zúčastněných, včetně zákonných zástupců žáka. Zachovávat mlčenlivost stále platí mimo případové setkání (Society for all, 2021).

Případové setkání (případně expertní případové setkání) se v praxi pořádá individuálně v návaznosti na nezbytnost řešení dané situace. Při intenzivní potřebě může být realizováno i jednou až dvakrát za měsíc, při méně intenzivních obtížích např. jednou za čtvrt roku. To umožňuje efektivnější výměnu informací a flexibilnější nastavení spolupráce i kroků vedoucích k řešení situace.

Dalším možným nástrojem pro vzájemné sdílení bez porušení mlčenlivosti je souhlas zákonného zástupce žáka školy, že pracovníci mohou sdílet informace s externími institucemi pro potřeby řešení situace žáka (lze využít souhlas z webových stránek Asociace sociálních pedagogů). U starších žáků je třeba také jejich souhlasu. Tento souhlas se liší od informovaného souhlasu, který podepisuje ve škole (typicky při nástupu dítěte do 1. třídy či každé září při začátku nového školního roku), a není bez něj možné sdílet žádné informace, vyjma v případech stanovených zákonem.

Doporučení do praxe: Je velmi důležité, aby zákonný zástupce žáka věděl, komu souhlas s výměnou informací dává, z jakého důvodu a v jakém rozsahu. Sociální pedagog musí tento dokument vést spolu s další spisovou dokumentací a zákonný zástupce má vždy právo souhlas odvolat.

Inspirace do praxe: Pro funkčnost mezioborové spolupráce je velice vhodné vybudovat spolupracující síť odborníků, ve které budou informace sdíleny oboustranně, vždy v zájmu dítěte. Dobře nastavená spolupráce vede k včasnému řešení problémů a předcházení jejich dalšího rozvoje.

13.4 Spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí

Spolupráce sociálního pedagoga a OSPOD je klíčovým prvkem k zajištění podpory a ochrany dětí v obtížných životních situacích. Celkově je spolupráce mezi sociálním pedagogem a OSPOD nezbytná pro poskytnutí komplexní péče a podpory dětem, které čelí různým životním obtížím. Tato spolupráce přispívá k vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, které je klíčové pro zdravý vývoj a vzdělávání dětí.

Sociální pedagog často jako první identifikuje žáky, kteří mohou být ohroženi nebo potřebují individuální podporu. Pokud se situace nelepší a obtíže žáka přesahují možnosti a kompetence sociálního pedagoga, případně možnosti školy, informuje sociální pedagog o těchto skutečnostech OSPOD. Ten žádá o spolupráci při řešení situace žáka a zamezení dalšímu negativnímu rozvoji.

Pravidelná výměna podstatných informací mezi sociálním pedagogem a pracovníky OSPOD je klíčová pro zajištění včasné a adekvátní pomoci dětem a jejich rodinám.

V některých případech je potřeba domluvit se na společných postupech a intervencích mezi školou a OSPOD (např. konzultace, případové setkání, případová konference). Kromě toho je zásadní společná práce na podpoře rodin, které potřebují komplexní podporu, což může zahrnovat sociální práci, poradenství, terapii i další služby. Důležité je odkázání rodiny na další služby a instituce, které jim mohou v jejich konkrétním případě pomoci.

Výhodou této spolupráce je zejména flexibilnější a cílenější řešení problémů. Žáci tímto získávají komplexní podporu a pomoc v jejich životní situaci, což může mít pozitivní dopady na jejich školní úspěšnost či zlepšení sociálního začlenění. Současně předcházíme případné šikaně či možnému vylučování z třídního kolektivu. Podstatná je však včasná identifikace, na základě které může sociální pedagog intervenovat, případně stanovit ve spolupráci s OSPOD vhodný plán řešení problému žáka či jeho rodiny.

U této spolupráce se mohou objevit různá úskalí, která komplikují funkční kooperaci, jako je např. časová náročnost, nedostatečná komunikace a důvěra mezi pracovníky, neefektivní organizace nebo neadekvátní ochrana osobních údajů apod.

Povinnosti školy vůči OSPOD

Škola má ze zákona povinnost vykonávat určité činnosti ve směru k OSPOD. Vzhledem ke specifickým této agendy se na naplňování těchto povinností podílí zpravidla sociální pedagog. Mezi tyto povinnosti můžeme zařadit:

- **Oznamovací povinnost** – pokud skutečnosti nasvědčují tomu, že se jedná nebo by se mohlo jednat o ohrožené dítě, má škola vůči OSPOD ze zákona jednoznačně danou oznamovací povinnost.
- **Podání zprávy** – na základě žádosti OSPOD je škola povinna podat zprávu o chování a prospěchu dítěte, ale i další známé skutečnosti týkající se žáka dané školy (dle § 53 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí).
- **Na vyzvání se účastnit případových konferencí** – OSPOD v návaznosti na přípravu přizývá školu a její pověřené zástupce k účasti na případových konferencích, **kterých by se škola měla vždy účastnit.**
- **Umožnit zástupcům OSPOD výkon jejich agendy ve škole** – pracovníci OSPOD mohou po škole požadovat umožnění přístupu k žákům, např. v rámci provedení rozhovoru se žákem, pozorování žáka ve třídě, komunikace s pracovníky školy.

Doporučení do praxe: V případě oznámení na OSPOD je vhodné do zprávy přidat větu „Žádáme o vyrozumění, jak bylo s naším oznámením/informacemi nakládáno a jaká byla učiněna opatření.“ Na základě žádosti školy může OSPOD dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí (dle § 10, odstavce 4) poskytnout pouze informaci o tom, zda s rodinou pracuje a zda je dítě vyhodnoceno jako dítě ohrožené, či nikoli. Zpětná vazba v podrobnějším rozsahu pak závisí na vzájemné komunikaci mezi školou a OSPOD. Pokud je to v zájmu dítěte, OSPOD může poskytnout bližší informace, avšak pracovníci OSPOD vyhodnocují, které informace v zájmu dítěte mohou sdělit, aby nedošlo k porušení zachování mlčenlivosti.

Především u začínajících sociálních pedagogů je vhodné kontaktovat pracovníky OSPOD a informovat je o zřízení své pozice a agendě, kterou má sociální pedagog na starosti. Takovéto navázání vztahu je přínosné pro budoucí funkční spolupráci.

13.5 Spolupráce s Policií ČR, městskou policií, soudy, státním zastupitelstvím

V praxi často vyvstává potřeba sociálního pedagoga spolupracovat s PČR, ta může nastat hned v několika případech. PČR potřebuje např. prošetřit podezření ze spáchání trestného činu nebo získat podání vysvětlení od konkrétního žáka, a to i formou výsledku nezletilého žáka na půdě školy. V tomto případě však musí ze zákona být u výsledku přítomen pracovník OSPOD nebo osoba, která má zkušenosti s výchovou mládeže. Je vhodné, aby byl přítomen také sociální pedagog, případně byl s celou situací obeznámen. Žák si např. může vyžádat přítomnost sociálního pedagoga u výsledku, neboť se v jeho přítomnosti cítí bezpečněji.

V dalším případě může sama škola zavolat PČR, když se na půdě školy stane trestný čin nebo dochází k porušování práv dítěte. PČR taktéž může požadovat podání zprávy o konkrétním žákovi, kterou je škola povinna zpracovat a odeslat. To zpravidla vyhotovuje sociální pedagog ve spolupráci s třídním učitelem.

Doporučení do praxe: Je vhodné, aby na spolupráci a komunikaci s PČR, městskou policií a dalšími subjekty spolupracoval sociální pedagog se školním metodikem prevence, neboť i do jeho náplně práce tato agenda spadá.

Obdobným způsobem spolupracuje škola s městskou policií, se kterou v součinnosti spolupracuje na bezpečnosti a prevenci kriminality v okolí školy a vyloučených lokalit. Komunikace se soudy a státním zastupitelstvím probíhá v situacích, kdy žák spáchal trestnou činnost či čin jinak trestný, případně pokud výrazným způsobem nefunguje rodina a tyto orgány potřebují vyjádření školy, nebo naopak škola podává podnět.

13.6 Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními

Sociální pedagog se podílí na prevenci školní neúspěšnosti, na podpoře vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Zabývá se průběžnou a dlouhodobou péčí o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi. Neméně důležité je vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení. Poskytuje včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů. V kontextu výkonu těchto činností potřebuje sociální pedagog spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními (dále jen ŠPZ), mezi které spadá pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). S těmi sdílí informace o vývoji

a výchovně-vzdělávacích obtížích žáků s cílem zlepšit individuální přístup, který jejich situace vyžaduje. Na této komunikaci a spolupráci kooperuje s poradenskými pracovníky školního poradenského pracoviště (především speciální pedagog a psycholog, případně výchovný poradce).

Mezi konkrétní aktivity, které spadají do spolupráce mezi sociálním pedagogem a ŠPZ, můžeme zařadit např. poradenství rodinám ohledně vyšetření jejich dítěte, doprovod žáka a jeho rodiny, zajišťování poznatků do pedagogické zprávy pro ŠPZ či spolupráci na realizaci prevence a podpůrných opatření. Reálná podoba spolupráce však velmi závisí na celkovém nastavení agendy komunikace mezi školou a ŠPZ. Současně se sociální pedagog může účastnit setkání pořádaných ŠPZ, např. pravidelných setkání školních metodiků prevence.

Doporučení do praxe: Do spolupráce se ŠPZ jsou určitým způsobem zapojeni všichni pracovníci ŠPP. Proto je velmi důležité dbát na rozdělení kompetencí, vzájemnou pravidelnou informovanost, projednávání postupů a doporučení. Tím se předchází duplicitním přístupům, které jsou kontraproduktivní.

13.7 Spolupráce se střediskem výchovné péče

Sociální pedagog spolupracuje se střediskem výchovné péče (dále jen SVP) v oblasti prevence, diagnostiky a řešení náročného či rizikového chování žáků. Služby SVP může sociální pedagog využít ke konzultaci, metodické podpoře i spolupráci přímo ve škole (intervence ve třídě, dlouhodobé sledování žáků, účast na případových setkáních či výchovných komisích). Jednotlivé služby sociální pedagog doporučuje a zprostředkovává i rodičům či jiným pečujícím osobám.

Spolupráce sociálního pedagoga se SVP je možná např. v těchto oblastech:

- **Ve školním prostředí** – nefunkční vrstevnické vztahy, obtížná adaptace na nové školní prostředí, šikana, záškoláctví, problémy s přijetím autority pedagogů a akceptací školních pravidel, nespolupracující rodiče, výchovné a vzdělávací problémy u dětí s poruchou pozornosti (ADD) nebo diagnostikovanou hyperaktivitou (ADHD).
- **V rodinném prostředí** – disharmonické sourozenecké vztahy, nefunkční rodinná komunikace, porozvodové situace aj. a snížení jejich dopadu na vývoj dětí, domácí krádeže, lhaní, útěky z domova.
- **V lokálním prostředí** – projevy dětské delikvence a kriminalita mládeže, jako např. vandalismus, výtržnictví, majetkové trestné činy, násilí vůči okolí organizované ve skupině.
- **Osobnost žáka** – hledání vhodné životní cesty u dospívajících, případně dětí s narušeným hodnotovým systémem, snadno ovlivnitelné nevhodným identifikačním vzorem, emočně labilní, se sklony k afektivním reakcím s projevy asociálního či antisociálního charakteru.

Doporučení do praxe: Služby a spolupráce se SVP poskytované rodičům a dětem jsou dobrovolné. Vždy záleží na vůli rodičů, zda tuto poradenskou službu využijí, či nikoliv. V některých případech náročného a rizikového chování žáka, které se projevuje ať již ve škole, nebo v domácím prostředí, je užitečné využít preventivně výchovný pobyt v SVP. Mohou nastat situace, kdy rodiče pobyt dítěte v SVP odmítají i přesto, že pobyt žáka v SVP může podpořit jeho psychický stav a napomoci k úpravě jeho chování, odbourání negativního, závadného jednání i k nápravě vztahů v rodině a ve školním prostředí. V takových případech je vhodné, aby sociální pedagog motivoval rodiče k využití této služby a vysvětloval její přínos pro žáka i rodiče.

13.8 Spolupráce s nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež

Spolupráce mezi sociálním pedagogem ve škole a nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež (dále jen NZDM) může být významnou podporou pro zajištění komplexnější péče a podpory žákům v různých životních situacích.

Sociální pedagog např. identifikuje u žáka obtíže, které jej negativně ovlivňují (problémy s učením, sociální vyloučení, nízký socioekonomický status rodiny, nízké příležitosti účastnit se neformálního vzdělávání či volnočasových aktivit aj.). Ve spolupráci s NZDM následně zajišťuje, aby děti dostaly potřebnou podporu ve svém volném čase mimo školní prostředí. NZDM žákům poskytují bezpečné prostředí, kde mohou trávit svůj volný čas, získávat nové dovednosti a pracovat na svých problémech. NZDM mnohdy zajišťují výlety a podobné aktivity pro žáky, na kterých mohou společně se sociálním pedagogem spolupracovat.

Sociální pedagog může doporučit návštěvu těchto zařízení a zajistit, aby intervence byla koordinovaná a efektivní. Díky vzájemné spolupráci si sociální pedagog a pracovník NZDM mohou předávat důležité informace a zpětnou vazbu jak o školních výsledcích a chování ve škole, tak o volnočasových aktivitách a případných problémech mimo školu.

Doporučení do praxe: Sociální pedagog může doprovodit žáka do NZDM, aby jej podpořil v překonání prvotního ostychu. Nabízí se také vzít celou třídu či skupinu na předem domluvenou prohlídku zařízení, aby žáci věděli, že takové místo existuje a kde se nachází.

Inspirace do praxe: V metodickém průvodci s názvem *Spolupráce základních škol a nízkoprahových zařízení pro děti a mládež* (Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney, 2023) je možné se seznámit s dalšími formami spolupráce školy s NZDM, jaké jsou funkční podmínky pro spolupráci, jak ji navázat i jaká jsou možná úskalí této spolupráce.

13.9 Spolupráce mezi sociálním pedagogem a obcí

Spolupráce školy s obcí může být v mnohém užitečná. Sociální pedagog spolupracuje zejména se sociálním pracovníkem obce (jehož hlavním cílem je podporovat sociální fungování klientů), se kterým mohou společně řešit tíživou sociální situaci rodiny žáka nebo navštěvovat rodinu. V rámci této spolupráce sociální pedagog zprostředkovává rodině žáka či jiným pečujícím osobám služby sociálního pracovníka obce, který jim poskytuje poradenství v sociální oblasti, bytové problematice, podporuje je při hospodaření s financemi a pomáhá při zprostředkování další odborné pomoci či při zajištění sociálních dávek.

Sociální pedagog rovněž spolupracuje s dalšími odbory nebo odděleními magistrátu města či městského úřadu a místní samosprávou. Spolupráce může být např. v podobě plánování a spolupodílení se na zajišťování společensky prospěšných, vzdělávacích a volnočasových akcí pro děti a rodiny, soutěží, vystoupení, workshopů.

Pokud ve městě existuje pracovní skupina prevence kriminality, je vhodné, aby byl sociální pedagog její součástí. Tato pracovní skupina projednává různé koncepční materiály z oblasti prevence kriminality, návrhy preventivních opatření v rámci města a další oblasti problematiky trestné či přestupkové činnosti a sociálně patologických jevů ve městě, včetně předcházení jejich vzniku. Sociální pedagog v této pracovní skupině může poskytovat potřebné informace a podílet se na přípravě strategických materiálů, a to jak při vymezení priorit pro oblast prevence kriminality, navrhování opatření, která by byla vhodná realizovat, tak také v rámci průběžného monitorování a vyhodnocování plnění cílů strategických dokumentů a navrhovaných opatření.

Doporučení do praxe: V případě, kdy má žák rodiče ve výkonu trestu, je v zájmu dítěte udržovat vztah s tímto rodičem a předcházet možné šikaně a stigmatizaci ve škole kvůli této situaci. V této situaci je vhodné spolupracovat se sociálním kurátorem na obci s rozšířenou působností a pracovníkem OSPOD.

Sociální pedagog může při práci s žákem v této situaci, případně i s jeho rodičem, využít např. *Doporučení pro rodiče ve výkonu trestu* (Veřejný ochránce práv, 2024).

13.10 Spolupráce se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi

Mnohdy se rodina potýká s náročnou životní situací způsobenou sociálním vyloučením, špatnou finanční a sociální situací apod. To má negativní dopad i na vývoj žáka, který se může projevat např. školní neúspěšností nebo záškoláctvím. Je tudíž zásadní podpořit rodiče k překonání jejich náročné životní situace, aby mohli pro své děti vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání. Ne vždy je v možnostech sociálního pedagoga rodiče doprovázet na úřady, sepisovat žádosti o sociální dávky či návrhy k soudu, zajišťovat ošacení a další činnosti, se kterými rodina potřebuje pomoci. Z tohoto důvodu je důležitá

spolupráce sociálního pedagoga se sociálně aktivizační službou (dále jen SAS) s cílem obnovit nebo zachovat funkce rodiny.

Sociální pedagog s pracovníky SAS mohou spolupracovat např. v těchto oblastech:

- Pomoc při zajišťování školní přípravy dětí, školních pomůcek a školního stravování.
- Doprovázení dětí do školy, školského zařízení, k lékaři, na zájmové aktivity v doprovodu rodičů.
- Podpora a nácvik rodičovských kompetencí včetně vedení hospodaření a udržování domácnosti.
- Pomoc při hledání zaměstnání, při řešení zadlužení či jiných ekonomických problémů, sestavení rodinného rozpočtu.
- Podpora a nácvik sociálních kompetencí v jednání na úřadech, školách, školských zařízeních, včetně doprovodu.
- Pomoc při změně nevyhovujícího bydlení, při jednání s poskytovateli plynu, elektřiny a dalších služeb s pronajímateli bytových jednotek a při zajištění sociálních dávek.

Sociální pedagog může rodičům služby SAS doporučit nebo zprostředkovat. Vhodné je navázání rodičů na službu na případovém setkání, kterého se účastní pracovník SAS. Na setkání je možné navázat funkční spoluprací mezi rodiči, SAS a sociálním pedagogem. Pracovník SAS představí, co služba nabízí, sociální pedagog sdělí svá očekávání a své možnosti a rodiče se mohou vyjádřit, zda mají o službu zájem. Služba nabízená SAS je pro rodinu dobrovolná. Je vhodné motivovat rodiče k využití této služby a vysvětlovat její přínos pro rodinu i žáka. Pokud rodiče souhlasí se službou a vzájemnou spoluprací, vznikne trojstranná dohoda, kde se např. určí, kdo na čem bude s rodiči pracovat a ve kterých činnostech budou vzájemně všichni spolupracovat. Sociální pedagog může oslovit pracovníky SAS i sám bez realizování případového setkání s tím, že by službu rád propojil s rodinou. Ta však musí s nabídkou vždy souhlasit.

Inspirace do praxe: Další informace k SAS a spolupráci s ní se lze dozvědět v článku *Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi: co od ní můžete čekat?* (Macková, 2020).

13.11 Spolupráce mezi sociálním pedagogem a zdravotnickým zařízením

Sociální pedagog spolupracuje s různými zdravotnickými zařízeními, se kterými zpravidla konzultuje situace žáků např. v případech nepřítomnosti ve škole a omlouvání absence žáka lékařem, při vyšetření žáka u klinického psychologa, psychiatra či adiktologa, při psychických či psychosomatických obtížích žáka.

Spolupráce škol se zdravotnickými zařízeními spočívá převážně v rámci dokládání důvodů absence žáků ve výuce. Podstatnou součástí spolupráce se však v poslední době stává také prevence emocionálního zvládnutí zátěžových, ale často i běžných životních situací. Sociální pedagog usiluje o podporu duševního zdraví žáků a rozvoje jejich resilience,

k tomu může využít např. konzultací s psychology, psychiatry, mobilními týmy duševního zdraví či různými centry psychologicko-sociálního poradenství.

Pro práci sociálního pedagoga je důležité navázat vhodný a spolupracující vztah s daným pracovníkem zdravotnické služby. Součástí toho je domluvení spolupráce, která má mezi školou a zdravotnickým pracovníkem probíhat. Sociální pedagog může s pracovníkem spolupracovat na prevenci, intervenci či zprostředkovat žákovi nebo jeho rodině jím poskytovanou odbornou pomoc.

Vzhledem k silné agendě sociálního pedagoga v oblasti sledování záškoláctví žáků školy spolupracuje sociální pedagog velmi intenzivně s praktickými lékaři/pediatry. Ačkoliv je problematika omlouvání od lékaře dlouhodobě komplikovaná a v praxi závislá na vůli lékaře, je pro sociálního pedagoga zásadní objasnit lékaři nezbytnost jeho spolupráce pro fungování školy a řádnou výchovu a vzdělávání žáků. Blíže se omlouvání absence od lékařů věnujeme ve *Sborníku kazuistických případů sociálních pedagogů ve školách* (Asociace sociálních pedagogů, 2024).

13.12 K mezioborové spolupráci závěrem

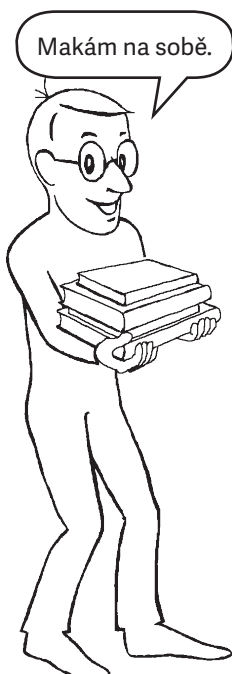
Pro práci sociálního pedagoga je velmi důležitá vzájemná spolupráce s příslušnými institucemi. Aby byla tato mezioborová spolupráce co nejprínosnější, je vhodné, aby se **sociální pedagog, nejlépe po nástupu do zaměstnání, osobně seznámil s pracovníky výše jmenovaných institucí ve spádové oblasti školy. Představí tím také svou pozici ve škole a zároveň vlastní vizi spolupráce.** Při představení vlastní vize spolupráce je možné využít např. Metodický pokyn *Spolupráce základních škol a orgánů sociálně-právní ochrany dětí Středočeského kraje* (Středočeský kraj, 2019).

14 Další činnosti sociálního pedagoga

K uvedené náplni práce sociálního pedagoga ve škole můžeme řadit i další činnosti, které k jeho práci také bezprostředně patří. Sociální pedagogové ve školách vykonávají mnohé aktivity, které se napříč praxí mohou mírně odlišovat, což je přirozeně způsobeno odlišnými potřebami a nastavením školy. Níže uvedené aktivity reflektují takové oblasti, které je vhodné sociálními pedagogy obsáhnout. Dotváří totiž celkový rámeček pozice.

14.1 Vedení dokumentace

Sociální pedagog vede spisovou dokumentaci, ve které zaznamenává důležité skutečnosti při výkonu své práce. Dokumentace je pořizována ze všech jednání, jako jsou např. individuální pohovory a konzultace (např. jednání se žákem, se zákonnými zástupci), mezioborové setkání při řešení problémové situace žáka (např. případové setkání, výchovná komise), nebo z dalších událostí, které je třeba zaznamenat (krizová intervence, mimořádné situace). Dokumentování je přínosné také u běžných činností, které sociální pedagog realizuje a považuje za vhodné je zaznamenat. Příkladem může být stručné shrnutí uskutečněného preventivního programu, vedení deníku, zapisování podstatných skutečností v případě (potenciálně) ohroženého dítěte aj.



Sociální pedagog také zakládá spisovou dokumentaci týkající se spolupráce s externími subjekty, které vypracovávají své dokumenty (např. založení protokolu o výsledku, záznam z případové konference OSPOD, vyrozumění o výsledcích šetření). V případě, že sociální pedagog odešle dokument, u něhož je důležité potvrzení o doručení (např. oznámení o podezření na ohrožení dítěte na OSPOD, pozvánka na výchovnou komisi), evidují se taková potvrzení a zakládají se spolu se spisovou dokumentací (např. doručky z datových schránek).

Doporučení do praxe: Sociální pedagog může při své práci s žáky, u kterých má podezření na jejich ohrožení či znevýhodnění nebo rizikové či náročné chování, dokumentovat důležité skutečnosti týkající se rizikových a protektivních faktorů. Zaznamenávání těchto skutečností, včetně uskutečněných intervencí a jednotlivých opatření, může dopomoci k ujasnění dalších kroků při práci s žákem a jeho rodinou. K tomu lze vytvořit např. kartu daného žáka.

Dokumenty obsahují identifikační údaje, tj. jméno a příjmení žáka, datum vyhotovení záznamu i datum události, popis situace, ale též i plánovaná opatření a termín dalšího setkání (je-li stanoven). Důležitým prvkem jsou podpisy, které by měly být součástí všech jednání s rodiči a externími organizacemi, například při případových setkáních. Podpis záznamu při jednání se žákem není vždy nutný, při domluvení určitých kroků ho však doporučujeme (např. při výchovných obtížích a nově nastavených pravidlech). Zúčastněné strany svým podpisem stvrzují, že se závěry jednání souhlasí, rozumí jim a budou se jimi řídit. Je přínosné, pokud sociální pedagog žákům či rodičům po každém jednání domluvené závěry shrne.

Doporučení do praxe: Pro úplnost a dodržení formálních náležitostí doporučujeme vytvořit jednotný vzor pro celou školu, který bude využíván pro všechny pracovníky a bude obsahovat i logo školy, adresu a kontakt na pracovníka ŠPP, jenž zprávu vypracoval.

Inspirace do praxe: Vzory dokumentů, které sociální pedagog ve své práci využívá, najdete na webových stránkách: <https://asocp.cz/zacinajici-socialni-pedagog/vzory-dokumentu/>

Vedení spisové dokumentace podléhá ochraně osobních údajů (GDPR). Veškerá dokumentace, kterou sociální pedagog vyhotovuje, obsahuje osobní i citlivé údaje, které je potřeba chránit.

Pro optimální fungování školního poradenského pracoviště je nezbytné, aby měli jednotliví poradenští pracovníci (případně třídní učitelé, vedení školy) přístup k informacím o žácích a jejich rodinách obsaženým ve spisové dokumentaci. To vyžaduje vhodně nastavený přístup, ale zároveň také ochranu těchto údajů a jejich přístupnost pouze pověřeným osobám.

Nejcitlivější údaje, které žáci sociálním pedagogům občas sdělují, doporučujeme evidovat zvlášť. Sociální pedagog tak do oficiální dokumentace uvede potřebný kontext situace, avšak bez uvedení konkrétních důvěrných/intimních detailů, jejichž případné prolomení a šíření by mohlo ohrozit vztah a důvěru se žákem (např. jako problém v rodině žáka je uvedena konfliktní situace mezi rodiči, namísto žákem upřesněné nevěry matky jako příčiny těchto partnerských obtíží).

Práce sociálního pedagoga a s tím související vedení spisové dokumentace podléhá poskytování poradenských služeb dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Proto je potřeba, aby byl zákonný zástupce seznámen s poradenskými službami školy.

14.2 Projektové činnosti

V kontextu projektových činností je sociální pedagog vhodným odborníkem pro vyhledávání, realizaci i evaluaci projektů, které mohou být financovány z různých zdrojů (EU, MŠMT, zřizovatel, nadace apod.). Tyto projekty posilují socializaci, sounáležitost, komunitní charakter školy, ale také, dle povahy projektu, i kreativitu žáků, zodpovědnost či

školní docházku aj. Podobné aktivity realizuje ve školách i žakovský parlament (žakovský senát), je proto velmi vhodné, aby v daných činnostech byl zapojen sociální pedagog, který je koordinuje a evaluuje.

Příklady: Sociální pedagog např. zjistí, že žáci ničí školní toalety. Zjišťováním se dozví, že důvodem takového chování žáků ke školnímu majetku je, že žákům se nelíbí výmalba na toaletách, dívkám chybí zrcadla a chlapcům možnost se na toaletách zamknout. Pro hledání ideálního řešení se uskuteční schůzka s vedením školy. Společně se nastaví určitá pravidla a toalety se vymalují. Žáci se podílí na výběru barvy a na vymalování prostor. Na dívčí toalety jsou umístěna zrcadla, na chlapeckých toaletách je umožněno zamykání.

Sociální pedagog vyhledá projekt, kterým podpoří např. sportovní oddíl ve škole, zajistí finanční podporu od zřizovatele a podporu vedení školy k realizaci události. Realizovaná akce je rodiči vítána, neboť si vzájemně vyměňují zkušenosti a tráví spolu čas. Obdobné události jsou vhodnou příležitostí k využití poradenských služeb školy. Z podobných aktivit lze vytvořit např. rodičovské kavárny.

Sociální pedagog při své depistážní činnosti v okolí školy zjistí, že se v těsné blízkosti školy nachází místo, na kterém žáci odhazují odpadky, poškozují ho a malují na nedalekou zeď nevhodné obrazce. Sociální pedagog následně ve spolupráci s vedením školy a zřizovatelem zajistí projekt na zkrášlení daného místa. Ve spolupráci se žáky je místo uklizeno, revitalizováno a následně udržováno.

14.3 Participace na školních aktivitách

Sociální pedagog v rámci svého působení vykonává mnoho činností, které souvisí s celkovým chodem školy. Může se zapojit do žakovského parlamentu (školního senátu), organizovat, participovat nebo se účastnit mimoškolních aktivit, exkurzí, besed či výletů. Může se podílet na organizaci i realizaci dnů otevřených dveří, tematických dnů, zápisů do prvních tříd a jiných obdobných akcí, které škola realizuje. Sociální pedagog se mj. může angažovat v posilování komunitního charakteru školy, a to prostřednictvím nejrůznějších aktivit a akcí, které komunitě škola nabízí.

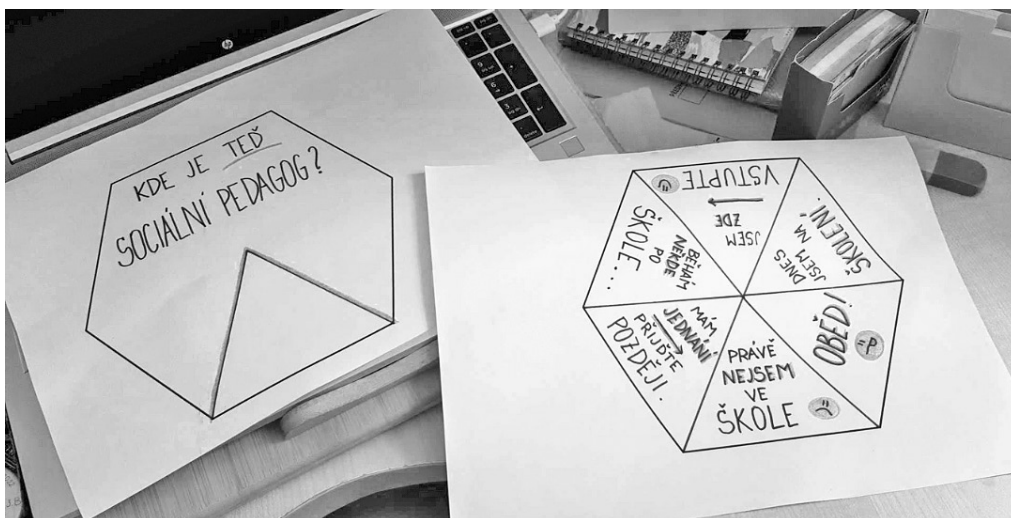
Participace sociálního pedagoga na tomto typu akcí je velmi prospěšná, neboť má příležitost nejen prohloubit vztah se žáky, rodinami žáků i pedagogickými pracovníky, ale také využít tento prostor pro depistáž i diagnostiku v odlišných situacích a sociálních skupinách.

Doporučení do praxe: Je přínosné sledovat významné či zajímavé dny v roce a vhodně na ně reagovat zapojením tématu do školních aktivit, např. Světový den za dětská práva. V takovém dni lze realizovat interaktivní činnosti, komunitní kruhy a diskuze k tématu práv a povinností. Tyto aktivity lze promítnout i do různých učebních plánů (dějepis, výchova ke zdraví, občanská výchova aj.) a posílit tak motivaci ke vzdělávání.

14.4 Působnost sociálního pedagoga v různých lokalitách

Sociální pedagog by měl mít vlastní prostor, kde má veškeré své pomůcky, technické vybavení a spisovou dokumentaci. Vzhledem k náplni své práce vykonává činnosti ve všech prostorách školy. Sociální pedagog pracuje i v rodinném prostředí žáků, pohybuje se tedy i mimo školu. Aby bylo zřejmé, kde se sociální pedagog právě nachází, je přínosné vytvořit si za tímto účelem systém.

Inspirace do praxe: Sociální pedagog si např. může vytvořit pohyblivé kolo na dveře, připevnit přepisovací tabulku či vyhranit prostor pro cedulky, aby bylo zřejmé, kde je možné jej zastihnout.



Obrázek 9 Ukazatel výskytu sociálního pedagoga

Zdroj: Sociální pedagog na ZŠ Dobříš, 2023.

14.5 Další vzdělávání a rozvoj kompetencí

Sociální pedagog vykonává náročnou a odbornou profesi, která vyžaduje celoživotní vzdělávání a neustálý rozvoj. Průběžně se vzdělává, rozšiřuje a prohlubuje si své znalosti a usiluje o svůj profesionální i osobní růst. Využívá k tomu nejlépe akreditované kurzy, webináře, semináře, školení, letní školy a další, a to na základě domluvy s vedením školy.

Výše uvedené formy dalšího vzdělávání může sociální pedagog zaměřit např. na specifické skupiny osob (práce s agresivním žákem, nespolupracující rodič, pedagog ohrožený syndromem vyhoření aj.), se kterými pracuje. Dále se zaměřuje na rozvoj v oblasti prevence a preventivních programů (spolupráce se třídou, bezpečné prostředí, drogová problematika, wellbeing, pravidla ve třídě apod.) či profesní podporu pedagogickým

pracovníkům (koučink, mentoring, sebezkušenostní výcvik atp.). Může rozvíjet své dovednosti též v dalších specifických oblastech (krizová intervence, trauma-respektující přístup), se kterými se ve své práci setkává.

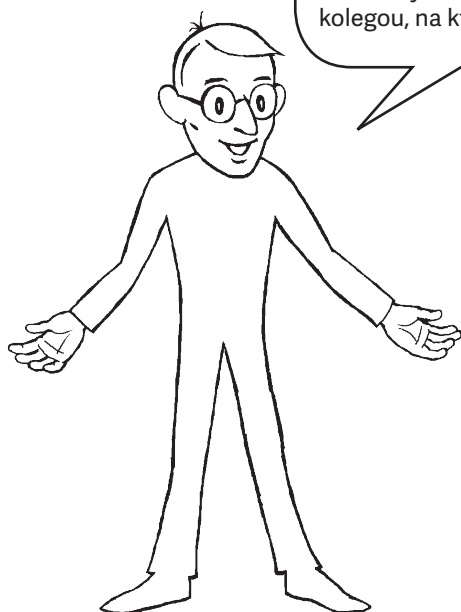
Inspirace do praxe: Rozvoj kompetencí a metodickou podporu zajišťuje např. Národní pedagogický institut. Metodické vedení a další vzdělávání lze však rozvíjet i s pomocí krajských metodiků prevence. Konkrétní tipy na vzdělávací kurzy můžeme najít napříč školskou i sociální oblastí, doporučujeme například Semiramis, Centrum Locika, SOFA a další, kteří poskytují vzdělávání ve školské i sociální oblasti. Přirozeně lze doplňovat znalosti i kvalifikaci studiem v programech celoživotního vzdělávání uskutečňovaných vysokou školou nebo v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Závěr

Hlavním záměrem vytvoření *Metodiky práce pro sociální pedagogy* bylo nabídnout sociálním pedagogům komplexní a inspirativní metodický materiál a podpořit tak jejich sociálněpedagogickou práci ve školách. Metodika mj. vznikla v reakci na volání praxe po sjednocení rámce pozice sociálního pedagoga a činností, které vykonává.

Metodika, která se rozprostírá na celkem čtrnácti kapitolách, přináší řadu metodických postupů, technik, metod a doporučení pro práci se žáky, rodinami žáků i pedagogickými pracovníky a odkazů na další materiály, které mohou být sociálním pedagogům v jejich práci užitečné.

Vzhledem k širokému spektru vykonávaných činností sociálními pedagogy jsme usilovali o co nejkomplexnější popis náplně práce tak, aby se materiál stal oporou ve všech oblastech práce sociálních pedagogů. Ať už na pozici sociálního pedagoga působíte mnoho let, na pozici začínáte, nebo teprve budete začínat, či jste aktuálně studentem, metodický materiál s celým svým obsahem byl vytvořen právě pro Vás. Možná jste si při jeho četbě řekli: „Ani jsem nevěděl, že toho sociální pedagog může dělat tolik.“ To však poukazuje



Práce sociálního pedagoga je náročná, ale nesmírně smysluplná. Pro žáky jsem parťák na cestě životem. Pro jejich rodiny oporou v nelehkých chvílích. A pro pedagogy jsem kolegou, na kterého se mohou spolehnout.

právě na vysokou odbornost a flexibilitu sociálních pedagogů a spektrum činností, které mohou nabídnout škole i společnosti.

Pevně věříme, že nabytou inspiraci z *Metodiky práce pro sociální pedagogy* využijete ve své každodenní praxi a bude Vám oporou v nelehkých situacích, které protínají práci sociálních pedagogů.

Literatura a zdroje

Aisis. (2017). *Metodický materiál vzdělávání pedagogů projektu Minimalizace šikany*. Studijní materiály.

Asociace sociálních pedagogů. (2024). *Sborník kazuistických případů sociálních pedagogů ve školách*.

Asociace sociálních pedagogů. (n.d.). *Vzory dokumentů*. <https://asocp.cz/zacinajici-socialni-pedagog/vzory-dokumentu/>

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. (2020). *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole*. <https://asocp.cz/napln-prace/napln-prace-dle-asociace-vzdelavatele-v-socialni-pedagogice/>

Autorský tým APIV B. (2020, 11. října). *Třídnická hodina*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/tridnicka-hodina>

Bakošová, Z. (2008). *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta.

Bakošová, Z. (2013). *Metódy sociálnej pedagogiky*. In: Z. Bakošová (Ed.), *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Beková, A., Koplová, M., Felcmanová, L., Svačinová, T. (2023). *Case management jako nástroj podpory rodiny*. Society for All. <https://www.societyforall.cz/file/7009b85da479d284a845036f139544cb21b27d54.pdf?name=Metodika%20case%20managementu>

Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál.

Belza, M. (2012, 17. října). *Několik manažerských postřehů... motivace a odměňování*. <https://www.mmspektrum.com/clanek/nekolik-manazerskych-postrehu-motivace-a-odmenovani>

Bendl, S. (2016). *Základy sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Bihelerová, M. (2008, 11. srpna). *Tvorba školních pravidel*. Metodický portál RVP.cz. <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/1853/TVORBA-SKOLNICH-PRAVIDEL.html>

Blábolilová, N., & Daněk, J. (2022, 18. října). *Role sociálního pedagoga na základní škole – zkušenosti z praxe dvou sociálních pedagogů*. Konference primární prevence rizikového chování.

Blašíková, L., Grecmanová, H., Skopalová, J., Nováková, Z., Raszková, T., & Zelinka, J. (2015). *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem na základní škole*. Vydavatelství Univerzity Palackého.

Blecha, I., Brázda, R., Březina, J., Floss, K., Floss, P., Horyna, B., Kučírek, J., Kula, R., Matula, J., Šaradín, P., Štěpán, J., Valenta, L., & Zumn, J. (2002). *Filosofický slovník*. Nakladatelství Olomouc.

Brodská, L., & Pekárková, S. (2015). *Diagnostika klimatu školní třídy*. In: L. Brodská, L. Felcmanová, K. Horáčková, J. Klusáček, L. Krejčová & S. Pekárková, *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: K dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci. <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn-metodika.pdf>

- Bukovská, L. (2006). *Asertivní komunikace*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Cesta-mestem.org. (n.d.). *Hra – edukační pomůcka „Cesta Labyrintem města“*.
<https://www.cesta-mestem.org/>
- Cleve, E. (2004). *Drž tátu za ruku: Krizová psychoterapie malého dítěte*. Nakladatelství Lidové noviny.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čapek, R., Lauermann, M., Příkazká, I., Vosmik, M., & Vyhnálek, J. (2017). *Jak budovat dobrý vztah s rodiči žáků*. Raabe.
- Čerstvá, L., & Čech, T. (2009). Sociální pedagog a vize jeho uplatnění v základní škole. In: P. Soják (Ed.), *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*, s. 65–74. Masarykova Univerzita.
- Červeňáková, A., Figelová, J., Nováková, M., Pinterová, K., Svačinová, E., Pecková Svitáková, L., Šidlovská, J., & Tobola, K. (2019). *Metodika pro školní sociální pedagogy*. Statutární město Ostrava.
- Česká školní inspekce. (2018). *Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018*. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf
- Daněk, J., & Šmída, J. (2024, 14. února). *Školní sociální pedagog*. Šance Dětem.
<https://sancedetem.cz/skolni-socialni-pedagog>
- Daňková, M. (2015). *Koučování: Kdy, jak a proč* (3. vyd.). Grada.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění*. Projekt Odyssea.
https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/adaptacni_soustreden_6_trida_a_prima.pdf
- Felcmanová, L. (n.d.). *Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování*. Katalog podpůrných opatření. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/>
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Framtid.se. (n.d). Socialpedagog. <https://www.framtid.se/yrke/socialpedagog>
- Friedlová, K., Jurová, L., Lindovská, L., Macková, P., & Urbancová, M. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Národní ústav pro vzdělávání. https://pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/prace_s_tridnim_kolektivem_metodika.pdf
- Frňková, P., Heinz, V., Kirchnerová, V., Sklenářová, D., Šnepfenbergová, P., Těthalová, M., Václavková, L., Vašátková, P., Vítek, P., & Vydra, V. (2020). *Metodická příručka k tématu Člověk a svět práce*. JCMM.
- Fryč, J., Matušková, Z., Kaztová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I, Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Funda, O. A. (1995). Učitelovo sebevzdělávání. *Pedagogika*, 45(1), 1–2.
- Galusová, V. (2020). *Sandtray: Život jako na dlani*. Pointa.
- Gašparcová, V., & Knebl, R. (n.d.). *Struktura motivačního rozhovoru: Podpora kariérových kompetencí žáků*. JCMM.

- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Habrová, M. (n.d.). DEFINICE SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ. Katalog podpůrných opatření. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/l-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/l-l-definice-socialniho-znevychodneni/>
- HadjMousová, Z. (2002). *Úvod do speciálního poradenství*. Technická univerzita v Liberci.
- Hanesová, D., & Niklová, M. (2022). The role of social pedagogy in Slovakia during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Social Pedagogy*, 11(1). <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2022.v11.x.005>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2009) *Psychologický slovník*. Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada Publishing.
- Herzog, R. (2009). *Násilí není řešení: Prevence násilí a management konfliktu ve školách*. Fraus.
- Hladík, J., & Hrbáčková, K. (2021). Peer-rejected students: An analysis of their self-regulatory mechanisms. *Children and Youth Services Review*, 126. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106030>
- Hladík, J., Hrbáčková, K., & Petr Šafránková, A. (2024) *Who are unhappy Czech secondary school students?* [Unpublished manuscript]. Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Hodnotové vzdělávání Cyril Mooney. (2023). Metodický průvodce: Spolupráce základních škol a nízkoprahových zařízení pro děti a mládež. <https://hvcm.cz/wp-content/uploads/2023/12/metodika-HVCM-na-web.pdf>
- Hrbáčková, K., Hladík, J., Petr Šafránková, A., Cejpek Blašítková, L., & Hrnčířiková, Z. (2024). *Collective trust of students in schools: An analysis of the regional inequalities of Czech schools* [Unpublished manuscript]. Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Hrouzek, P., Marková, Z., a kol. (2012). *Bezpečné klima ve třídě*. Minimalizace šikany.
- Inkluzivní škola (n.d.). *Obrázkový denní režim a pravidla třídy*. Inkluzivníškola.cz. <https://inkluzivniskola.cz/obrazkovy-denni-rezim/>
- International Association of Social Educators. (2006). *A professional competences of social educators: A conceptual framework*. <http://aieji.net/media/1036/a-conceptual-framework.pdf>
- International Association of Social Educators. (2022). *A competence profile*. <http://aieji.net/media/1093/competence-profile-2022.pdf>
- iPREV. (n.d.). *Katalog preventivních programů*. <https://www.iprev.cz/preventivni-programy/>
- Kaleja, M. (2011). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (Eds.). (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kantorová, J. (2015). *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Knotová, D., Lazarová, B., Lojďová, K., & Pevná, K. (2014a). *Úvod do sociální pedagogiky. Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Masarykova univerzita.

- Knotová, D., Hloušková, L., Kánská, M., Lazarová, B., Ondráčková, L., Šafrová, A., Vacková, M., & Vašáková, A. (2014b). *Školní poradenství*. Grada.
- Kocurová, L. (2021, 17. leden). *Pravidla ve škole: Jak je sestavit a dodržovat*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/pravidla-ve-skole-jak-je-sestavit-a-dodrzovat>
- Kohoutek, T., & Mareš, J. (2012). *Anketa pro žáky. Anketa školy na míru*. Národní ústav pro vzdělávání. https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/03_Anketa_pro_zaky.pdf
- Kolařík, M. (2019). *Interakční psychologický výcvik*. Grada.
- Komenský, J. A. (2023). *Duchovní traktáty I*. HOST.
- Kopřiva, K. (2016). *Lidský vztah jako součást profese* (8. vyd.). Portál.
- Kopřiva, P., & Kopřivová, T. (n.d.). *Komunitní kruh a škola. Žít s respektem R + R Morava*. <https://www.respektovat.com/clanky-rozhovory/komunitni-kruh-a-skola/>
- Korbel, M., & Lejsková, Z. (2019). *Včas a spolu. Model systému preventivních služeb pro děti a jejich rodiny*. Ministerstvo práce a sociálních věcí.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (2. vyd.). Portál.
- Kraus, B., & Poláčková, V. (2001). *Člověk, prostředí, výchova*. Paido.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
- Křivohlavý, J. (1988). *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Svoboda.
- Landreth, G. L. (2023). *Play Therapy: The Art of the Relationship*. Taylor & Francis Ltd.
- Lomnický, I., & Predanociová, L. (2014). Interpersonálne a komunikačne kompetencie uvádzajúceho učiteľa. In: Z. Gadušová (Ed.), *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
- Lorenzová, J. (2022). Sociální pedagogika jako ideový a praktický konstrukt. In: K. Liberčanová & I. Šuhajdová (Eds.), *Príbeh sociálnej pedagogiky. Vývoj, aktuálny stav a budúcnosť sociálnej pedagogiky v slovensko-českom prostredí*, s. 11–27. Trnavská univerzita v Trnave.
- Lorenzová, J. (2023a). *Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech*. Nakladatelství Vysoké školy chemicko-technologické.
- Lorenzová, J. (2023b). Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy. *Sociální pedagogika*, 11(1), 10–21. <https://doi.org/10.7441/soced.2023.11.01.01>
- Macková, P. (2020, 27. srpna). *Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi: co od ní můžete čekat?*. Zapojme všechny. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/socialne-aktivizacni-sluzba-pro-rodiny-s-detmi-co-od-ni-muzete-cekat>
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Nauczyciel. In: Z. Kwieciński & B. Śliwerski (Eds.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Majerčíková, J. (2012). Od kompetencí k self-efficacy učitele spolupracovat s rodiči. In: J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Mají na to!. (n.d.). 19. *Výchovná komise*. majinato.cz. <http://majinato.cz/19-vychovna-komise.php>
- Mareš, J. (2003). Diagnostika sociálního klimatu školy. In: S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I*. MSD, s. 32–71.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.

Mareš, J., Ježek, S., Grecmanová, H., & Dopita, M. (2012). *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Národní ústav pro vzdělávání.

https://archiv-nuv.npi.cz/ae/men/14%20-%20Klima%20skoly-1_revize.pdf

Matějček, Z., & Strohbachová, I. (1981). Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 25(4), s. 316–329.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2010). *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, dokument MŠMT č. j.: 21291/2010-28*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2013). *Metodické doporučení MŠMT pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č.j. MSMT-43301/2013*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2024). *Metodické doporučení k prevenci a postihu záškoláctví a omlouvání žáků z vyučování*. https://msmt.gov.cz/file/62011_1_1/

Mioviský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P., Endrůdiová, L., Gabrhelík, R., Charvát, M., Jurystová, L., Macková, L., Pavlas Martanová, V., Nejedlá, M., Nevoralová, M., Novák, P., Orosová, O., Skácelová, L., Štátná, L., Širůčková, M., ... Zapletalová, J. (2015a). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Klinika adiktologie I. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Mioviský, M., Aujezká, A., Burešová, I., Čablová, L., Červenková, E., Jírová Exnerová, M., Fialová, H., Gabrhelík, R., Hašan, P., Hrichová, K., Charvát, M., Jurystová, L., Kaufová, T., Kolářová, P., Kubišová, P., Macková, L., Maierová, E., Melánová, K., Pavlas Martanová, V., ... Žaloudíková, I. (2015b). *Programy a intervence školské prevence rizikového chování v praxi*. Klinika adiktologie I. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Mioviský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., Budinská, M., Čablová, L., Černý, M., Doležalová, P., Gabrhelík, R., Holická, N., Charvát, M., Jindrová, M., Jurystová, L., Kolář, M., Majtnerová Kolářová, S., Kubů, P., Macková, L., ... Veselá, M. (2015c). *Prevence rizikového chování ve školství*. Klinika adiktologie I. LF UK a VFN v Praze v Nakladatelství Lidové noviny.

Moravec, Š., Kabelková, K., Hůle, D., & Štátná, A. (2015). Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti). <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/4591/studie-4.pdf>

Najmonová, M., Vítečková, M., Faltová, M., Horváthová, D., Ilko, V., Jánová, H., Ježková, K., Nelson, M., Nevoralová, E., Plachá, V., Procházková, M., Průcha, J., Špaček, Z., Vastlová, M., Vávrová, J., Emilsson Peskova, R., Lund Johannessen, Ø., Óskarsdóttir, E. (2023). *Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů: Vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

Národní pedagogický institut. (n.d.). *Příklady inspirativní praxe III*.

https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/apiva/Priklady_inspirativni_praxe_III.pdf

NAZEMI. (n.d.). Open space (Otevřený prostor) pro školy, třídy, skupiny.

<https://nazemi.cz/open-space-otevreny-prostor-pro-skoly-tridy-skupiny/>

Němec, Z. (2023). *Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole*. Národní pedagogický institut ČR.

Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Wolters Kluwer.

Niklová, M. (2023). *Socialny pedagóg v školách a školských zariadeniach* (2. vyd). Wolters Kluwer.

- Nivala, E. (2019). Editorial: Special issue on social pedagogy in the Nordic countries. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), s. 11. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.011>
- Nováková, E., & Havlátová, O. (2022). *Snídaňové kluby: Metodická kuchařka pro základní školy*. Národní pedagogický institut České republiky.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Academia.
- Palová, K., Smékalová, E., Faastová, D., & Chobotská, T. (2017). Program Druhý krok jako podpora rozvoje tvořivosti a sebepojetí dětí mladšího školního věku. *Psychologie a její kontexty*, 8(2), s. 31–44.
- Parma, P. (2021). *Umění koučovat: systemické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost (2. vyd.)*. Extima.
- Pešková, J. (2005). Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. In: A. Vališová (Ed.), *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež*, s. 121–131. ISV.
- Podané ruce. (n.d.). *HRA NA HRANĚ aneb prevence problémového hraní*. <https://www.podaneruce.cz/data/public/Hra-na-hrane---2018-2019.pdf>
- Potměšilová, P., & Sobková, P. (2012). *Arteterapie a artefletika nejen pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C., & DiClemente, C. C. (2018). *Změna k lepšímu: šestistupňový program pro překonání zlovyků*. Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada Publishing.
- Procházková, L., & Titěrová, K. (2015). *Hello Czech Republic. Doma v nové zemi*. META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů. https://www.hellocr.org/wp-content/uploads/2017/02/hello_CR_web_02.pdf
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduzměna. https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1629269533.pdf
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Ramsey, C. M., Spira, A. P., Parisi, J. M., & Rebok, G. W. (2016). School climate: Perceptual differences between students, parents, and school staff. *School effectiveness and school improvement*, 27(4), s. 629–641.
- Reitmayerová, E. & Broumová, V. (2015). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele (3. vyd.)*. Portál.
- Rollnick, S., Kaplan, S. G., & Rutschman, R. (2017). *Motivační rozhovory ve škole*. Portál.
- Rosenberg, M. B. (2023). *Nenásilná komunikace ve škole*. Portál.
- Rothuizen, J. J., & Harbo, L. J. (2014). Educación social: entre la vida cotidiana y la profesión. *Revista de Educación Social*, 19. <http://www.eduso.net/res/19/articulo/educacion-social-entre-la-vida-cotidiana-y-la-profesion>
- Semiramis. (n.d.a). *O rodičích a dětech. Metodický materiál preventivního programu pro 8. třídy ZŠ*. <http://www.os-semiramis.cz/os-site/wp-content/uploads/2022/02/METODIKA-O-RODICICH-A-DETECH-1.pdf>
- Semiramis. (n.d.b). *Rodičovské kavárny*. <https://www.os-semiramis.cz/os-site/centra/centrum-vzdelavacich-aktivit/rodicovske-kavarny/>

- Slavík, M., Tomšíková, K., & Smékalová, L. (2015). Sebereflexe kompetencí vysokoškolských učitelů. In: L. Danielová, P. Hlado, M. Horáčková, D. Janderková, L. Kamanová, P. Vyletal (Eds.), *Rozvoj kompetencí vzdělavatelů v kontextu moderního vzdělávání*. Mendelova univerzita v Brně.
- Sobková, P., Öbrink Hobzová, M., Pospíšilová, H., Roubalová Fojtíková, M., Potměšilová, P., & Trochtová, L. (2015). *Sociální pedagogika a její metody*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Sobotková, I. (2001). *Psychologie rodiny*. Portál.
- Society for All. (2021). *Metodika koordinované mezioborové spolupráce při podpoře ohrožených dětí: Doporučení a postupy pro pedagogické a nepedagogické pracovníky škol (školských zařízení)*. <https://www.societyforall.cz/file/7122785f195c3086851f9a87d360012e8df41d3a.pdf?name=metodika-koordinovane-mezioborove-spoluprace-pro-skoly.pdf>
- Society for All. (2022). *Karta k identifikaci špatného zacházení s dětmi: pro školy a školská zařízení*. https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2022/05/signalny_karta_a5_skola_202204_nahled.pdf
- Society for All. (2023). *Metodika pro mapování ohrožení a potřeb dítěte – školy*. <https://www.societyforall.cz/file/c6368876315f4be9eble7e558632221449ae849.pdf?name=metodika-pro-mapovani-ohrozeni-a-potreb-ditete-pro-skoly>
- Society for All. (n.d.a). *Blízké vztahy bez násilí*. <https://www.societyforall.cz/blizke-vztahy-bez-nasili>
- Society for All. (n.d.b). *PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků*. <https://www.societyforall.cz/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku>
- Society for All. (n.d.c). *Metodiky RRRR*. <https://www.societyforall.cz/metodiky-rrrr>
- Society for All. (2020). *Metodika včasné identifikace a podpory ohroženého dítěte: Doporučení a postupy pro pedagogické a nepedagogické pracovníky škol (školských zařízení)*. <https://www.societyforall.cz/file/c099e1210afa52c653abd08c969ce4942e437b13.pdf?name=metodika-vcasne-identifikace-ohrozeneho-ditete-pro-skoly>
- Solařová, H. (2013). *Case management aneb případové konference v praxi (2. vyd.)*. Krok k pochopení – další vzdělávání pracovníků v sociálních službách. http://www.benepal.cz/files/project_4_file/CASE-MANAGEMENT.PDF
- Soukup, J. (2020). *Motivační rozhovory v praxi (2. vyd.)*. Portál.
- Spáčilová, H. (2003). *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spáčilová, H. (2009). *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spitzerová, M., Pavlas, T., Andrys, O., Zatloukal, T., Suchomel, P., Pražáková, D., & Hamberger, T. (2023). *Hodnocení rizikového chování žáků základních a středních škol se zaměřením na oblast kyberšikany. Tematická zpráva*. ČŠI.
- Spolek ŠPAS. (n.d.). *DRUHÝ KROK – Rozvoj sociálně-emočních kompetencí dětí předškolního a raně školního věku*. <https://spolekspas.cz/druhy-krok/>
- Storø, J. (2013). *Practical social pedagogy: Theories, values and tools for working with children and young people*. The Policy Press.
- Středočeský kraj. (2019). *Metodický pokyn Spolupráce základních škol a orgánů sociálně-právní ochrany dětí Středočeského kraje*. https://www.maprakovnicko.cz/modules/file_storage/download.php?file=fcb26f03%7C38

- Swart, D., Andrys, O., Pražáková, D., & Folwarczný, R. (2020). *Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žák. Tematická zpráva. ČŠI.*
- Šindelková, K., Hanuš, R., Zajíc, J., Bartůšek, D., & Fidrmuc, J. (2023). *Propojování formálního a neformálního vzdělávání. Praktická metodická příručka pro školy. Národní pedagogický institut České republiky.*
- Šmída, J., Čech, T., Blábolilová, N., Slivová, E., Balaban, V., Daněk, J., Hormandlová, T., & Kohoutová, D. (2023). Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika, 11(2)*, s. 1–25.
- Šmída, J., Čech, T., Hormandlová, T., & Jůvová, A. (2024). *Sociální pedagog a jeho role v kontextu potřeb základních škol. Vydavatelství Univerzity Palackého.*
- Špatenková, N., Dohnal, D., Dohnalová, S., Ivanová, K., Klen, Š., Možíšová, A., Pešáková, K., Pastucha, P., Sobotková, I., Ševčík, D., & Veselský, P. (2017). *Krise a krizová intervence. Grada.*
- Švec, J., Jeřábková, S., & Kolář, M. (2007). *Jak zlepšit vztahy v naší třídě. Projekt Odyssea.* <https://www.map-mh.cz/wp-content/uploads/2024/01/jak-zlepsit-vztahy-ve-tride-2-stupen.pdf>
- Švec, V. (2000). *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností. Paido.*
- Tapia-Fonllem, C., Fraijo-Sing, B., Corral-Verdugo, V., Garza-Terán, G., & Moreno-Barahona, M. (2020). School environments and elementary school children's well-being in northwestern Mexico. *Frontiers in Psychology, 11*, 510.
- Tomková, A., Hejlová, H., Procházka, M., & Najmonová, M. (2020). *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.*
- Úcar, X. (2021). Social pedagogy, social education and social work in Spain: Convergent paths. *International Journal of Social Pedagogy, 10(1)*, 1. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2021.v10.x.001>
- Urbánek, P., & Chvál, M. (2012). *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele. Národní ústav pro vzdělávání.*
- Vaňková, J. (2007). *Pečujeme o dobré vztahy. Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Mezilidské vztahy. Projekt Odyssea.* <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Lekce-7-2-Pecujeme-o-dobre-vztahy.pdf>
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.*
- Veřejný ochránce práv. (2024). *Doporučení pro rodiče ve výkonu trestu.* https://www.ochrance.cz/letaky/jsem_mama_tata_ve_vezeni/jsem-mama-tata-ve-vezeni.pdf
- Veselý, J. (n.d.). *Tvorba školních zážitkových preventivních programů. Studijní materiály. Podané ruce.* <https://ies.podaneruce.cz/kurzy/tvorba-zazitkovych-skolnich-preventivnich-programu/>
- Volfová, K., Svoboda, Z., Stružinský, R., Zemanová, L., Krunťová, M., & Mati, P. (2023). *Metodika kariérového poradenství pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání. Ústecký kraj.*
- Vzkazy na těle. (n.d.). <https://www.vzkazynatele.cz/>
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.*
- Whitmore, J. (2019). *Koučování: rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti. Metoda transpersonálního koučování (4. vyd.). Management Press.*
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/>

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>

Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita.

Zatloukal, T., Beneš, T., Basl, J., Bláhová, A., Borkovcová, I., Colledani, M., Čámský, P., Dobalová, L., Dvořák, D., Erhart, J., Folwarczný, R., Fürstová, A., Guziurová Tomiczková, G., Hedviková, E., Hlásenská, E., Holomek, J., Chaloupková, P., Janošek, L., Jišová, M., ... Žilka, L. (2023). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/2023. Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce.

Zemánková, D., Rudyncová, K., Svačinová, E., Škapková, Z., Sroková, E., Štach, D., & Krol, P. (2022). *Průvodce ředitele školy při práci se školním poradenským pracovištěm*. Statutární město Ostrava.

Zespół Placówek Oświatowych im. Katarzyny Smreczyńskiej w Koninie (n.d.). *Pedagog szkolny*. <https://zpokonina.edupage.org/a/pedagog-szkolny-1?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ0JnNlYnBhZ2U9MSZza2dkeWVhcj0yMDI0>

Zipyhokamaradi.cz (n.d.). <https://zipyhokamaradi.cz/>

Zuřivec. (n.d.). <https://zurivec.cz/>

Poděkování

Rádi bychom poděkovali všem osobám, které investovaly svůj čas do přípravy, tvorby, připomínkování a konzultace *Metodiky práce pro sociální pedagogy* a obohatily tak svými cennými pohledy a zkušenostmi tento metodický materiál. Mezi tyto osoby patří v první řadě autorský kolektiv a odborný garant metodiky, dále pak všichni odborníci i partnerské odborné společnosti a instituce, jež nám poskytly své připomínky.

Další poděkování náleží Nadaci Sirius za finanční záštitu celého projektu Podpora zkvalitnění práce sociálních pedagogů ve školách, v rámci kterého tento metodický materiál vznikl, a všem pracovníkům, kteří nás v naší práci intenzivně podporovali a spolupracovali s námi.

Poděkování bezpochyby patří také recenzentům za jejich nesmírně cenné a konstruktivní posudky, které dokázaly posunout tuto práci svou kvalitou ještě o kousek dále.

Zapomenout nelze ani na obětavou práci pracovníků Vydavatelství Univerzity Palackého, kteří náš text podrobili jazykové korektuře a redakčním úpravám a vypracovali také doprovodné ilustrace.

Poslední poděkování patří všem ostatním, kteří chápou potřebnost pozice sociálního pedagoga a aktivním způsobem usilují o její prosazení do českých škol.

Speciální poděkování, kterým bychom rádi uzavřeli tento dlouhý seznam vděčnosti, patří našim rodinám za jejich trpělivost a chápající přístup, který nad námi měli při psaní této publikace.

Autorský kolektiv

Osoby, které se podílely na připomínkování tohoto materiálu:

Mgr. Klára Reimerová (MŠMT)

Mgr. Veronika Havlová, DiS. (MPSV)

PhDr. Filip Novotný (MPSV)

JUDr. Zuzana Zarášová (MPSV)

Mgr. Alice Kourkzi (NPI)

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D. (SOFA)

Mgr. Martina Koplová, DiS. (SOFA)

Mgr. Věra Havlíková (SOFA)

Mgr. Lenka Hečková (SOFA)

Mgr. Kateřina Blažková (Nadace Sirius)

Zuzana Paulinová (Nadace Sirius)

Bc. Roman Petrenko (Nadace Sirius)

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Daněk, Jiří

Metodika práce pro sociální pedagogy / autorský kolektiv: Jiří Daněk, Jan Šmída, Nicola Blábolilová, Dominika Charvátová Kohoutová, Lucie Cejpek Blašítková, Tomáš Čech, Jakub Hladík, Milena Öbrink Hobzová, Jitka Lorenzová, Lenka Kubzová, Miroslav Procházka. -- 1. vydání. -- Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2024. --

1 online zdroj

Pod názvem: Asociace sociálních pedagogů. -- Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-244-6535-7 (online ; pdf)

* 37.013.42-051 * 331.546 * 37.013.42 * 37.09 * (437.3) * (048.8:082) * (0.034.2:08)

- sociální pedagogové
- profesní kompetence
- sociální pedagogika -- Česko
- školství -- Česko
- kolektivní monografie
- elektronické knihy

37 – Výchova a vzdělávání [22]

Metodika práce pro sociální pedagogy

Jiří Daněk, Jan Šmída, Nicola Blábolilová, Dominika Charvátová Kohoutová,
Lucie Cejpek Blašítková, Tomáš Čech, Jakub Hladík, Milena Ůbrink Hobzová,
Jitka Lorenzová, Lenka Kubzová, Miroslav Procházka

Odpovědný redaktor Jiří Slavík
Jazyková korektura Jiří Slavík
Návrh obálky Lenka Wünschová
Layout Ivana Perůtková
Sazbu písmem Adelle provedla Jitka Bednaříková
Ilustrace Jiří K. Jurečka

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 779 00 Olomouc

Vytiskl Profi-tisk group s. r. o.
Chválkovická 223/5, 779 00 Olomouc

vydavatelstvi.upol.cz
vupshop.cz

1. vydání
Olomouc 2024
Neprodejná publikace

ISBN 978-80-244-6534-0 (print)
ISBN 978-80-244-6535-7 (online: iPDF)
VUP 2024/0395 (print)
VUP 2024/0396 (online: iPDF)