



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Prevence v základních školách z pohledu sociální práce

diplomová práce

Sociální práce

Autor: Bc. Lucie Bendíková

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Jurníčková, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Prevence v základních školách z pohledu sociální práce“ vypracovala samostatně a použila jsem jen literaturu a zdroje, které jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci 27. 6. 2024

Bc. Lucie Bendíková

Na tomto místě chci poděkovat vedoucí mé práce, paní Mgr. Pavlíně Jurníčkové, Ph.D. za její obětavé a vstřícné vedení v průběhu psaní práce. Jsem vděčná za připomínky, trpělivost a zpětnou vazbu, kterou mi vždy ochotně poskytla. Poděkování patří také celé mé rodině, za podporu ve studiu.

Tato diplomová práce byla podpořena z projektu IGA_CMTF_2023_10 Průřezy politiky a sociální práce.

Obsah

ÚVOD	6
1 PREVENCE	8
1.1 Dělení prevence	10
1.2 Cílové skupiny	12
2 ŠKOLSKÁ SOCIÁLNÍ PRÁCE	14
2.1 Metody školské sociální práce	15
2.2 Současný stav školské sociální práce v České republice	17
3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE	20
3.1 Systémová teorie	20
3.2 Ekologická perspektiva	21
3.3 Přístup zaměřený na silné stránky a koncept residence	25
3.4 Teorie sítí	25
4 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK A SOCIÁLNÍ PEDAGOG	27
5 PROBLÉMOVÉ OBLASTI VE ŠKOLSTVÍ	33
5.1 Poruchy chování	34
5.2 Záškoláctví	36
5.3 Závislosti na návykových látkách	38
6 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	41
6.2 Charakteristika základní školy	42
6.3 Metoda sběru dat	42
6.4 Obsahová analýza	45
6.5 Rozhovory	48
6.6 Ohniskové skupiny	54
6.7 Sumarizace	58

ZÁVĚR	61
BIBLIOGRAFIE.....	62
SEZNAM TABULEK	68
ABSTRAKT	69

Úvod

Školní prostředí hraje klíčovou roli v rozvoji dětí a mládeže, a je také místem, kde se mohou projevovat a prohlubovat různé sociální rizikové jevy. V posledních letech významně vzrostl počet sociálně patologických jevů mezi dětmi a mládeží, a proto se otázka prevence těchto jevů stává stále frekventovanější. Tyto jevy, jako například šikana, absence, špatné studijní výsledky, problematika drog, trestná činnost a další, mají významný vliv na životy žáků a celkovou atmosféru ve škole. Je v zájmu celé společnosti i jednotlivých škol, aby v rámci prevence byly používány efektivní postupy, které by dokázaly předejít nebo alespoň oddálit setkání s žáky.

V dnešní době je kladen velký důraz na primární prevenci, školy mají zákonnou povinnost primární prevenci realizovat. Prevence je také jednou z funkcí sociální práce. Sociální pracovníci proto hrají klíčovou úlohu v podpoře žáků a vytváření bezpečného a podpůrného školního prostředí, které jim umožňuje růst a rozvíjet se. Sociální práce na školách není v České republice běžnou praxí. Snahy o zavedení této profese se sice množí, ale pozice sociálního pracovníka i sociálního pedagoga vznikají spíše na bázi projektů, a proto nejsou tyto pozice na českých školách tolik viděny.

Tato diplomová práce je zaměřena na prevenci sociálně rizikových jevů ve škole jako prostoru pro působení sociálních pracovníků. Celá práce je rozdělena do dvou velkých částí, a to na teoretickou část a následně na praktickou část. Teoretická část je rozdělena do menších kapitol. V teoretické části první kapitoly je popsána z teoretického hlediska prevence a její druhy. Druhá kapitola je věnována školní sociální práci a aktuálnímu stavu školní sociální práce v České republice. Následně třetí kapitola popisuje teoretická východiska uplatňovaná ve školní sociální práci a ve čtvrté kapitole rozdíl mezi školním sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem. V poslední páté kapitole jsou nastíněny vybrané sociálně rizikové jevy, které se mohou na základních školách vyskytovat. Druhou velkou částí práce je praktická část. Praktická část je podobně jako část teoretická, rozdělena do menších kapitol. Cílem praktické části práce je představit analýzu nastavení prevence na vybrané základní škole, identifikace konkrétních témat, silných a slabých stránek. Nejprve jsou uvedeny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dílčími cíly jsou identifikovat roli sociálního pracovníka/sociálního pedagoga v systému prevence a zjistit názor žáků na realizovanou prevenci. Zvoleným designem pro tento výzkum je případová studie a je zvoleno několik metod, a to analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory

s pedagogickými pracovníky a ohniskové skupiny s žáky. Poslední částí práce je analýza a interpretace dat.

1 Prevence

Základní škola představuje klíčové období v životě dětí, kdy se formují jejich postoje, návyky a vzorce chování, což má dlouhodobý vliv na jejich budoucnost. V tomto ohledu hraje důležitou roli prevence.

Dle národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2013, s. 8) je pojem prevence definován jako „*všechna opatření směřující k předcházení a minimalizaci jevů spojených s rizikovým chováním a jeho důsledky. Prevencí může být jakýkoliv typ výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální, či jiné intervence směřující k předcházení výskytu rizikového chování, zamezující jeho další progresi, zmírňující již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhající řešit jeho důsledky.*“

Prevence představuje nástroj pro předcházení vzniku nežádoucích sociálních jevů. Řešení problémů v jejich rané fázi, kdy jsou ještě nenáročné a zvládnutelné, je efektivnější než náročné odstraňování rozsáhlých potíží a jejich následků. Včasná intervence umožňuje snažší a méně komplikované zvládnutí problematických situací. (Látalová a Koptářová, 2008)

Pojem prevence představuje souhrn aktivit, které se snaží zabránit vzniku nežádoucích jevů, ať už se jedná o nemoci, zranění, nebo sociálně patologické jevy. Prevenci můžeme rozdělit do tří kategorií a to na *primární prevenci*, která je zaměřena na celou sledovanou populaci; *sekundární prevenci*, která je zaměřena na rizikové jednotlivce a skupiny a poslední *terciární prevence*, která je zaměřena na minimalizaci následků nežádoucích jevů. (Průcha, Waltrová, Mareš, 2008, s. 322)

Klíčové pro tuto práci je se soustředit na prevenci ve školním prostředí. Jak uvádí Ciklová (2014) prevence ve školním prostředí je popisována jako souhrn aktivit, které napomáhají k rozvoji pozitivního chování a brání výskytu negativních jevů v různých oblastech. Nejedná se pouze o předcházení rizikovému chování, ale zahrnuje i výchovu ke zdravému životnímu stylu, budování zdravého sebevědomí a rozvíjení sociálních kompetencí a dovedností. Cílem těchto preventivních aktivit je naučit žáky efektivně řešit konflikty a náročné situace. (Ciklová, 2014)

Oblast sociální práce není v rezortu školství neznámou, přesto je její potenciál nerozpoznaný. Obecným cílem činnosti sociálního pracovníka je sociální prevence. „*Služby sociální prevence napomáhají zabránit sociálnímu vyloučení osob, které jsou tímto ohroženy pro krizovou sociální situaci, životní návyky a způsob života vedoucí ke*

konfliktu se společností, sociálně znevýhodňující prostředí a ohrožení práv a oprávněných zájmů trestnou činností jiné fyzické osoby. Cílem služeb sociální prevence je napomáhat osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace a chránit společnost před vznikem a šířením nežádoucích společenských jevů.“ Matoušek (2005) uvádí možné využití sociálního pracovníka jako tvůrce a realizátora preventivních opatření, které se týkají takového chování, jež ohrožuje jak jednotlivce, tak širší společenství lidí. Sociální prevence se zabývá problematickými oblastmi, jako jsou sociální patologie, kriminální aktivity, zneužívání návykových látek, poruchy chování, násilí v rodině a syndrom CAN. Sociální pracovník by ve své práci měl využívat tyto formy preventivních aktivit: vyhledávací činnost, nápravnou činnost, rehabilitační činnost a resocializační činnost. (Schavel a kol., 2010)

„Když v roce 1774 zavedla Marie Terezie povinnou školní docházku, vzdělávání mělo v jejích představách plnit i funkci prevence, tj. ochrany před tehdejšími sociálně patologickými jevy, zejména rozšířeným alkoholismem a kriminalitou mládeže. Po většinu dvacátého století byla nicméně prevence v českém kontextu chápána převážně jako zdravotní disciplína (realizovaná např. povinnými zdravotními preventivními prohlídkami). K tématům sociálním a psychologickým se postupně vracíme až v posledních 30 letech. Dnes je běžné, že do preventivního působení na děti a mládež promlouvají vedle lékařů také psychologové, pedagogové, sociální pracovníci a další odborné profese.“ (Petrenko, 2020)

Ke školské sociální práci stěžejně patří prevence na všech úrovních, od primární až po terciární. Snaží se tak aktivně vyhledávat dostupnou pomoc ke zlepšení podmínek pro vzdělávání a rozvoj žáků. (Hurychová 2015, s. 37)

Prevenčí ve škole by se měl zabývat kvalifikovaný specialista, který dokáže dosáhnout smysluplných cílů. Vhodnou volbou je školní sociální pracovník, jelikož se jedná o specialistu na problematiku sociálně patologických jevů a díky svému vzdělání a praxi má veškeré předpoklady pro efektivní řešení dané problematiky ve školním prostředí. (Látalová a Koptářová, 2008) Preventivní programy by mohly být zaměřeny na hlavní faktory, u nichž se předpokládá, že dané problémy zapříčiňují. Cílovou skupinou takové prevence by měli být jak žáci, tak i školští pracovníci, ale také rodiče dětí. Přestože na škole pracují i jiní specialisté, jejich odbornost nestačí na řešení sociálních problémů. Proto by na škole měl být sociální pracovník, který by se zaměřoval na prevenci a předcházel tak následkům výskytu sociálně patologických jevů a různých forem rodinných problémů

(nezaměstnanost, chudoba, rozpad rodiny). Hlavním cílem je možnost zahájit sociální práci s dětmi a mládeží, u které hrozí, že v budoucnu bude mít negativní postoj ke škole, společnosti, hodnotám i normám. (Laca a Schavel, 2011)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydalo několik dokumentů, které slouží jako vodítko pro školy při realizaci prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Jedná se o dokumenty:

- Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy;
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže;
- Školní preventivní program pro mateřské a základní školy a školská zařízení.

Michael Kelly (2010, s. 278) vedl zahraniční výzkumy v oblasti školní sociální práce, které zdůrazňují, že během zkoumaného období bylo shromážděno mnoho důkazů o tom, že vlastnosti školního prostředí se ve značné míře promítají do kvality preventivních a intervenčních programů. Zmíněné výzkumné aktivity se zaměřují na oblast prevence a intervence v rámci školního prostředí, jelikož tato oblast tvoří nedílnou součást moderních vzdělávacích systémů. Autor shrnul několik klíčových témat, která jsou pro školní sociální práci relevantní.

- intervence 2. stupně pro ohrožené studenty,
- podpora studentů v náročné situaci rozvodu rodičů,
- posílení rodičovské angažovanosti, prevence šikany,
- poskytnutí pomoci studentům s úzkostnými poruchami,
- rozvoj sociálních dovedností žáků,
- zvýšení souladu studentů s pravidly pro výuku,
- tvorba efektivních strategií pro podporu žáků s ADHD,
- spolupráce s učiteli a individuální plány pro podporu žáků. (Kelly, 2010, s. 278)

1.1 Dělení prevence

Jak bylo uvedeno výše, prevence se dělí na primární, sekundární a terciární prevenci. *Primární prevence* se zabývá obecnými podmínkami, které brání vzniku sociálně

patologických jevů. Je určena pro všechny skupiny obyvatelstva (jak ty, které jsou ohroženy, tak i ty, které ohroženy nejsou) a měla by fungovat jako preventivní opatření, které posiluje odolnost proti těmto jevům. Hlavním cílem je tedy zabránit vzniku nežádoucích sociálních jevů. Pracovník by měl podporovat pozitivní chování a budovat prostředí pro spolupráci, férovou konkurenci, vzájemný respekt a pozornost. Toho může dosáhnout rozhovory, hrami a dalšími aktivitami, které realizuje během přestávek, suplovaných hodin nebo v jiných mimoškolních aktivitách. Dále spoluvytváří preventivní aktivity, zahrnující přednášky, tréninky komunikace a průzkumy v terénu. (Ciuttiová, 2008, s. 29-32) Primární prevencí se provádí vyhledávací činnost a sociální intervenci, které spadají mezi základní metody pro boj s vyskytujícími se problémy u dětí a mládeže. Primární prevence se zaměřuje na širokou skupinu dětí a mladých lidí, ať už se jedná o běžnou populaci, nebo o ty, kteří jsou více ohroženi rizikovými faktory. Spolupracuje se s rozličnými skupinami, které čelí problematickým životním podmínkám, například s lidmi z vyloučených lokalit nebo ze sociálně slabých rodin. Existuje i tzv. indikovaná primární prevence, která je orientovaná na jednotlivce, kteří jsou vystaveni zvýšenému riziku, nebo u kterých se už nachází problematické vzorce chování. Cílem je co nejrychleji rozpoznat daný problém, zhodnotit a analyzovat, zda je potřeba specifická pomoc, a v případě potřeby ji ihned zahájit. (Miovský a kol., 2015)

Sekundární prevence se zaměřuje na osoby, které se nacházejí v prostředí nebo situaci, která představuje riziko vzniku nežádoucích jevů (např. drogová závislost, kriminální činnost, vandalismus, domácí násilí) a její úlohou je zabránit negativnímu společenskému vývoji jedince. Pracovník v oblasti sekundární prevence by měl aktivně vyhledávat osoby, které vykazují náznaky problematického chování a navázat spolupráci a podporu v rané fázi. Autoři Mátel, Schavel a Ondrušová (2008) uvádí mezi jedince, kteří jsou obzvláště zranitelní vlivem sociálně patologických jevů, patří děti a mládež se špatnými studijními výsledky, poruchami chování, myšlení nebo jednání, děti a mládež z nestabilního rodinného zázemí (neúplné a dysfunkční rodiny), děti a mládež žijící v oblastech s vysokou mírou kriminality a osoby s predispozicí k delikvenci a vedením životnímu stylu. Zvýšené riziko představuje i život v sociálně znevýhodněných rodinách, jako jsou rodiny chronicky nezaměstnané, osoby závislé na alkoholu nebo rodiny v mladém věku. (Mátel, Schavel a Ondrušová, 2008)

Terciární prevence nachází uplatnění v případě projevů sociálně nežádoucího chování a má zabránit jejich další recidivě. Cílem je dosáhnout stavu, kdy si žák uvědomí dopad svých

chyb a dokáže nést odpovědnost za své činy. Podpora od pracovníka žákovi umožňuje zvládat společenské role ve třídě a vede ho k pochopení důležitosti hodnot radosti a úspěchu. Součástí procesu je i budování vzájemné spolupráce s rodiči žáka, u kterého se ukázalo nežádoucí chování. (Ciuttiová, 2008, s. 29-32) Cílem terciární prevence je podle Niklové a Kamarášové (2007) zabránit prohlubování potíží, snížit počet opakování nežádoucího chování a potlačit negativní vlivy společensky nežádoucích jevů. Tato oblast může být představena jako cílená prevence, jelikož se zaměřuje na osoby, u kterých se projevují prvky nebo znaky sociálně patologického chování.

Abychom mohli vůbec předcházet vzniku rizikového chování, je na místě právě primární prevence. Ta se vyznačuje především propojením mnoha oborů, kombinace poznatků z psychologie, pedagogika, etopedie, neurovědy, epidemiologie, adiktologie, psychiatrie, pediatrie, právo, ekonomie, sociologie a další. Tato komplexnost zdůrazňuje důležitost znalostí a zkušeností z nejrůznějších oblastí. V prevenci se často setkávají různé pohledy z výše uvedených oborů, což vede k nejednotnosti v chápání primární prevence i v dnešní době. (Miovský, et al., 2012)

Ke zmíněné prevenci se přiklání Hurychová (2017a), která zdůrazňuje klíčovou roli prevence ve všech jejích formách v rámci školské sociální práce. Podle ní je prevence klíčovou součástí školní sociální práce, jelikož umožňuje školnímu sociálnímu pracovníkovi včas rozpoznat problematiku situace a zasáhnout tak, aby se minimalizovaly negativní dopady na žáky.

1.2 Cílové skupiny

Rozdělení cílových skupin v primární prevenci je variabilní a umožňuje různé přístupy. V tomto smyslu autoři Bém a Kalina (2003) definují primární cílovou skupinu jako děti a mládež v období formování osobnosti, tj. skupinu, u které ještě existuje možnost předcházet rizikovému chování. Sekundární cílová skupina je skupina, která ovlivňuje primární cílovou skupinu. Sekundární cílovou skupinu tvoří obvykle rodina, škola a další důležité skupiny, se kterými se setkáváme v průběhu života. (Bém, Kalina, 2003)

Z dostupné literatury vyplývá, že nejčastější dělení se provádí na základě věku. Zohlednění věku je důležité, abychom dětem i dospívajícím sdělili informace vhodné pro jejich aktuální úroveň vývoje. Pokud bychom je zahltili informacemi určenými pro starší, mohlo by se stát, že by prevence mohla vést k opačnému efektu. (Nation et al., 2003)

Autorka Pavlas Martanová (2014) definovala systém dle věku, čímž se umožní efektivní zaměření na témata, která představují riziko pro děti:

- Předškolní věk 3-6 let – v této fázi prevence směřuje na budování zdravých návyků v oblasti životního stylu a sociálních interakcí. Zdraví je vnímáno jako priorita, čím menší dítě je, tím větší důraz je kladen na prevenci zdraví.
- Mladší školní věk 6-12 let – v této fázi prevence směřuje na posílení dovedností, které lidem pomohou chránit jejich zdraví. To zahrnuje šíření informací o rizicích spojených s tabákem a alkoholem, a také stanovení základních pravidel pro užívání např. návykových látek.
- Starší školní věk 12-15 let – v této fázi prevence směřuje na rozvoj sociálních dovedností, zvláště interaktivní programy, které podporují dětskou odolnost vůči sociálnímu tlaku. Zaměřují se na asertivní přístup, efektivní komunikaci, nenásilné řešení konfliktů, nácvik odmítnutí návykových látek, zvládání stresu a budování postojů na základě objektivních informací.

2 Školská sociální práce

Tato kapitola se zabývá konceptem školské sociální práce a představí modely, které se v ní používají. Je důležité se školní sociální práci věnovat, protože problémy obecně ve školách přibývají, tudíž i proto je na tomto místě příhodné o školní sociální práci psát.

Škola je významný systém, který plní několik důležitých funkcí, a to funkci etickou, ochranou, kvalifikační a integrační. Dle Walterové (2009, s. 112-116) etická funkce školy zprostředkovává žákům soubor hodnot, které zrcadlí obraz dané společnosti. Během výuky a výchovy si osvojují principy a normy chování, jež jsou v daném kulturním prostředí považovány za vhodné a společensky přijatelné. Ochranná funkce má za úkol chránit studenty před negativními vlivy a učít je, jak správně pracovat s informacemi, kriticky je vnímat a zodpovědně je využívat. Kvalifikační funkce školy je pro žáky důležitá z hlediska rozvoje znalostí a dovedností, které jsou nezbytné pro jejich uplatnění na trhu práce. Poslední integrační funkce školy usnadňuje začlenění jedince do společnosti, podporuje pochopení odlišností a rozmanitosti, a to jak v rámci školního prostředí, tak i v širším společenském kontextu.

Školská sociální práce je specializovaná oblast sociální práce, která se zaměřuje na podporu žáků v jejich školním prostředí. Usiluje o odstranění překážek a nerovností v přístupu ke vzdělání. Cílem je zajistit, aby každý student měl možnost kvalitního vzdělání, které podporuje jeho komplexní rozvoj – intelektuální, fyzický, sociální, kreativní a emocionální. (AASW - Asociace australských sociálních pracovníků, 2011, s. 7-8)

S pohledem na školní sociální práci přichází i Petrenko (2020). Autor zdůrazňuje absenci komplexního přístupu v rámci současného systému a vnímá školní sociální práci jako ideální nástroj pro propojení školy, sociálních služeb a orgánů sociálně-právní ochrany. Zdůrazňuje však, že školní sociální práce by neměla nahrazovat zavedené sociální služby. Školu vnímá jako klíčové prostředí pro včasnou identifikaci a řešení problémů. Školní sociální pracovník by tak měl motivovat žáky a jejich rodiny k aktivní spolupráci a nasměrovat je k vhodným typům sociálních služeb.

Sociální práce ve školním prostředí umožňuje včas odhalit hrozící problémy a komplexně zhodnotit situaci žáka. Díky tomu je možné nabídnout preventivní a podpůrné služby nejen žákům, ale i jejich rodinám, a tak předcházet rizikovému chování, případně ho včas zachytit. Škola je ideálním prostředím pro včasnou identifikaci problémů, jelikož se v ní odehrává velká část života dětí a dospívajících a jejich chování je v tomto prostředí snadno

pozorovatelné. (Havlíková, 2018) Školní sociální pracovník zastává důležitou roli v podpoře žáků a jejich rodin. S využitím odborných metod a ve spolupráci s dalšími organizacemi pomáhá řešit různé sociální problémy, s nimiž se žáci ve škole setkávají. Pro efektivní práci sociálního pracovníka je nezbytná znalost vývojové psychologie, která umožňuje pochopení potřeb a prožívání dítěte v různých fázích jeho vývoje. Dále je důležité porozumění v oblasti sociálních problémů, včetně jejich prevence a řešení. Nezbytná je i znalost školského systému a fungování školy. Hlavním cílem školní sociální práce je předcházet sociálně patologickým jevům, jako je záškoláctví, kriminalita, šikana a týrání dětí. Školní sociální pracovník tak pomáhá vytvářet bezpečné a inkluzivní prostředí, ve kterém se žáci mohou plně rozvíjet. (Noriko a Kenichi, 2010, s. 2)

Asociace školní sociální práce v USA chápe školní sociální pracovníky jako specialisty, kteří se zaměřují na oblast chování, duševního zdraví, prospěchu a atmosféry ve třídě. Do školního prostředí a poradenských center vnášejí specifické znalosti a kompetence. Zároveň slouží jako podpora pedagogům, rodičům a vedení školy. (SSWAA [online])

Za zmínku stojí, že začátky školské sociální práce sahají do Spojených států amerických, kde se s ní začalo pracovat už před sto lety. Postupně se tato oblast rozvíjela i v dalších zemích, které navázaly na americké poznatky a tak dnes školská sociální práce funguje v Kanadě, na Novém Zélandu, v Austrálii, Číně, Japonsku, Vietnamu a mnoha dalších státech světa. Do Evropy se ŠSP dostávala postupně a v současnosti je nejrozvinutější v severovýchodních zemích, Velké Británii, Irsku, Francii, Německu a Holandsku. (Vasil'ová a Lovášová, 2018, s. 14)

2.1 Metody školské sociální práce

Se vznikem a rozvojem školské sociální práce souvisí rozvoj modelů školní sociální práce, ze kterých samotná školská sociální práce vychází. Dle Tokárové a Matulayové (2013), mezi nejvyužívanější modely v praxi patří:

- tradiční klinický model,
- model přeměny školy,
- komunitní model školy,
- sociálně interakční model školy.

V *tradičním klinickém modelu* se zaměřujeme na žáky, kteří se potýkají se sociálními a emocionálními obtížemi, tyto problémy mohou ovlivňovat jejich vzdělávací proces. Cílem této metody je překonat tyto problémy a podpořit tak lepší fungování studenta v rámci školního prostředí. Základem tohoto modelu je individuální práce s žákem a jeho rodiči, do které se zapojuje školní sociální pracovník. Ten zhodnotí situaci studenta a své poznatky sdílí s pedagogy a dalšími odborníky ve školním poradenském pracovišti. (Tokárová a Matulayová, 2013, s. 470-472)

Model zaměřený na proměnu školy se soustředí na fungování školy, do kterého spadají legislativní rámec, politika a celkové klima školy. Úkolem školního sociálního pracovníka je hledat řešení sociálních problémů přímo ve školském prostředí, v rámci tohoto přístupu by měl transformovat nefunkční normy a nastavení školy. Spolupracuje s pedagogy, vedením školy i s žáky formou individuálních i skupinových setkání.

Komunitní model školy se zaměřuje na podporu znevýhodněných skupin žáků, kteří nemají pochopení pro fungování školy a školního prostředí a zároveň k němu chovají nedůvěru. Snaží se o zlepšení jejich vnímání a o realizaci programů, které jim pomohou lépe se adaptovat na školní prostředí a usnadní jim cestu k vzdělání. Školní sociální pracovník zde vnímá školu a komunitu jako dva úzce spjaté celky. (Hurychové a Ptáčkové, 2022)

Sociálně-interakční model se snaží o posílení vzájemné pomoci, o odstranění bariér v komunikaci a o vytvoření harmonického prostředí pro všechny zúčastněné. Je zaměřen na propojení mezi žáky, skupinami žáků, rodinou, školou a komunitou. Základními nástroji využívané v tomto modelu jsou poradenství, mediace a zmocňování nebo uschopňování k dosažení těchto cílů. (Skyba, 2014, Matulayová, 2017, Vasil'ová a Lovášová, 2018)

Kromě výše uvedených modelů Tokárová a Matulayová (2013, s. 470-472) zmiňují i model *I. B. Costingové*, který se zaměřuje na plánování transformací ve školních sociálních službách s cílem zajistit jejich maximální prospěch pro všechny žáky. Model zdůrazňuje spletnost interakcí mezi školou, žáky a komunitou.

Z výše zmíněných modelů školské sociální práce si můžeme vyvodit nejčastější metody, které bude školní sociální pracovník aplikovat. Jedná se o individuální případovou práci zaměřenou na poradenství, dále skupinovou práci, především sociálně pedagogicky zaměřenou na prevenci u žáků. Dále využívaná metoda bude sociální práce s rodinou.

V této metodě jsou rodiče vnímáni jako cílová skupina a zároveň spolupracující partneři a poslední metodou je komunitní sociální práce.

2.2 Současný stav školské sociální práce v České republice

Než se tato kapitola bude věnovat současnému stavu školní sociální práce v ČR, krátce se ohlédneme do minulosti, jak se tato oblast vyvíjela. Je důležité si uvědomit, že pojem "školní sociální práce" a jeho historie v České republice naráží na jistou překážku, a to, že legislativní zakotvení této profese dosud chybí. Přesto můžeme hovořit o prvních náznamech, které naznačovaly směřování k tomuto oboru. V České republice nalezneme jen málo publikací a také chybí dostatečná osvěta. Oblast školní sociální práce je tak pro značnou část společnosti stále neznámou. (Hurychová, 2016, s. 19, Havlíková, 2018, s. 13)

Rok 2013 představuje významný milník v oblasti školní sociální práce. V tomto roce vyšla Encyklopedie sociální práce od Oldřicha Matouška a kol., která se věnuje i této problematice. Ve stejném roce byla školní sociální práce zmíněna i v druhém čísle časopisu Sociální práce/sociální práca. Zásadní aktivita v novodobé historii školní sociální práce patří Národnímu ústavu pro vzdělávání. V roce 2012 vydal metodiku Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce. Autoři metodiky zdůrazňovali klíčovou roli spolupráce rodiny a školy v oblasti vzdělávání. Předložili konkrétní příklady technik, forem a principů, které mohou sociální pracovníci ve školním prostředí využít k budování této spolupráce. (Havlíková, 2018, s. 13) V roce 2016 vznikla asociace školské sociální práce v České republice (AŠSP). Cílem AŠSP je legislativní ukotvení školské sociální práce, stala se tak nedílnou součástí základních škol, které poskytne dětem, žákům a studentům řadu pozitiv. (ASSPCR [online]) Rok 2017 přinesl posun ze strany MPSV vydáním publikace Sešitu sociální práce s názvem „Role sociálního pracovníka ve školství“. Dále v roce 2018 vyšla publikace Jany Havlíkové „Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice“. (Havlíková, 2018)

Působení sociálního pracovníka ve školním prostředí sice není přímo zakotveno v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ale zároveň není ani vyloučeno. Tento zákon definuje tři základní typy sociálních služeb, a to sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence. Jedná se o oblasti, v nichž by se školní sociální pracovník mohl angažovat. Podle §35 téhož zákona by do kompetencí mohly patřit i aktivizační, výchovné a vzdělávací činnosti, a dále podpora při uplatňování práv klientů. (Krčková, 2008)

Výše již bylo uvedeno, že v našem současném právním systému není školní sociální práce přímo legislativně vymezena, přesto se začíná pomalu rozvíjet, realizují se různé projekty a výzkumy. Jak uvádí Havlíková (2018), z praxe se dovídáme, že i přes legislativní nezakotvení, je možné vykonávat práci sociálního pracovníka i ve školním prostředí.

Petrenko (2020) uvádí, že kromě legislativní opory je nezbytné vypracovat i metodiku pro sociální pracovníky působící ve školním prostředí. Vytvoření takové metodiky vyžaduje shromáždění dosavadních poznatků, kdy by se propojila sociálně preventivní práce se školním prostředím. Zaměřit by se mělo především na příklady dobré praxe ze škol, kde se zavedení sociální práce ukázalo jako efektivní.

V oblasti školství se vyskytuje řada problémů, které zasahují do sociální sféry a vyžadují řešení s využitím nástrojů sociální práce. V rámci školního prostředí vykonávají sociální práci jiní pracovníci, například třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, sociální pedagog, školní psycholog a speciální pedagog. Tito pracovníci tvoří tzv. školní poradenské pracoviště, které má oporu v legislativě, konkrétně ve vyhlášce č. 72/2005. Pokud na dané škole působí i sociální pracovník, je vnímán jako součást zmíněného pracoviště, i když vyhláška č. 72/2005 s jeho formálním začleněním do této struktury nepočítá. (Havlíková, 2018, s. 13)

Jůva (2001, s. 73) zmiňuje, že pedagogové nemají rozsah mimo školní prostředí a s rodiči se setkávají jen výjimečně, a to buď na třídních schůzkách, nebo v případě vážných problémů žáka. Jsou limitováni povinnostmi plnit osnovy a v časově omezené výuce nemají prostor věnovat se žákům individuálně. Právě v tomto momentě, jak uvádí Matulayová (2008, s. 96) může sehrát důležitou roli školní sociální pracovník. Sociální pracovník dokáže zhodnotit vliv rodinného prostředí na dítě, protože je na toto prostředí expert (Matulayová, 2008), a zároveň funguje jako prostředník mezi rodinou a školou. (Lengyel, 2015, s. 18)

Sociální pracovník ve škole nemá nahrazovat ani omezovat práci stávajících poradenských pracovníků. Naopak, jeho cílem by mělo být doplnění stávajícího týmu a nabídnutí dalšího odborného úhlu pohledu. To povede k co nejefektivnějšímu poskytování služeb žákům. (Yamano, Zushi, 2011, s. 2)

Pro ukotvení školské sociální práce ve škole je klíčovým argumentem nutnost komplexního přístupu k dětem v nouzi a ohrožení, tedy z ekologické perspektivy. Z ekologického hlediska může odborná analýza a posouzení odhalit hloubku problému a

všechny související aspekty, čímž umožňuje sociálnímu pracovníkovi zvolit vhodný typ intervence. Školská sociální práce pro resort školství by byla užitečnou investicí, jelikož mnoho rodin se bez vnější pomoci neobejde a škola představuje ideální prostředí pro včasné zachycení problémů. (Hakalová, 2017)

3 Teoretická východiska školské sociální práce

Tato kapitola se bude zabývat teoretickými východisky školské sociální práce. Za klíčové východisko školské sociální práce se dá považovat ekologická perspektiva. Mezi další teorie využitelné pro školní sociální práci jsou systémová teorie, přístup zaměřený na silné stránky a koncept residence nebo teorie sítí.

Působnost školní sociální práce je široká, zasahuje do všech sfér sociální práce, a to do mikroúrovně, kde se sociální pracovník zaměřuje na přímou pomoc žákovi, studentovi či zaměstnanci školy. Mezoúroveň, kde se spolupracuje s rodinou a zákonnými zástupci. A poslední mikroúroveň, kde se věnuje práce s celou komunitou či regionem. Podle Hurychové a Ptáčkové (2022) má školní sociální práce humánní zaměření, které se opírá o tři základní antidepresivní principy, kterými jsou princip rovnosti, princip spoluúčasti a princip spravedlnosti.

Na školní sociální práci je nutné pohlížet humánní optikou. V případech, kdy se žák dostane do problémů, které brání jeho vzdělávání, tyto situace řeší lidsky. Problémy žáka je potřeba řešit jako problém jedinečné osobnosti, do níž spadá všechno, co ovlivňuje jeho život, včetně rodinného prostředí. Školská sociální práce má v praxi pomáhat žákům a jejich rodinám při sociálních či zdravotních znevýhodněních, tím se snaží minimalizovat negativní dopad těchto problémů na vývoj a studijní výsledky žáků. (Hurychová, 2017)

3.1 Systémová teorie

Systémovou teorii představuje Malý a Vítek (2003, s. 33) jako způsob myšlení a jednání, který vnímá zkoumané předměty komplexně s ohledem na jejich vnitřní i vnější vazby. Vnímá jevy jako soubory vzájemně propojených prvků, které se vyznačují specifickými vlastnostmi a chováním. Dle Smutka (2013, s. 37) systémová teorie se vyznačuje respektem všech elementů zkoumané oblasti, tak vztahů mezi nimi. Zároveň chápe tuto oblast jako komplexní celek složený z mnoha dílčích částí. Teorie systémů, a z ní odvozený systémový přístup, se ukázal jako užitečný i v oblasti školní sociální práce. Problémy, které řeší školní sociální pracovník, se obvykle týkají prostředí, ve kterém žák žije, jedná se o souhrn problémů, nikoliv o jednorázový problém.

Případová studie autorů Overbeekové, Gudde, Rijnberka, Hempelové, Beijera a Marase (2023, s. 81-93) uvádí příklad přínosu systémové teorie v praxi s problematičnými

rodinami, vnímající člověka jako celku a jeho propojení s okolím, systémová teorie podnítila rozvoj ekologických přístupů v sociální práci.

3.2 Ekologická perspektiva

Sociální práce zkoumá spletité a mnohotvárné vztahy mezi lidmi a jejich okolním prostředím. Jejím cílem je podpořit všechny lidi v naplnění jejich potenciálu, zkvalitnění jejich života a předcházení sociálním dysfunkcím. Sociální pracovníci usilují o pozitivní změny ve společnosti a v životech jednotlivců, rodin a komunit, s nimiž pracují. Stěžejním tématem zájmu sociální práce je pochopení vzájemných interakcí mezi lidmi a mezi lidmi a sociálními institucemi. (Constable, 2013) V šedesátých letech minulého století proběhla reforma chápání metod sociální práce. Tato proměna vedla k etablování ekologického přístupu v sociální práci, z něhož vzešly a rozvinuly se ekologické a eko-sociální teorie. Tyto teorie se inspiroují vnímáním životního prostředí z perspektivy sociální práce, přičemž zdůrazňují aktivní roli člověka jakožto účastníka neustálé vzájemné interakce se všemi aspekty jeho okolí, a to včetně školního prostředí. (Levická, 2002)

Nutnost využití ekologického přístupu do teorie a praxe školní sociální práce se stala zřejmou v souvislosti s proměnou školy (instituce) v otevřenější systém. Systém, který se více zaměřuje na individuální potřeby žáků a podporuje intenzivnější spolupráci mezi školními sociálními pracovníky, žáky, učiteli a komunitou. Školní sociální práce byla vnímána jako nástroj, který podporuje systémové změny ve škole. (Skyba, 2015)

Šlosár a kol. (2017) uvádí, že ekologický přístup chápe člověka jako bytost a životní prostředí jako jeden celek, v rámci konkrétního kulturního, sociálního a historického kontextu, které můžeme přirovnat k ekosystému. Pro pochopení člověka a jeho okolí je nezbytné vnímat je v kontextu jejich vzájemného závislého propojení. Všechny koncepty vycházející z ekologického přístupu se proto zaměřují nejen na životní prostředí nebo jednotlivce, ale především na specifické vazby a interakce mezi nimi. (Šlosár a kol., 2017)

Vztah mezi žákem a jeho sociálním prostředím hraje klíčovou roli v oblasti školní sociální práce. Vnímáme ho jako nedílnou součást rozmanitých sociálních systémů, v nichž se musí pohybovat. Mezi ty nejdůležitější systémy patří rodina, škola, kamarádi a komunita. Zdůrazňuje se tím důležitost ekologického přístupu při řešení případných problémů, a proto je nezbytné zohlednit všechny tyto aspekty a vnímat je v jejich vzájemné provázanosti. Zároveň je důležité vycházet z principu, že žák se přizpůsobuje na své prostředí, a to samé platí i obráceně. (Vasil'ová a Lovašová, 2018, s. 108)

Nejvýznamnějšími osobnostmi ekologické perspektivy jsou považováni Germain a Gitterma. Společně definovali model života, tzv. Life-model. Dle Germaina a Gittermana (2008) uplatnění ekologické perspektivy umožňuje sociálním pracovníkům jak komplexní pohled na jedince v jeho prostředí, tak i porozumění jeho sociálním rolím, zdravotním problémům či sociálním problémům. Zmíněný model se liší od běžných klinických postupů, které se zaměřují na nápravu individuálních slabin, místo toho se soustředí na silné stránky jedince, jeho potenciál a úpravu okolního prostředí. Základní myšlenkou je zkoumání interakcí mezi člověkem a jeho prostředím. Skyba (2015) uvádí, že life-model vychází z předpokladu, že narušení rovnováhy v tomto systému a zhoršená schopnost přizpůsobení se změnám může vést ke vzniku určitých problémů. U dětí včasné nepodchycení problémů, může vést k různým poruchám v chování či negativního postoje ke škole. (Skyba, 2015)

Germain a Gitterman (2008) rozdělili spolupráci s klientem v rámci life-modelu do čtyř fází: přípravná, počáteční, průběžná a končící. V přípravné fázi, před zahájením spolupráce, sociální pracovník shromažďuje informace o klientově problematice a životní situaci. V počáteční fázi dochází k jednání a společně s klientem k definování problémů. Správná identifikace životních stresorů je klíčová pro další postup. Řešení jednoho stresoru může vést k otevření dalších problematických oblastí a zároveň usnadnit zvládání dalších stresorů. Průběžná fáze buduje vzájemné porozumění mezi klientem a sociálním pracovníkem. Sociální pracovník pomáhá klientovi s jeho životními, environmentálními, školními a mezilidskými stresory a realizuje aktivity zaměřené na změnu životního prostředí. V poslední závěrečné fázi jsou sociálním pracovníkem reflektovány pocity, které se během spolupráce objevily, hodnotí dosažené výsledky a to, co zbývá dosáhnout. Spolupracuje s klientem na plánech do budoucna. Spolupráce mezi klientem a sociálním pracovníkem je charakterizováno jako partnerství. (Roberts, 2009).

Ekologická perspektiva využívaná školním sociálním pracovníkem

V oblasti školní sociální práce je uplatňován zejména ekologický přístup. Tento přístup je ideální nástroj pro aplikaci školní sociální práce, jelikož sociální pracovník se nezaměřuje pouze na individuálního žáka, ale vnímá ho jako součást propojených sociálních sítí, které jsou vzájemně propojené a ovlivňují ho. Díky tomuto přístupu je možné získat ucelený pohled na danou problematiku, vnímat osoby i prostředí holisticky (celostně) s multidimenzionálním vnímáním problémů a pochopením propojení mezi jednotlivými

složkami celku. (Allen-Meares, 1995, s. 253) Pro každého člověka je rodina a škola základní instituce, které je důležité navzájem propojit. (Hakalová, 2017)

Dle Hurychové a Ptáčkové (2022) ekologický přístup je úzce propojen s ekosystémovým přístupem, což znamená, že školství představuje systém a škola představuje prostředí. Z ekologického hlediska vnímáme člověka a jeho životní prostředí jako vzájemně propojený a jednotný celek. Okolní prostředí na člověka neustále působí a formuje ho. Pokud se v tomto prostředí objeví problémy a chybí prostor pro jejich řešení, hrozí, že se potíže budou kumulovat a narůstat. Sociálně-pedagogičtí pracovníci poradny i školní sociální pracovník se pohybuje na pomezí školního a rodinného života žáka. Díky svému vzdělání je schopen chápat východiska v tomto ekosystému a vnímat, jak škola ovlivňuje žáka a jak žák reaguje na ni.

Školní sociální pracovník je vnímán jako odborník na oblast sociálního prostředí, přičemž se zaměřuje na komplexní vnímání člověka v jeho humanitárním a sociálním kontextu. (Hurychová a Ptáčková, 2022) Školní sociální pracovníci nejsou pouze experty na sociální prostředí. Sociální pracovníci plní funkce ve vztahu ke škole jako instituci, hrají klíčovou roli v oblasti sociální prevence a intervence. Dle Matulayové a Pešatové (2013) je jejich snahou docílit pozitivních transformací ve prospěch žáků, jejich rodin a komunity. (Matulayová a Pešatová, 2013, s. 112)

Školní sociální pracovník se opírá o ekologický přístup, aby zasáhl na úrovni individuální práce s žáky a zároveň zdůraznil vedení školy potřebu podpory v oblastech zaměřených na řešení problematických situací žáků. Dosahuje toho posilováním dovedností žáků zvládat své problémy, a to jak zdokonalením hodnocení osobních i situačních faktorů, tak rozvojem behaviorálních dovedností. Dále se zaměřuje na proměnu sociálního a fyzického prostředí školy s cílem optimálního naplňování potřeb žáků a jejich rodin. V kontextu narůstajícího nedostatku sociální spravedlnosti ve společnosti, který má negativní dopad na žáky i jejich rodiny, se model života opírá o teorii systémů. Ten umožňuje zaměřit se na interakce uvnitř systémů a mezi nimi. To otevírá cestu k posilování dovedností, které podpoří snahu o zlepšení nejen vztahů mezi lidmi, ale i environmentálních problémů. (Koenig, 2019)

Winters (1983) udává, že tento přístup umožňuje sociálnímu pracovníkovi řešit problémy a potřeby na různých systémových úrovních, ať už se jedná o jednotlivce, rodiny, skupiny a komunity. Je důležité si uvědomit, že člověk funguje ve více než v jedné ekologii. Problémy žáků nejsou projevem individuální patologie, ale spíše důsledkem nefunkčního

ekosystému. Školní sociální pracovník se zaměřuje na všechny subsystemy spjaté se školním sociálním prostředím, ať už se jedná o jednotlivce, žáky, pedagogy či rodiče. Práce spočívá v podpoře interakcí mezi všemi subsystemy v rámci školy a propojení systémů mimo ni. Zvláštní pozornost věnuje vnímání a přístupu školní politiky k dětem z prostředí, které se liší etnicky, nábožensky nebo socioekonomicky. Úkolem školního sociálního pracovníka je nezaměřovat se pouze jen na problémy, ale nabízet i prostor k pozitivním interakcím a spolupráci mezi všemi aktéry ve škole. (Winters, 1983)

V ekologickém přístupu mohou školní sociální pracovníci předcházet problémům a aktivně je řešit již v rané fázi. Toho dosahují včasnou identifikací žáků ohrožených rizikem a následnou realizací cílených intervencí. Tyto intervence pak mohou zabránit eskalaci problémů. (Dupper, 2002)

Školní sociální pracovníci se snaží uspokojit i požadavky vedení školy. Ve své práci se mohou opírat o ekologický přístup, který jim slouží jako organizační princip pro pomoc znevýhodněným žákům a jejich rodinám. Motivují rodiče, aby se svěřili s případnými obavami či problémy týkajícími se vzdělávání jejich dítěte. Zajišťují plynulou komunikaci a spolupráci mezi rodinou a školou. Pomáhají rodinám lépe chápat vzdělávací potřeby jejich dětí. Následně vyhledávají a spolupracují s organizacemi, které těmto žákům a rodinám pomohou zlepšit jejich situaci. Školní sociální pracovníci, kteří tvoří nedílnou součást multidisciplinárního týmu školy, se aktivně zapojují do chodu školy a široké škály aktivit. Zúčastňují se výchovných komisí, jednání a porad zaměřených na chování žáků a jejich studijní výsledky. S pedagogy i dalšími odborníky na škole spolupracují s cílem posoudit individuální potřeby žáků a navrhnout taková opatření podpory pro ty, kteří se potýkají s obtížemi. Jsou zároveň členy krizového týmu školy a podílejí se na celkovém zhodnocení vlivu sociálního prostředí na fungování školy, které je součástí závěrečné evaluace. (Dupper, 2002) Spolupráce s dalšími odborníky ve škole je pro školního sociálního pracovníka klíčové při uplatnění ekologického přístupu. Podle Gittermana a Germaina (2008) je ovšem nezbytné chápat sociální role klienta, sociální problémy žáků, problémy spojené s duševním zdravím a tělesným zdravím, dále se orientovat na možné zdroje, rezervy a prostředky k nápravě.

Doporučení pro využití ekologické perspektivy nacházíme i ve standardech pro školské sociální pracovníky. (NASW, nedatováno)

3.3 Přístup zaměřený na silné stránky a koncept residence

Přístup zaměřený na silné stránky se zaměřuje na komplexní vnímání člověka, identifikace jeho silných stránek a příležitostí, které by mohl zúročit v rámci daného sociálního systému. Cílem je posílit jedincovu víru v jeho vlastní schopnosti, dát mu pocit kontroly a podpořit ho v nalezení a využívání jeho silných stránek při řešení překážek. Specifické pro tento přístup je soustředění na budoucnost, namísto zkoumání problémů v minulosti a analýzy příčin současného stavu. Jedinec je v tomto přístupu vnímán jako expert na svůj život a situaci. Sociální pracovník plní roli průvodce a opory na jedincově cestě k nalezení a využití jeho silných stránek. Pro školní sociální práci je přínosem tento přístup proto, že jedinec se tak stává aktivním účastníkem a aktivně se zapojuje do procesu řešení své situace. (Skyba, 2018, s. 9-16).

Koncept residence poukazuje na to, že důraz na silné stránky je klíčovým aspektem pro vědecké zkoumání konceptu residence. Dle Skyba (2018) v školní sociální práci se koncept residence zaměřuje především na sociální prostředí žáka, které ho obklopuje. Toto prostředí může žáka stimulovat a podporovat, ale na druhou stranu může být i zdrojem stresu a negativity. Základní myšlenkou je tedy zmírnit vliv negativních faktorů na žáky a zároveň posílit ty, které jim naopak prospívají. Dva zmíněné přístupy slouží jako základ pro uskutečňování intervencí v oblasti školní sociální práce. (Skyba, 2018, s. 21-23)

3.4 Teorie sítí

Teorie sítí je různorodý soubor konceptů, který umožňuje zkoumat vztahy mezi různými aktéry. Nachází uplatnění v širokém spektru oborů, od přírodních věd až po vědní disciplíny zaměřené na společnost. Pro oblast sociální práce se tato koncepce soustředí na teorii sociálních sítí. V sociologické encyklopedii je pojem teorie sociálních sítí definováno jako „*koncepce popisu a analýzy sociálních sítí, která se soustřeďuje na sociální vazby různé intenzity a hustoty, trvalé kontakty, interakce a komunikaci mezi lidmi*“. (Sociologická encyklopedie, Teorie sociálních sítí [online])

Teorie sítí sehrála důležitou roli i v oblasti zkoumání strategií zvládnání náročných životních událostí klientů sociální práce. Obzvláště užitečná se ukázala být při mapování mezilidských vztahů. Pochopení podpůrných systémů na klientových sociálních sítích je klíčová pro řešení klientovy obtížné situace. Současně dává výzkumníkům možnost tyto systémy mapovat a dále analyzovat. (Baláž, 2013, s. 72)

Zemánková a kol. (2022, s. 17) uvádí, že včasné zhodnocení žákovy situace může hrát klíčovou roli v řešení existujících problémů a dále napomoci k zaměření preventivních kroků, které by zabránily vzniku a rozvoji případných problematických situací v kolektivu. Poznatky z teorie sítí nám pomohou lépe nastavit spolupráci mezi pedagogickými pracovníky, ať už uvnitř školy, nebo při spolupráci s externími subjekty, jako jsou poradny a další instituce. (Zemánková a kol., 2022, s. 17)

4 Školní sociální pracovník a sociální pedagog

V České republice obory, které se ke školské sociální práci nejbližší blíží, jsou sociální práce a sociální pedagogika. V praxi se poměrně často setkáváme s tím, že veřejnost nezná nebo nerozlišuje rozdíl mezi pojmy školní sociální práce a sociální pedagogika, oba pojmy vnímá jako synonyma. Jedná se přitom o dva samostatné obory.

Existují tři různé pohledy na vztah mezi sociální prací a sociální pedagogikou, které uvádí Hämäläinen (2003, s. 75).

- Prvním z nich je diferencovaný přístup. Jedná se o nahlížení na oba popsané obory, jako na dvě samostatné jednotky, úplně se liší jedna od druhé.
- Další možností náhledu na vzájemný vztah těchto oborů je takzvaný identifikační přístup, který pojímá sociální práci a sociální pedagogiku jako totožné obory.
- Třetím přístupem je konvergentní pojetí. Jedná se o přístup, který vidí oba obory jako velmi podobné, součástí jedna druhé, ale každý si zachovává v jistém smyslu svou svébytnost. (Hämäläinen, 2003, s. 75)

Sociální práce se liší od oborů, tím, že se tolik nezaměřuje na pedagogiku. Sociální pracovníci nemají za cíl primárně vzdělávat a vystupovat jako vzdělavatelé, ale fungují spíše jako průvodci v komunikaci s okolím, jako mediátoři při řešení mezilidských vztahů a jako opora pro osoby v nepříznivých životních situacích. Současní sociální pedagogové se v praxi věnují preventivní činnosti, nápravě a řešení problematických vztahů mezi jednotlivcem a společností. Snaží se předcházet a napravit negativní sociální jevy, čímž se v podstatě blíží práci sociálního pracovníka. (Hradečná, 1998) Sociální pedagogové se zaměřují především na pomoc dětem a mládeži. Naproti tomu sociální pracovníci podporují široké spektrum lidí - jednotlivce, rodiny, komunity. Může se věnovat klientům všech věkových kategorií, od dětí až po seniory, kteří se potýkají s problémy, jež sami nezvládnou. Jak uvádí Hroncová (2000) sociální pedagogika je zaměřená více teoreticky, oproti tomu sociální práce má praktičtější a aplikovanější charakter.

Otázka, kdo by měl vykonávat školní sociální práci, je stále předmětem debaty v kontextu obou profesí i přístupů. V současné době se zdá, že sociální pedagog lépe splňuje očekávání, zejména pedagogů, pravděpodobně díky svému propojení s pedagogickými obory. Autoři Blašíková, Grecmanová a Dopita (2021) vnímají podobnost mezi těmito obory a profesemi, a s tím i jejich pracovními činnostmi, ale existují i oblasti, ve kterých lze

vymezit specifické rysy. Tyto profese se liší, ale v určitých kontextech, včetně základních škol, se mohou vzájemně doplňovat. (Blašíková, Grecmanová, Dopita, 2021)

Mnoho autorů se zabývá problematikou zaměňování pozic sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. V určitých oblastech se náplň práce těchto profesí překrývá, v jiných se liší, což je běžný jev v pomáhajících profesích i ve školství. Klíčový efekt těchto profesí se spatřuje v propojení a spolupráci školské a sociální sféry, a to prostřednictvím partnerství mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem. (Daněk, Šmída, 2023)

Tabulka 1 Srovnání činností sociálního pedagoga a sociálního pracovníka ve školství

	Sociální pracovník	Sociální pedagog
Spolupráce s externími odborníky	Nejčastěji s OSPOD je velmi důležitá. Škola by měla znát kontakty na pracovníky, kteří nejčastěji pracují a navštěvují spádové oblasti školy. Nejedná se pouze o OSPOD, častá je spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry, kde je možné diagnostikovat poruchy učení.	Sestává z navázání kontaktu a spolupráce s OSPOD, PPP nebo policií, což je pro školu velmi důležité. Často je nutné žáky do těchto zařízení poslat (se souhlasem rodičů), znát místní externí pracovníky i postup při vyřizování těchto žádostí. V některých případech rodiče neznají možnosti řešení problémů svých dětí, pak by jim je měl sociální pedagog navrhnout a umět vysvětlit jejich klady.
Školní poradenské pracoviště	Pracuje ve spolupráci s OSPOD. Kurátoři a sociální pracovníci by měli být seznámeni s osobami, které mohou žádat o sepsání zpráv na žáky, příp. zjištění dalších informací, které může škola poskytnout.	Je tvořeno odborníky, kteří sledují situaci na škole a snaží se na ni pružně reagovat. Mezi odborníky patří školní metodik prevence, školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog, kariérový poradce a sociální pedagog. Jedná se o pracoviště, které odborně radí a doporučuje řešení některých situací řediteli

		školy, který vzhledem k náročnosti své profese a manažerským povinnostem nemůže osobně poznat situaci v každé třídě ve škole. Úkolem sociálního pedagoga je především přinášet informace z terénu, poukazovat na problémy, příp. zlepšení u jednotlivých žáků i celých tříd. Na základě spolupráce s třídními učiteli by měl předávat vedení školy jimi evidované problémy.
Preventivní činnosti	Spočívají v tom, že kurátoři i sociální pracovníci připravují různé přednášky a besedy, se kterými navštěvují školy. Tyto přednášky by měly být realizovány ve spolupráci se sociálním pedagogem tak, aby reagovaly na aktuální situaci. Bohužel se může stát, že se přednášky míjí pozitivním účinkem a některým žákům slouží jako návod pro vznik nebo zhoršení rizikového chování. Proto je důležité si o přednášce promluvit s vedením, příp. s odbornými pracovníky školy.	Jsou předmětem zájmu školního metodika prevence, který preventivní činnosti a aktivity organizuje a realizuje. Sociální pedagog může být právě tím, který poukáže na rizikové chování, které se mezi žáky v dané době rozšiřuje. Následně je velmi důležitá spolupráce obou pracovníků. Sociální pedagog se s problematikou rizikového chování setkává právě v terénu, kde jej může vyzorovat. V případě, že bychom se bavili o vyloučených lokalitách, pak je častým jevem, že rizikové chování vykazují hlavně rodiče a po jejich vzoru opakují takové chování děti.
Terénní práce	Sociální pracovník i kurátor pro děti a mládež navštěvují své	Je specifickou částí práce sociálního pedagoga. Obsahem

	<p>klienty v jejich přirozeném prostředí podle městské části nebo lokality, která je jim přidělena. Problémy, které řeší, mají většinou závažnější charakter než v případě pedagoga. Návaznost je zde zřejmá – sociální pedagog může objevit případy, které dokáže posoudit, ale z hlediska řešení je musí předat k příslušnému orgánu. Nebezpečnost této části práce je zřejmá u obou pracovníků.</p>	<p>jsou návštěvy v místě bydliště žáka školy, ve většině případů ve spádové oblasti, popř. v ubytovnách nebo v jiných zařízeních. Důvody k těmto návštěvám mohou být různé – nedostatečný prospěch žáka, neomluvená nebo dlouhodobá absence, navázání spolupráce s rodiči, získání rodičů pro spolupráci se školou. Sociální pedagog má možnost zjistit, jak dítě žije, kolik má sourozenců, zda má prostor na učení i soukromí. Z hlediska svého vzdělání by měl být schopen vše vhodně ohodnotit. Takové informace získané v terénu jsou důležité pro další práci se žákem a dotváří ucelený obraz o dítěti. Další doplňující informace většinou poskytuje třídní učitel.</p>
<p>Pohovory s rodiči a žáky</p>	<p>Spočívají v tom, že si sociální pracovník často rodiče a jejich děti zve na osobní pohovory. Většinou v případech, kdy se jednalo o první prohřešek rodiny nebo dítěte. Rodina je nadále sledována a v případě uklidnění situace se nedoporučují žádná další opatření. Styl vedení pohovoru je v případě pedagoga i pracovníka stejný nebo velmi</p>	<p>Často realizuje právě sociální pedagog v rámci terénní práce, kdy zve rodiče na pohovory do školy, kde se jich účastní více pedagogických pracovníků. Mnohdy se může jednat o naléhavou situaci, kdy je nutné provést pohovor v terénu. Zde sociální pedagog musí předvést své komunikační dovednosti. Pohovory se žáky se většinou</p>

	<p>podobný. U některých rodin se však můžeme setkat s problémem autority sociálního pedagoga, který nemá příliš mnoho možností, jak situaci řešit (ve smyslu postihu).</p>	<p>realizují ve škole. Mohou mít oficiální, ale i neoficiální charakter. V případě oficiálního pohovoru musí být přítomen rodič, ale v případě neoficiálního jednání se jedná pouze o žáka a sociálního pedagoga nebo jiného odborníka školy (školní psycholog, školní metodik prevence). Většinou se jedná o první varování, které nemusí doprovázet žádný vážnější postih.</p>
<p>Organizace výchovných komisí</p>	<p>Organizuje kurátor pro děti a mládež nebo je sociální pracovník součástí výchovné komise, které předcházejí pohovory, které si škola organizuje interně. Zde může docházet k závažnějšímu opatření ze strany OSPOD. Ve většině případů se jedná o dva až tři pohovory ve škole.</p>	<p>Je po organizační stránce obsahem práce sociálního pedagoga, zve všechny členy komise. V případě, že daného žáka zná a pracuje s ním, pak je zároveň členem této komise. Spolupracuje úzce s pozvaným zástupcem OSPOD. Sociální pedagog se často vyjadřuje ke spolupráci s rodinou. V případě, že se jedná o nespolupracující rodinu, pak je zásah ze strany OSPOD pravděpodobný. Mnohdy se může rozhodnutí ponechat v kompetencích školy a sociální pracovník dále nezasahuje.</p>

Zdroj: Sociální pedagog a sociální pracovník v základní škole, 2021

V zemích s rozvinutou školní sociální prací jako samostatnou oblastí, nese klíčovou zodpovědnost školní sociální pracovník, který působí přímo v instituci školy a zasazuje se o prevenci, intervenci a pozitivní změny v životě žáků, jejich rodin a komunit. (Tokárová,

Matulayová, 2013) Vzhledem k tématu diplomové práce zastává školní sociální pracovník v oblasti prevence poměrně důležitou pozici. Podílí se na prevenci všeobecné, selektivní i indikované, a to jak v primární, tak sekundární rovině. Vhodně doplňuje školního metodika prevence a dodává do školy širší prostor pro preventivní a výchovné působení na žáky nad rámec minimálního preventivního programu. (Miovský a kol., 2015) Sociální pracovník v oblasti prevence buduje s žáky vztah založený na vzájemné důvěře a respektu. Klíčovou součástí preventivní práce je poskytnutí dostatečného množství informací o dané problematice. Díky znalosti rodinného prostředí žáků a možnosti spolupráce s rodinou má preventivní vliv i na zákonné zástupce. Snaží se aktivně zamezit záškoláctví a vysoké absence, zlepšit výsledky žáků ve škole a podpořit jejich maximální rozvoj. (Červeňáková a kol., 2019) Jelikož se sociální pedagog zabývá pedagogikou, nezná tak dobře síť sociálních služeb. Lze tedy dle nich vyvodit, že nespornou výhodou školního sociálního pracovníka je široká znalost sítě sociálních služeb.

Záměrem pozice školního sociálního pracovníka je dle Dávidové Vidrové (2013) především prevence výskytu nežádoucích sociálních jevů ve školním prostředí. Ciuttiová (2008, s. 29-32) uvádí, že realizace sociální prevence by se měla řadit mezi stěžejní kompetence školního sociálního pracovníka. Důvodem je skutečnost, že škola představuje dynamické sociální prostředí, v němž žáci tráví značnou část svého dne. Školní sociální pracovník by se měl aktivně zabývat aktivitám cíleným na různé druhy sociálních problémů, které se týkají žáků na jeho škole. Správně zvolená preventivní strategie pomáhá zamezit a předejít šíření nežádoucích sociálních problémů, které se na škole vyskytují. Prevence je vnímána jako souhrn aktivit, které mají za cíl předcházet, zmírňovat a eliminovat problémy různého typu. (Ondrejko, 2009) Školní sociální pracovník by měl aktivně participovat v přípravě a realizaci preventivních programů a aktivit. Jeho úkolem je zprostředkovat žákům odborné informace a chránit je před negativními vlivy. Górnická (2006, s. 205-214) shrnuje klíčové oblasti, na které by se preventivní aktivity měly zaměřovat. Patří mezi ně vedení preventivních programů. Sociální pracovník působí přímo v prostředí školy a spolupracuje s učiteli, shromažďuje data o nejčastějších problémech, se kterými se žáci setkávají, a na základě nich vytváří cílené programy. Další stěžejní částí preventivních aktivit je problematika agrese, násilné a agresivní chování ve školním prostoru. Nezbytné je rozvíjet asertivní a nenásilné chování, posilovat dovednosti pro zvládání a řešení sporů a podporovat zájmy za účelem posílení jejich sebevědomí a sebedůvěry.

5 Problémové oblasti ve školství

Vstup na základní školu je pro jedince jednou z nejvýznamnějších událostí dětského věku. Dítě vstupuje do nové sociální role, stává se žákem. Přejít z mateřské školy však může být pro dítě velmi stresující. Aby děti zvládly nástup do prvních tříd, měly by být školsky zralé a připravené. Chování dítěte však může být ovlivněno jeho temperamentem či množstvím podnětů, ne pouze jeho aktuální vývojovou fází. Dostatečná školní zralost je předpokladem pro efektivní využívání schopností pro účinné učení. Mezi základní činitele, které se podílejí na vzniku rizikového chování u dětí, řadíme dle odborníků rodinu, školní prostředí a prostředí vrstevníků.

V oblasti školství se setkáváme s velkou řadou problémových oblastí, které řeší jak pedagogové, tak i odborníci školního poradenského pracoviště, jehož součástí je i školní sociální pracovník. Následující kapitola je věnována bližší charakteristice vybraných problémových oblastí, na jejichž řešení by se měl podílet i školní sociální pracovník. Nejdříve ale budou vysvětleny pojmy jako sociálně patologické jevy a rizikové chování.

Definice pro sociálně patologické jevy od Pokorného a kol. (2003, s. 9) je uváděna jako *„takové chování jedince, které je charakteristické především nezdravým životním stylem, nedodržováním nebo porušováním sociálních norem, zákonů, předpisů a etických hodnot, chování a jednání, které vede k poškozování zdraví jedince, prostředí, ve kterém žije a pracuje, a ve svém důsledku pak k individuálním, skupinovým či celospolečenským poruchám a deformacím.“*

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže (2019) uvádí definici rizikového chování jako *„různé typy chování, které se pohybují na škále od extrémních projevů chování „běžného“ (např. provozování adrenalinových sportů) až po projevy chování na hranici patologie (např. nadměrné užívání alkoholu, cigaret, kofeinu či nelegálních drog, násilí).“*

Dle Miovského (in Bendl a kol, 2016) se převážná část autorů shoduje, a to i přes různé formulace, že rizikové chování představuje takový typ chování, jež má neblahý dopad nejen na samotného jedince, ale i na jeho okolí. Autor dále zmiňuje, že *„rizikové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“* (Miovský in Bendl a kol, 2016, s. 16)

Rizikové chování také popisuje Širůčková (2012, s. 127) jako „*takové chování, které má negativní dopady na fyzické či psychické fungování člověka a které je nějakým způsobem ohrožující i pro jeho okolí*“

Používaný termín sociálně patologické jevy se v současnosti nahrazuje pojmem rizikové chování. Hlavním důvodem je snaha vyhnout se stigmatizaci. Rizikové chování můžeme chápat jako soubor jevů, které můžeme zkoumat a ovlivňovat preventivními opatřeními a léčbou. (Mioviský et al, 2010)

5.1 Poruchy chování

Světová zdravotnická organizace (WHO, 2018, s. 253) ve své publikaci definuje poruchy chování jako „*opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelství dospívajících a také by mělo být dlouhodobějšího rázu.*“ Poruchy chování dle Vágnerové (2014, s. 715-716) jsou interpretované jako narušení socializačního procesu, které se projevuje nerespektováním a nedodržováním společenských norem. Jednotlivec nedokáže navazovat a udržovat trvalé sociální vazby a v interakci s okolím i s blízkými se pak obvykle projevuje nevhodným a nepřiměřeným způsobem. Do skupiny těchto poruch chování můžeme zařadit například záškoláctví, opakované lhaní, šikanování, fyzické spory, útěky z domova a toulání se po ulicích, ničení majetku a opakované krádeže. (WHO, 2018, s. 253; Vágnerová, 2014, s. 721; SOLEN [online])

Agresivita „*je vlastnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresii*“. Dle Martínka (2015, s. 10) organismus soustředí veškerou svou energii k dosažení cíle a překonání překážek. V každém z nás dřímá jistá míra agresivity, která nám umožňuje prosadit se v konkurenčním světě a zajistit tak přežití. Jedinci s výraznou tendencí k agresivitě v napjatých situacích sklouzávají k agresivnímu chování. Toto jednání je pro ně obtížně zvládnutelné, jelikož agresivita je silně ovlivňuje. Na druhou stranu jedinci s optimální mírou agresivity obracejí tuto energii k budování autority, posilování sebeúcty a dalších přínosných vlastností. **Agrese** je „*jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit*“. Zjednodušeně lze říct, že agrese je projev agresivity. (Martínek, 2015, s. 23-24)

Na agresivní chování se úzce váže pojem **šikana**. Jedná se o jeden z konkrétních projevů agresivity, který zcela jistě patří mezi nejrozšířenější a nejznámější sociopatologický jev.

Domněnka, že šikana se týká pouze školního prostředí, je mylná. Setkat se s ní můžeme už v raném dětství v rodinném kruhu či mateřských školkách. V pozdějším věku se pak šikana může vyskytnout i v pracovním kolektivu nebo v partnerských vztazích. Šikana se objevuje v každém školním prostředí, ať už v menší nebo větší míře. Znepokojivé je, že mnoho případů šikany zůstane skryto. Pedagogové, kteří by měli být oporou, často nemají dostatek informací o tomto problému a nevědí, jak ho správně řešit. Šikana dle Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení z roku 2008 (článek 1, online) je „*jakékoliv jednání, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedince nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrmuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. [...] Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví dítěte.*“ S tradiční šikanou je úzce spojena kyberšikana, která v dnešní době představuje s narůstajícím vlivem internetu, hrozbu minimálně stejnou, ne-li větší.

Působnost sociálního pracovníka v oblasti preventivních opatření je jak v rámci tříd, tak v rámci celé školy v boji proti šikaně. Otevřená diskuze o šikaně a jejích dopadech je nezbytná. Stejně tak je důležité vytvořit ve škole prostředí bezpečí a vzájemné úcty, kde se děti nebudou bát jakéhokoli násilí. Podpora přátelských a vstřícných vztahů mezi dětmi i mezi dětmi a pedagogy je klíčová pro budování zdravého školního klimatu. Respekt k odlišným názorům, postojům a individualitě je další důležitou součástí prevence šikany.

Kriminalita a delikvence

Oblast kriminality a delikvence představují problém, který je jeden z vážných globálních problémů. V rámci boje proti této oblasti se ukazuje problematika kriminality a delikvence dětí a mladistvých jako jeden z nejsložitějších problémů. Zatímco někteří odborníci striktně rozlišují mezi pojmy kriminalita a delikvence, jiní je vnímají jako překrývající se oblasti.

Antisociální chování, které se vymyká společenským normám, nazýváme delikvencí. Toto chování se může, ale nemusí nutně prohřešit proti zákonu a bývá vnímáno jako mírnější forma provinění. Někdy se označuje i jako přestupky, „*kteří mohou být epizodické povahy, ale i sériově se opakující, nebo mohou být označením pro delikventní způsob života s*

různou intenzitou těchto projevů, charakteristické pro mladší věkovou skupinu, tj. děti a mladistvé.“ Delikvence se od kriminality liší v několika ohledech. Zatímco kriminalita zahrnuje závažné trestné činy páchané dospělými, delikvence se zaměřuje na méně závažné prohřešky, které se týkají spíše mladistvých a mladých dospělých. (Vykopalová, 2001, s. 19)

Delikvence či kriminalita dětí a mladých lidí má své typické znaky a motivy, které jsou mnohdy odlišné od trestné činnosti dospělých. Dle Mühlpachra (2001, s. 68) jsou tyto jevy nejvíce ovlivněny věkem pachatele, jeho psychickým a somatickým vývojem, vlastnostmi a zkušenostmi. Mezi nejvýznamnější znaky a zvláštnosti patří:

Dle Mühlpachra (2001, s. 68) specifika kriminálního chování dětí a mládeže se odlišuje od činů dospělých pachatelů. Autor zdůrazňuje, že na tomto fenoménu se nejvíce podílí věk delikventa, jeho psychický a fyzický vývoj, osobnostní rysy a dosavadní životní zkušenosti. Mezi odlišnosti například patří: cíl útoků se řídí jinou soustavou hodnot, než je tomu u dospělých osob, trestná činnost se odehrává v kolektivu, schází prvek plánování, významnou roli hraje psychotropní látka, ať už alkohol, droga, nebo jiná návyková substance, která má za následek zvýšenou agresivitu, často je trestná činnost zaměřena na předměty, které momentálně potřebují nebo se jim líbí, mezi oblíbené cíle patří alkohol, auta, cigarety, mobilní telefony a další. (Mühlpachr, 2001, s. 68)

Pro fungující a smysluplnou prevenci delikvence a kriminality u mladistvých, se musí nejprve porozumět příčinám těchto nežádoucích společenských jevů. Matoušek a Kroftová (2001, s. 96-108) uvádí tyto příčiny jako hlavní. Rodina, důležitá je zdravá atmosféra a stabilní zázemí, negativní vliv může mít neúplná rodina a problematické socioekonomické poměry. Další příčinou je vliv delikventní vrstevnické party. Nezaměstnanost a poslední uváděnou příčinou je vliv médií (zejména televize, počítačové hry, internet). (Matoušek a Kroftová, 2001, s. 96-108)

5.2 Záškoláctví

Další problémovou oblastí je **záškoláctví**. Mnoho dětí se v určité fázi života setkává s pocitem zbytečnosti školy. Tento problematický fenomén může být zpočátku přehlížen. Žáci se takto snaží vyrovnat s tíživou situací a uniknout od problémů, které nedokážou samy zvládnout. Záškoláctví: *„V některých případech jej lze charakterizovat jako komplex obranného jednání s cílem vyhnout se nepříjemnosti, která je dána konfrontací neúspěšného dítěte s lépe dospívajícími žáky nebo požadavky učitele na práci dítěte nebo*

očekávanou reakcí rodičů na špatný prospěch.“ (Web zkola.cz [online]) Dle Průchy a kolektivu (2003, s. 310) je záškoláctví *„zvláštní případ absentérství. Jevy, kdy se žák úmyslně, bez omluvitelného důvodu a bez vědomí, popř. souhlasu rodičů nezúčastňuje vyučování a zdržuje se mimo domov.*“ Další autor Holeček (2015, s. 180) záškoláctví popisuje jako *„úmyslné zameškávání vyučování. Žák o své vlastní vůli, většinou bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Základní škola má za povinnost hlásit na OSPOD (orgán sociálně právní ochrany dětí), referát sociálních věcí, oddělení sociální prevence, jestliže má žák třicet neomluvených hodin*“ (Holeček, 2015, s. 180).

Kyriacou (2005, s. 45) rozlišuje několik typů záškoláctví, a to:

- a) *„Pravé záškoláctví – žák se jednoduše ve škole neukazuje, ale jeho rodiče si myslí, že do školy chodí*
- b) *Záškoláctví s vědomím rodičů – žák do školy nechodí, ale rodiče jsou o tom informováni a také vědí, že k tomu nemá žádný oprávněný důvod. Žák například strávil jeden den tím, že s něčím pomáhal rodičům v práci nebo se doma staral o někoho nemocného. Někteří rodiče nechávají doma dítě sami, když má narozeniny.*
- c) *Záškoláctví s klamáním rodičů – existují žáci, kteří dokážou přesvědčit své rodiče, že je jim tak špatně, že nemohou jít do školy, i když se ve skutečnosti cítí docela dobře. Rodič pak napíše žákovi omluvenku z důvodu zdravotních potíží. Tuto kategorii bývá často obtížné rozlišit od záškoláctví s vědomím rodičů. Pro některé rodiče je stručné prohlášení o tom, že dítěti není moc dobře, dostatečné k tomu, aby omluvenku napsali, často jsou dokonce s dítětem a ve skutečnosti ani podvedeni nejsou.*
- d) *Útěky ze školy – k tomuto druhu záškoláctví (někdy se mu říká „interní záškoláctví“) patří případy, kdy žáci do školy chodí, nechají si zapsat přítomnost, během dne pak ale na hodinu nebo dvě odejdou; přitom někdy zůstávají v prostorách školy, jindy odejdou na krátkou dobu pryč*
- e) *Odmítání školy – tato kategorie se týká žáků, kterým představa školní docházky činí psychické potíže. Patří sem poruchy pramenící z problémů ve škole, například z pocitu, že učení je moc těžké, strach, že žák bude šikanován, školní fobie nebo deprese.*“

5.3 Závislosti na návykových látkách

Lidstvo se s problematikou závislostí potýká od nepaměti, a proto není překvapením, že děti můžeme taktéž řadit mezi konzumenty návykových látek. V dnešní konzumní společnosti se mezi závislosti neřadí pouze drogy a alkohol, ale také například nadměrné sledování televize, workoholismus, závislost na automatech či na kofeinu a nikotinu. Zatímco některé z těchto závislostí jsou společností tolerovány, jiné jsou vnímány jako vysoce problematické.

Definice závislosti dle Nešpora (1995, s. 56): *„Je to skupina fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídění látek má u daného jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si kdysi cenil. Centrální charakteristikou syndromu závislosti je touha brát psychoaktivní látky, alkohol nebo tabák.“*

Závislost popisuje i American Society of Addiction Medicine in West (2016, s. 20) jako *„chronické onemocnění mozkových center, které vede k biologickým, psychologickým, sociálním a spirituálním projevům.“* West (2016, s. 19) hovoří o několika definicích závislosti, jednou z nich je *„přetrvávající kompulzivní návyk na nějaké chování, aktivitu nebo látku ovlivňující nálady.“* Dle odborníků existují dvě formy závislosti: látkové a nelátkové. Do skupiny látkových závislosti spadá alkoholismus, kouření a užívání drog, a do nelátkových závislosti můžeme zařadit gamblerství, utrácení peněz, nakupování, vysoká konzumace jídla nebo závislost na technologiích. (Encyclopaedia of Medici in West, 2016, s. 20)

Pro děti a mladistvé je typické, že zkouší různé věci, a to včetně alkoholu, cigaret a drog. V dnešní moderní době ale nesmíme zapomínat ani na závislosti, které nejsou způsobené užíváním látek, ale jsou neméně nebezpečné. Patří sem například hraní počítačových her, používání mobilního telefonu, televize nebo internetu. Školní věk je kritickým obdobím, kdy se z experimentování může snadno vyvinout závislost, která se pak těžko léčí. (Sobotková, 2014, s. 147)

Zneužívání návykových látek u dětí a mladistvých představuje specifickou hrozbu, jelikož závislost se u nich rozvíjí mnohem rychleji než u dospělých jedinců. Nižší tolerance a nezkušenost s drogami je vystavuje riziku vážných otrav. Pod vlivem omamných látek se zvyšuje pravděpodobnost riskantního chování. Závislost u dětí a mladistvých negativně ovlivňuje jejich psychický a fyzický vývoj, a to v oblastech vzdělávání, emoční zralosti,

sebeovládání, sociálních dovedností a dalších. Zároveň se u nich mnohem častěji objevují problémy ve škole, v rodině a hrozí u nich sklony k páchání trestné činnosti. (Nešpor, 2011, s. 10)

Alkohol bývá nazýván "startovací droga", jelikož se jedná o nejrozšířenější návykovou látku ve společnosti. Konzumace alkoholických nápojů má hluboké kořeny a společnost k ní zaujímá tolerantní postoj, s výjimkou případů nadměrného pití či rozvinutí závislosti. Alkohol má relaxační účinky, zlepšuje náladu a posiluje sebevědomí, avšak ve vyšších dávkách může vést k negativním prožitkům nebo působit tlumivě. (Vágnerová, 2004, s. 555)

Vedle alkoholu je **tabák** bezpochyby další jednou z nejčastěji užívaných návykových látek mezi žáky základních škol. Závislost na nikotinu, čili nikotinismus, je společensky tolerovaný a spolu s alkoholem i nejdostupnější, a proto nejrozšířenější u dětí a mládeže. Netýká se ale jen o kouření cigaret. Do této kategorie patří například i stále populárnější vodní dýmky a šňupací tabák. Ačkoliv cigarety obsahují tisíce látek, právě nikotin je zodpovědný za vznik závislosti.

V dnešní době tráví značnou část svého volného času jak mladá, tak i dospělá generace před monitorem počítače nebo jiných digitálních zařízení. Tato skutečnost s sebou přináší řadu rizik, mezi něž patří například: *„zanedbávání školy (obzvláště přípravy na vyučování v podobě domácích úkolů), zaostávání v sociálních dovednostech, riziko zdravého vývoje pohybového systému, riziko poškození zraku, riziko násilí při počítačových hrách, přístup k nevhodným materiálům na internetu a zanedbávání skutečných vztahů pro povrchní kontakty na sociálních sítích.“* (Machová, 2009)

6 Metodologie výzkumu

Výzkumná část práce se soustředí na analýzu nastavení prevence na vybrané základní škole, aktuální nastavení plánů prevence, identifikace konkrétních témat, silných a slabých stránek prevence. Dále na identifikaci role sociálního pracovníka/sociální pedagoga v systému prevence a prozkoumání názorů žáků na realizovanou prevenci.

V oblasti společenských věd se setkáváme s dvojicí základních výzkumných strategií: kvalitativním a kvantitativním. Existuje i smíšená strategie, která oba principy slučuje. (Hendl a Remr, 2017) Pro získání hloubkového vhledu a popisu zkoumaného problému bude v této práci využito kvalitativní výzkumné strategie. Výzkumná strategie je soubor „*filozofických a teoretických přesvědčení výzkumníka, která mohou ovlivnit rozhodnutí o plánu výzkumu a výběru specifických metod získání dat a jejich analýzy*“. (Hendl a Remr, 2017)

Disman (2011) uvádí, že cílem kvalitativního výzkumu je proniknout do hloubky a porozumět specifickému lidskému nebo sociálnímu chování. Charakteristické je získáváním velkého množství dat o malém počtu jednotek. „*V kvalitativním výzkumu mizí hranice mezi rolí výzkumníka a rolí zkoumané osoby, oba jsou rovnocennými partnery*“. (Disman, 2011) Na rozdíl od kvantitativního přístupu, kvalitativní výzkum nepoužívá statistické metody ani jiné formy kvantifikace. (Strauss, Corbinová, 1999). Mezi výhodu kvalitativního výzkumu dle Hendla (2016) je podrobný popis s ohledem na širší souvislosti, lokální specifika a relevantní podmínky. Na druhou stranu mezi nevýhody autor uvádí, že výsledky nemusí platit pro celou cílovou skupinu. Osobní úhel pohledu výzkumníka může ovlivňovat interpretaci výsledků. (Hendl, 2016)

Zvolený design pro tento výzkum je případová studie. Případová studie je nejrozšířenější metodou v kvalitativním výzkumu. Obecně můžeme případovou studii charakterizovat jako kvalitativní výzkumnou strategii, která se zabývá detailní analýzou fenoménu a jeho kontextu, a to v situacích, kdy nejsou jasně definované hranice mezi nimi. (Yin, c2009) Zásadním rysem případové studie je snaha výzkumníka o hluboké a celistvé porozumění zkoumanému případu v jeho přirozeném prostředí. (Švaříček a Šedřová, 2007) Výzkumník se soustředí na detailní analýzu jednoho či více případů. Jeho cílem je popsat a analyzovat klíčové prvky těchto případů a vzájemné souvislosti mezi nimi. Jedná se o specifický typ případové studie, kde se zkoumá konkrétní událost. (Hendl, 2016) Švaříček a Šedřová (2007) považují za výhodu případové studie snadnost pochopení výsledků.

Zjištění z výzkumu jsou formulovány srozumitelně, protože nejsou určena pouze odborníkům, ale i jiným osobám, kterých se dané téma týká. Případová studie zachycuje specifické vlastnosti a kontext zkoumané problematiky. Závěry, které z ní plynou, jsou pevně zakotveny v realitě a otevírají cestu k pochopení a hlubšímu vnímání i dalších případů a situací. Autoři také zmiňují nevýhody případové studie. Uvádí, že poznatky se dají těžko aplikovat na širší vzorek, jsou obtížně zobecnitelné. Případová studie je založena na výzkumníkově subjektivní interpretaci, zaujatostí výzkumníka také může dojít ke zkreslení údajů, tudíž studie jsou těžko kontrolovatelné. (Švaříček a Šedřová, 2007)

Pro výzkum diplomové práce bylo zvoleno několik metod, a to analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky a ohniskové skupiny s žáky. Miovský (2006, s. 159-161)) uvádí, že polostrukturovaný rozhovor je nejčastějším typem rozhovoru, jelikož kombinuje klady a eliminuje zápory nestrukturovaného a plně strukturovaného rozhovoru. Výzkumník tak kromě předem připravených otázek může klást i doplňující otázky, které reflektují aktuální situaci a myšlenky. To umožňuje flexibilnější a hlubší zkoumání daného tématu. (Miovský, 2006, s. 159-161)

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Maxwel (dle Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 63) zmiňují, že provedení výzkumu může přispět k dosažení trojice cílů. Mezi tyto cíle patří *intelektuální, praktický a personální cíl*. Dosáhnutí intelektuálního cíle by mělo přinést užitek v oblasti odbornosti. U praktického cíle bude záměr splněn, pokud se jeho výsledky uplatní. O dosáhnutí personálního cíle můžeme hovořit, jestliže výzkumná činnost přinese užitek i pro samotného výzkumníka.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak je nastavena prevence na vybrané základní škole, aktuální nastavení plánů, jaká jsou konkrétní identifikovaná témata, jaké jsou silné a slabé stránky prevence z pohledu odborných pracovníků škol?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaká je role sociálního pracovníka/sociálního pedagoga v systému prevence, čím přispívá a jakou roli sehrává?

Jaké jsou názory žáků na realizovanou prevenci?

6.2 Charakteristika základní školy

Základní škola je úplnou školou s 1. až 9. postupným ročníkem. Byla zařazena do sítě škol 30. 1. 1996. Zřizovatelem školy je město. Školní budova pochází z 19. století a byla otevřena v roce 1893. Budova vždy sloužila jako vzdělávací zařízení. Škola se nachází v centru města poblíž parku a náměstí, u zastávky MHD a poblíž menšího městského sídliště.

Vzdělávání žáků probíhá ve všech ročnících podle školního vzdělávacího programu. Ve škole je v současné době 19 tříd a člení se na první a druhý stupeň, celkem 385 žáků – 201 žáků na 1. stupni a 184 žáků na 2. stupni. Ve škole je zvýšený počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Stravování žáků je zajištěno v nedaleké školní jídelně.

V předchozích letech škola prošla velkou modernizací. Proběhly celkové rekonstrukce učeben, byla vyměněna okna v celé škole, byly zcela rekonstruovány školní dílny a také postupně probíhá rekonstrukce žakovských šaten. Opravou prošlo i přilehlé venkovní hřiště a dvůr školy. Škola disponuje odbornými učebnami: učebna chemie a fyziky, učebna cizích jazyků, učebna IT, učebna výtvarné výchovy, školní kuchyňka, dílna a tělocvična. Pro výuku a volnočasové aktivity lze využívat modernizované hřiště s umělým povrchem. Škola je vybavena moderními počítači a tablety.

Škola disponuje také školní družinou, která má tři oddělení. Všechna oddělení dbají na pravidelnou výchovnou a vzdělávací činnost, zájmovou činnost v ranních i odpoledních hodinách.

Ve škole figuruje 33 pedagogů, 10 asistentů pedagoga, 1 speciální pedagog, 3 vychovatelé, 1 výchovný poradce, 1 metodik prevence a 1 sociální pedagog. V učitelském sboru převažují ženy. Všichni učitelé mají potřebnou kvalifikaci. Důležitou součástí školy jsou metodické sdružení a předmětové komise, školská rada, sdružení rodičů a školní parlament.

6.3 Metoda sběru dat

Jak už bylo uvedeno výše, pro sběr dat byly použity metody jako analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky a ohniskové skupiny s žáky. Proces obsahové analýzy je popisován z různých úhlů pohledu. (Špiláčková, 2014, str. 186-191) Dle těchto informací byla provedena obsahová analýza. Primárními dokumenty byly minimální preventivní programy a výroční zprávy za dvě období.

Rozhovory byly uskutečněny se školním metodikem primární prevence, výchovným poradcem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem, čtyřmi třídními učiteli a ředitelem školy. Pro lepší orientaci je zpracována tabulka se základními informacemi o komunikačních partnerech.

Tabulka 2 Komunikační partneři a jejich základní informace

Označení:	Pozice:	Pohlaví:	Praxe:
<i>KP1:</i>	školní metodik prevence	žena	10 let
<i>KP2:</i>	výchovná poradkyně	žena	6 let
<i>KP3:</i>	speciální pedagožka	žena	3 roky
<i>KP4:</i>	sociální pedagožka	žena	3 roky
<i>KP6:</i>	třídní učitelka - 2. třída	žena	6 let
<i>KP7:</i>	třídní učitel - 5. třída	muž	8 let
<i>KP8:</i>	třídní učitelka - 7. třída	žena	10 let
<i>KP9:</i>	třídní učitelka - 8. třída	žena	8 let
<i>KP10:</i>	ředitel školy	muž	9 let

Zdroj: vlastní

Třídní učitelé byli vybráni na základě ochoty vést rozhovor a zodpovědět otázky. Pracovníci školy byli prvotně osloveni písemně přes ředitele školy. Bylo sděleno, že data jsou zjišťována pro zpracování případové studie v rámci diplomové práce. Před uskutečněním rozhovoru byly stanoveny základní otázky. Dle Hendla (2016, s. 177-178) uspořádání otázek usnadňuje následnou rozvahu nad odpověďmi. Pokud dotazovanému předkládáme předem definované otázky, bráníme tím ovlivnění konverzace ze strany výzkumníka. Avšak jednotná struktura otázek pro všechny rozhovory omezuje výzkumníka v jeho reakci na specifika dané konverzace. (Hendl, 2016, str. 177-178) Všechny rozhovory byly na žádost provedeny na půdě školy (kabinet, sborovna, ředitelna).

Základní otázky pro pedagogické pracovníky:

- Jaká je Vaše role v oblasti primární prevence na této škole?

- Jak vnímáte nastavení prevence na škole?
- Jaké jsou podle Vás nejdůležitější oblasti primární prevence? S jakými problémy se v oblasti prevence na této škole setkáváte?
- Jaké preventivní programy a aktivity se na této škole realizují?
- Jaké jsou silné a slabé stránky preventivního programu této školy?
- Jak vnímáte roli sociálního pedagoga v oblasti prevence? Jak vnímáte uplatnění a rozdílnost školního sociálního pracovníka od sociálního pedagoga? Jaké jsou jeho výhody?

Ohniskové skupiny byly uskutečněny se žáky šesté až deváté třídy. Tyto ohniskové skupiny se uskutečnily se zástupci žáků z jednotlivých ročníků, jednalo se o dvě ohniskové skupiny (skupina žáků 6. - 7. třídy, skupina žáků 8. - 9. třídy). V každé skupině bylo cca 10 vybraných žáků. Žáci byli vybráni na základě kritérií, a to adekvátní zastoupení dívek a chlapců, ochota hovořit, tzn., nemělo by se jednat o stydlivé žáky, a ideálně by skupina měla co nejlépe zastoupit celou populaci. Žáci byli seznámeni s průběhem a okolnostmi výzkumu, na základě kterých měli možnost rozhodnout se, zda se dobrovolně zúčastní výzkumu nebo ne. Jelikož většina žáků bylo nezletilých, od zákonných zástupců žáků byl zajištěn informovaný souhlas s účastí žáka na této výzkumné technice. Obě ohniskové skupiny byly vedeny dle následujícího scénáře: představení se, seznámení ohniskové skupiny s pravidly, hlavní část, prostor pro dotazy a ukončení. Pro pohodovou, klidnou a uvolněnou atmosféru se židle v učebně daly do kruhu, aby každý na sebe viděl. V úvodu byli žáci seznámeni s oblastí sociální práce, studovaném oboru a cíli ohniskové skupiny. Žáci byli rovněž seznámeni s tím, že ohniskové skupiny jsou zcela anonymní, že nebudou vystupovat sami za sebe, ale spíše jako „mluvčí“ či „zástupci“ svých spolužáků, i tak znova dostali prostor odmítnout účast ve skupině. Následovalo vysvětlení pravidel rozhovoru. Každý z žáků má svůj názor, respektují se názory ostatních, dává se ostatním prostor pro vyjádření názoru. Po ukončení hlavní části žáci dostali prostor pro dotazy, kterého nevyužili. Při ukončení bylo žákům poděkováno za účast, aktivitu, dodržení pravidel a věnování času. (Sedláček in Švaříček, Šedová a kol., 2007, s. 184-192) Rozhovory s ohniskovými skupinami trvaly cca 30 minut.

Základní otázky pro ohniskové skupiny:

- Co si představíš pod pojmem sociálně rizikové chování/jev?

- S jakými rizikovými jevy ses ve škole setkal? Jak často se s těmito jevy setkáváš?
- Jaké preventivní aktivity se na Vaší škole realizují?
- Jak hodnotíš tyto preventivní aktivity?
- Co by se dle tebe dalo na této škole v oblasti prevence zlepšit?

6.4 Obsahová analýza

Údaje z minimálního preventivního programu a výroční zprávy jsou výsledkem obsahové analýzy. Prvním analyzovaným dokumentem byl Minimální preventivní program pro školní rok 2022/2023 (dále MPP). Kapitola Hodnocení MPP školního roku 2022/2023 pojednává o tom, že multioborový tým intenzivně vstupoval do třídních kolektivů a realizoval činnosti podporující zdravý životní styl a klima třídy. Uspořádaný byl například projektový den Super mega digi day aneb bezpečný internet pro všechny a beseda Nebezpečné chování na sociálních sítích. Proběhla také beseda s drogově závislými vězeňkyněmi. Mnoho akcí bylo věnováno výchově žáků ke zdravému životnímu stylu, ať už se jednalo o zásady správné výživy, péči o tělo, či sportovní aktivity. Řada tematicky zaměřených besed a přednášek týkajících se nežádoucích patologických jevů byla snaha dětem přiblížit tuto problematiku a upozornit je na nebezpečí, spojená s užíváním návykových látek, rozvojem nežádoucích vztahů v celém třídním kolektivu i mezi jednotlivci a směřovat je zejména k rozvoji pozitivního sociálního chování a zvládnání zátěžových situací. Během školního roku bylo průběžně řešeno problémové chování žáků. Převážně se řešily problémy spojené s kouřením v prostorách školy, vyrušování ve vyučování a užívání mobilního telefonu ve vyučování. V MPP bylo zmíněno, že byl zaznamenán zvýšený výskyt nevhodného chování ke spolužákům, používání vulgárních výrazů a úzkostných stavů. Žáci získávají povědomí o nebezpečí spojeném s užíváním návykových látek, o trestní odpovědnosti, o zneužívání informačních technologií, a to nejen v rámci výuky podle ŠVP, ale také prostřednictvím besed, přednášek, projekcí, prezentací, zážitkových programů. K eliminaci výskytu krádeží nebo vandalismu přispívají i dohledy pedagogů v rizikových prostorách školy. Členové ŠPP vytvořili Manuál k řešení problémových školních situací, který je dle potřeby aktualizován a doplňován. V Minimálním preventivním programu bylo dále uvedeno, která témata prevence jsou začleněna v rámci ŠVP do vzdělávacího procesu. S problematikou rizikového chování jsou žáci seznamováni s ohledem na věk a zralost v jednotlivých ročnících. Na prvním stupni se primární prevencí převážně zabývá třídní učitel. Chování a jednání třídního učitele, který je

pro žáky autoritou, je nejlepší a nejvhodnější prevencí. Žáci jej uznávají jako osobnost a napodobují ho. Třídní učitel využívá různých metod, např. výklad, beseda, samostatná práce, skupinová práce, projektové vyučování, komunitní kruhy, dramatická výchova. S tématy se žáci nejčastěji setkávají v předmětech, jako jsou:

- čas (např. bezpečná cesta do školy, chování na silnici, rodina, každý je jiný, lidské tělo, první pomoc, lidi kolem nás - tolerance odlišnosti spolužáků, základy rodinné výchovy - partnerství, manželství, rodičovství, prevence osobního ohrožení a zneužívání návykových látek apod.),
- informatika (např. komunikace),
- český jazyk (např. komunikační situace - vztahy v dětském kolektivu),
- nově také v etické výchově (např. vzájemná úcta při mezilidské interakci, zbavování se strachu při řešení neznámého, důležitost naslouchání v životě, vnímavost k situaci druhých, vliv pozitivního naladění na zdravý rozvoj sebepoznání apod.).

Na druhém stupni se primární prevencí zabývá učitel daného předmětu, školní metodik prevence a výchovný poradce. Učitelé využívají metod výkladu, samostatné práce, práce s médiem, projektové vyučování, skupinové práce, hraní rolí, práce s materiálem, besed, přednášek, komunitního kruhu. Preventivním tématům je věnována pozornost zvláště v třídnických hodinách a také v předmětech, jako jsou:

- výchova ke zdraví (např. prevence a odstraňování škodlivých návyků, mezilidské vztahy, závislost na alkoholu a jiných látkách, nemoci skryté a zjevné – lidé odlišní od normy),
- občanská výchova (např. rodina a její funkce pro zdravý vývoj jedince, právo a morálka),
- chemie (např. návykové látky),
- informatika (např. internet),
- zeměpis (např. rasismus),
- český jazyk.

Dále je v tabulkách uvedena specifická primární prevence na posílení vzájemného respektu a to žakovským parlamentem, lyžařskými výcviky, cyklistickými adaptačními pobyty,

školními výlety a třídnickými hodinami. Zvýšení povědomí o trestní odpovědnosti akcemi jako je S kybernetikou v duši, Trestní odpovědnost, Tvoje cesta onlinem, Tvoje cesta v dopravě. Zvýšení informovanosti o rizikových formách chování akcemi jako je Prevence kouření, Prevence duševní zdraví, Projekt Hasík, Poruchy příjmu potravy.

Minimální preventivní program dále uvádí, že spolupráce se zákonnými zástupci má nezastupitelné místo. Zákonní zástupci jsou seznámeni s dokumenty školy i primární prevence a mohou využívat možnosti kontaktu se školou prostřednictvím třídních schůzek, konzultačních hodin a dní otevřených dveří. Pedagogičtí pracovníci si stále osvojují nové teoretické poznatky, využívají poskytované nabídky přednášek a workshopů. Metodik prevence se pravidelně účastní všech schůzek pořádaných okresní metodičkou prevence. V neposlední řadě má škola uvedeny organizace a odborná zařízení, se kterými pravidelně a úspěšně spolupracuje, a to například Pedagogicko-psychologická poradna Bruntál, Speciálně pedagogické centrum Bruntál, Středisko výchovné péče Krnov, Policie ČR, Hasičský záchranný sbor ČR – HZS Moravskoslezského kraje, Městský úřad Krnov – Oddělení sociálně právní ochrany dětí a rodiny, kurátoři pro mládež, Městský úřad Krnov – Referentka prevence kriminality a manažerka projektů, Středisko volného času Méd'a, Krnov, Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež – CARAVAN.

Analýza výročních zpráv byla zpracována za dvě školní období a to za rok 2021/2022 a rok 2022/2023. Ve Výroční zprávě za školní rok 2021/2022 bylo několik částí, které obsahovaly informace, které poskytovaly data pro výzkum. Těmito částmi byly Údaje o prevenci sociálně patologických jevů a Údaje o aktivitách a prezentaci školy na veřejnosti. V části o Údajích o prevenci sociálně patologických jevů byl v tabulce vypracován výčet činností na úseku prevence kriminality a protidrogové prevence. Data ukazují počet uskutečněných akcí a počet zúčastněných žáků a učitelů na dané činnosti, například přednášek od Policie ČR bylo v počtu 3 akcí, kde bylo účastno 95 žáků a 3 učitelé. Besed na téma kouření bylo celkem 5, kterého se zúčastnilo přes 100 žáků a 6 učitelů. Nejčastější uváděnou činností byl Interaktivní program rozvoje sociálních dovedností v počtu 45 akcí, zúčastněno 125 žáků a 3 učitelé. Další tabulka ve výroční zprávě za rok 2021/2022 uváděla počet případů rizikového chování. Mezi nejčastější uváděné rizikové chování patří špatné vztahy mezi žáky, záškoláctví, užívání tabáku, slovní útoky na pracovníky školy a v neposlední řadě poruchy příjmu potravy a sebepoškozování. Následující část Údaje o aktivitách a prezentaci školy na veřejnosti jsou zde vyjmenované akce organizované školou (např. vítání prvňáčků, programy pro předškoláky, žákovský parlament, projektové dny,

lyžařský výcvik, školy v přírodě, adaptační kurzy). Dále účast na dalších akcích jako jsou besedy, exkurze, výstavy, koncerty (např. Planeta Země 3000, dopravní výchova, dentální hygiena u malých dětí, divadelní a filmová představení). Data o Údajích o prevenci sociálně patologických jevů se ve výroční zprávě za školní rok 2022/2023 lehce liší. Například vzrostl počet přednášek a besed od Policie ČR z 3 akcí na 13. V tomto roce mezi nejčastější uváděné rizikové chování patří již zmíněné špatné vztahy mezi žáky, záškoláctví, slovní útoky na pracovníky, sebepoškozování, užívání tabáku a poruchy příjmu potravy. K záškoláctví přibýlo podezření na skryté záškoláctví (záškoláctví s vědomím rodičů), dále kriminální chování, zanedbávání, zneužívání a týrání dítěte.

6.5 Rozhovory

Hlavním cílem rozhovorů s pedagogickými pracovníky bylo zjistit *nastavení prevence na vybrané základní škole, aktuální nastavení plánů prevence, identifikace konkrétních témat a silných a slabých stránek prevence.*

Role pedagogických pracovníků v oblasti primární prevence na této škole. Všichni tazatelé se shodují, že v oblasti prevence je jejich role v zajištění toho, aby školní prostředí bylo bezpečné, podporující a stimulující pro všechny naše žáky. Jsou to oni, kteří jsou v každodenním kontaktu s žáky a mají tak možnost včas zachytit případné problémy a zasáhnout. Každý z nich má v oblasti primární prevence specifickou roli, ale všichni spolupracují na dosažení společného cíle.

Nejdůležitější uvedená témata tazatelů se týkala šikany, záškoláctví, užívání návykových látek. Všichni tazatelé se jednoznačně shodli na šikaně, která nastává v různých věkových obdobích. Šikana se dle jednoho tazatele vyskytuje pořád a je stále ve „vedení“, také dodává, že nabírá obrátky a často bývá propracovanější. Další tazatelé pojem šikana přímo neuvedli, byly místo toho použity termíny jako vzájemné ubližování mezi žáky, potyčky, škádlení, obtěžování, schovávání si věci, házení s nimi, ničení a pomluvy. S tímto tématem byla většinou zmíněna i kyberšikana a problematika sociálních sítí. V souvislosti se sociálními sítěmi jeden tazatel zmínil téma i poruchy příjmu potravy, které bývají často spojovány s ideálem krásy a sociálními sítěmi. S tématem záškoláctví bylo uvedeno, že se s ním setkávají a to převážně z důvodů nepřipravenosti žáků na písemku či zkoušení, strachu ze špatných známek a reakce rodičů. Záškoláctví má potenciál narušit vzdělávací proces a zasáhnout do budoucího životního úspěchu žáka. Část tazatelů spojuje záškoláctví

i epidemiologickou situací z předchozích let, kdy výuka probíhala distanční formou, tudíž žáci byli doma.

KP1: „Šikana je dle mě bezesporu klíčovou oblastí prevence, nějakým způsobem tady je pořád a může nabývat na síle.“

KP10: „Podle mého názoru je nejzásadnější oblastí prevence šikana. Je to problém, který trvá a zhoršuje se, často se stává sofistikovanějším, věřím, že je třeba mu věnovat nejvíce pozornosti.“

KP7: „Neřekl bych přímo šikana, ale hodně vidím, jak si vzájemně ubližují, škádlí se a nějaké potyčky jsou pořád na pořadu dne.“

KP9: „Napadají mě teď i poruchy příjmu potravy, řekla bych, že se o tom moc nemluví, ale jsou často spojovány s ideálem krásy a sociálními sítěmi. Je důležité si uvědomit, jak tyto platformy mohou ovlivnit vnímání sebe sama a vést k negativním zdravotním důsledkům.“

KP8: "Záškoláctví vidím jako vážný problém, vyhýbají se škole z různých důvodů a to může mít dlouhodobé negativní dopady. S kolegy vnímáme, že i covid tomu záškoláctví dost přispěl.“

Nastavení plánů prevence na škole, dle všech tazatelů škola disponuje velmi širokým potenciálem možností. Tazatelé uvedli, že jsou s možností preventivních programů na škole vcelku spokojeni a proběhlé programy hodnotí pozitivně. Preventivní programy jsou cílené a umožněny všem ročníkům. Ze strany tazatelů je vyzdvihnuta kvalitní práce metodičky prevence, která je dle jejich slov zkušená a kompetentní. Kladně je hodnoceno i vedení školy, které podporuje preventivní programy a je otevřené novým nápadům. Nabídku preventivních aktivit považují jako relevantní a dostatečnou a shodují se, že oblast prevence je na jejich škole dobře zajištěná.

KP4: "Prevence na naší škole je skvěle nastavená. Máme širokou škálu programů, které jsou dobře cílené a dostupné pro všechny ročníky. Metodička prevence je opravdu skvělá a vedení školy nás maximálně podporuje."

KP8: "Jsem velmi spokojená s prevencí na naší škole a mám pocit, že i kolegové to tak vnímají. Všechny programy za mě hodnotím pozitivně a mám z toho dobrý pocit, že se nám skutečně daří podporovat zdraví a bezpečí našim děckám.“

KP7: „Mám možnost se podílet na různých aktivitách, ředitel je také hodně nakloněn novým nápadům a nabídka preventivních aktivit je relevantní a dostatečná pro potřeby.“

Do skupiny silných stránek poskytované prevence tazatelé uvádí jejich komplexnost a širší záběr. Programy nejsou zaměřeny pouze na jedno konkrétní nežádoucí chování či jev, ale pokrývají širokou škálu témat a oblastí, které mohou žáky ovlivnit. Programy jsou navrženy tak, aby respektovaly věkové a zralostní rozdíly žáků. Tazatelé se shodují, že se snaží využívat interaktivní metody výuky, jako jsou besedy, přednášky, což umožňuje oslovit žáky různými způsoby a zahrnout do vzdělávacího procesu různé předměty a témata. Další výhodou je systematický přístup k prevenci, který zahrnuje jak první, tak i druhý stupeň základní školy. Silnou stránkou je i zapojení různých subjektů. Tato multidisciplinární spolupráce zajišťuje pestrost metod a přístupů k daným tématům a zároveň podporuje celkovou efektivitu programů. Jeden z tazatelů hodnotí spolupráci s rodiči a dalšími subjekty v oblasti prevence jako velmi důležitou a úspěšnou, ale zároveň si uvědomuje, že je neustále potřeba pracovat na posilování této spolupráce a hledání nových možností pro zlepšení.

KP1: „Programy jsou prostě rozmanité a pokrývají všechno možné, co může kluky a holky ovlivnit. A taky je super, že to nejsou jenom nějaký nudný přednášky, ale fakt se snažíme oslovit žáky různýma způsobama, aby je to zaujalo. A navíc jsou přizpůsobené podle toho, jaký je věk těch dětí.“

KP7: „Besedy, přednášky, prostě různý formy, abychom je dostaly. Každý se učí jinak, takže je dobrý, že to takhle rozmanitý máme.“

KP10: „Co se týče spolupráce, tak tohle je fakt ta správná cesta. S rodiči a třeba dalšíma subjektama se hezky spolupracuje nebo to je alespoň moje zkušenost, ale samozřejmě, nikdy to není stoprocentní, vždycky je co zlepšovat.“

Jeden tazatel uvádí jako slabou stránku nedostatečnou integraci těchto programů do běžného vzdělávacího procesu. I když jsou témata prevence začleněna do různých předmětů, může se stát, že nejsou dostatečně propojená nebo podpořená samotnými učiteli. Další tazatel nastínil téma nedostatečné dostupnosti speciálních programů pro žáky s určitými potřebami či nedostatečná komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami.

KP3: „Co se týče těch speciálních potřeb, tak to je další problém, co tak vnímám jako ne asi úplně jako slabou stránku, ale spíše mezeru. Někdy se zdá, že tyhle děti jsou opomenuté. Je asi potřeba mít víc speciálních programů a taky víc komunikace mezi náma všema, aby tohle nebylo tak vidět.“

Dílčím cílem bylo zjistit *roli sociálního pracovníka/sociálního pedagoga v systému prevence, čím přispívá a jakou roli sehrává.*

Na vybrané základní škole působí sociální pedagog, který hraje v systému prevence sociálních problémů klíčovou roli. V rámci své pracovní pozice působí sociální pedagog v roli preventisty, poradce, koordinátora, organizátora, realizátora, kouče, terapeuta, zprostředkovatele, manažera, komunikátora a metodika. Z rozhovoru vyplynul výčet činností, například zajišťuje prevenci obtíží v oblasti chování žáků. V případě zájmu, provádí vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách. Provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci. Vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání, spolupráce s rodinou. Zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených žáků. Poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu žáků do školy. Také se podílí s výchovným poradcem na organizaci mentorských programů, exkurzí, besed, dnů otevřených dveří. Spolupracuje na realizaci tematických programů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů s metodikem prevence. Tazatelé vnímají sociálního pedagoga jako velkou oporu, bez jeho pomoci by museli veškerou práci v oblasti sociálních potíží, sociálního vzdělávání a socializace žáků zvládat sami. Jeho přítomnost uvedli jako nepostradatelnou i při komunikaci s rodinami žáků. Díky jeho prostřednictvím mohou učitelé lépe porozumět situaci v rodinách a efektivněji řešit případné problémy. Tazatelé z pozic třídních učitelů vyzdvihli zlepšení komunikace s rodinami žáků. Tazatelé také zmiňují, že v sociálním pedagogovi mají i psychickou oporu a mohou se na něj s čímkoliv obrátit. Většina tazatelů uvedla, že sociální pedagog přispívá svou specializací na sociální a emoční aspekty života žáků, svým silným sociálním cítěním, dokáže reagovat na problémy žáků citlivým a empatickým způsobem a má schopnost vnímat situaci z jiného úhlu pohledu.

KP9: „Naše sociální pedagožka je fakt naše záchrana. Umí s těmi dětmi pracovat, chápe je a dává nám na různý situace ten pohled z druhé strany. Navíc, ty rozhovory s rodinami bych si bez ní asi ani nedovedla představit. Má takový ten dar dorozumět se s každým a neztratit nervy.“

KP7: „Jako učitel můžu udělat a snažím se dělat hodně, ale nemám toho času ani takový vhled do problémů jako ona.“

KP3: "Tak já bych řekla, že sociální pedagog je takový most mezi náma učitelama a rodinama. Dokáže přenášet informace oběma směry takovým způsobem, že se člověk diví.

A ta její empatie? Opravdu to umí všechno přiblížit a najít to správné řešení, co každému vyhovuje."

KP6: "Bez sociálního pedagoga bych asi nevěděl, co s některýma problémama dělat, co se sem tam vynoří. Sociální umí najít to správný slovo a ten správný přístup k těm dětem, které to zrovna třeba potřebují. A učitelům taky docela ulevuje, když máme někoho, kdo nám v tomhle dokáže pomoci."

Na základní škole není zavedena pozice školního sociálního pracovníka. Tato část se zaměřovala na **uplatnění, vnímání a rozdílnost školního sociálního pracovníka a sociálního pedagoga v oblasti prevence** pedagogickými pracovníky. Pedagogičtí pracovníci se vcelku shodují, že působnost školního sociálního pracovníka a sociálního pedagoga by byla užitečná. Sociálního pedagoga vnímají jako více zaměřeného na vzdělávání a prevenci vzdělávacího neúspěchu, zatímco sociálního pracovníka na prevenci sociálních jevů. Na škole působí sociální pedagog, který vytváří preventivní programy, ale je zde prostor pro sociálního pracovníka, který by přispěl svými poznatky, a programy byly účinnější při jejich spolupráci. Na prvním stupni převážně u prvních až třetích tříd preventivními aktivitami se zabývá třídní učitel. Tazatelé z řad učitelů poukazují na to, že témata prevence se snaží zařazovat do předmětů, ale vnímají to jako automatické. S učiteli žáci tráví spoustu času a zde by byl prostor pro sociálního pracovníka, který by dle tazatelů mohl vzbuzovat jinou představu, „uvolněnějším“ kamarádským dojmem, protože jeho pozice není zatížená předsudky.

KP3: „Tyto dvě pozice mi přijdou hodně podobné, takže nedokážu říct, co by měl dělat navíc sociální pracovník, když to nejspíš zastává naše sociální pedagožka, ale asi by jí mohl pomoci ...taky asi ze svého oboru má trochu jiné poznatky. Takže spolupracovat se sociálním pedagogem, nějak si rozdělit témata, co komu víc pasuje, ale přesto se nějak doplňovat. A Není to jen prevence tady na škole u děcek, ale také prevence u rodičů. Kolikrát vše začíná právě tam, tak by to bylo fajn podchytit už u nich, ale kdo by to z nás měl dělat.“

KP10: „Sociálního pedagoga vnímám podle toho, že má pedagogiku z názvu čistě jen v rámci školy, takže nějaká příprava dítěte, doučování, pomoc s úkoly, a s rodinou řešit vzdělávací problémy. I když naše sociální pedagožka se taky dělá preventivní programy, víc bych to asi viděla a pasovalo mi to více na sociálního pracovníka, u kterého zase z názvu vyplývá podle mě, že řeší sociální problémy, tím pádem i jejich prevenci.“

KP9: „Protidrogové prevence i prevence proti různým nelegálním látkám by to taky nebylo špatný. Pomohl by možná i s neúspěchem. Přijít na to, proč se jim nedaří, kdyby měl s děckama lepší vztah, takový kamarádský, protože si myslím, že tohle my nikdy s děckama mít nebudeme, pořád jsme pro ně jen učitelé. A tím, že by on neučil, mohl by být pro děcka zajímavý.“

KP7: „Už si nepamatuju, kde jsem to četl nebo slyšel, ale že v zahraničí je sociální pracovník schopen přebrat agendu metodika prevence, protože na všechny tyto situace je vzděláván, takže by na nějaké naše preventivní aktivity mohl být dobrý, když se v tom vyzná.“

KP6: „jako třídní učitelka malých druháků zařazuju různé témata do předmětů, snažím se to udělat zábavné, ale jak jsem s nimi furt, tak mi přijde, že to tolik nevnímají, chtělo by to někoho, kdo by i v normálním předmětu přišel někdo jiný, ale přesto známý, a ne někdo s kým jsou 4-5 hodin v kuse.“

KP8: „hodně se mluví, jak se různé jevy projevují čím dál víc než předtím...na předchozí škole, kde jsem učila jsem měla jednu holku, co se sebepoškozovala a člověk vůbec nevěděl jak k ní přistupovat. V té době uvítala pomoc toho sociálního pracovníka...“

KP2: „jak kolegyně řekla, sociální pedagog může řešit prevenci v rámci školních povinností, motivovat je ke studiu, aby měli dobrý vztah ke škole, možná i to záškoláctví, ale to už bych zas nechala sociálnímu. Tak někdo kdo by tu byl čistě pro žáky a jejich problémy, co by za ním přišli s čímkoliv a kdykoliv a věděli by, že na ně má čas a neodbije je a bude se jim věnovat a může to být prostě prkotina, se kterou si neví rady. A hned na tom může sbírat témata, která by byla potřebná třeba v třídních hodinách otevírat.“

Závěrem: Nastavení prevence je vnímáno jako velmi důležité a zároveň neustále se vyvíjející. Celý tým pedagogů a dalších zaměstnanců školy spolu navzájem spolupracuje, aby identifikovali potenciální rizika a vypracovali účinné strategie prevence. Za důležitou součást se také považuje spolupráce se zákonnými zástupci žáků a s komunitou kolem školy. Je zde snaha o vytvoření co nejefektivnějšího programu prevence, i když je zde uvědomění, že vždy lze něco vylepšit. Konkrétní identifikovaná témata, jak bylo uvedeno výše, jsou šikana, záškoláctví, poruchy příjmu potravy a užívání návykových látek, konkrétně tabáku. Mezi silné stránky preventivních programů patří komplexnost a širší záběr, systematický přístup, velká škála metod, spolupráce subjektů. Sociální pedagog má nezastupitelnou roli ve školních zařízeních a to zejména v oblastech prevence. Sociální

pedagog působí jako spojka mezi školou, žáky a jejich rodinami, poskytuje podporu nejen žákům, ale i pedagogům a rodinám, a přispívá tak k celkovému zlepšení komunikace a spolupráce v školském prostředí. Jeho schopnost empatie, citlivého a individuálního přístupu umožňuje identifikovat potřeby jednotlivých žáků a poskytnout jim odpovídající pomoc a podporu. Tímto způsobem sociální pedagog aktivně přispívá k posílení sociální soudržnosti ve školním prostředí a k prevenci rizikového chování mezi žáky. V tomto směru by mohl přispět sociální pracovník, který má širší rozhled a má větší vhléd do sociální oblasti. Obě role, sociální pracovník a sociální pedagog, jsou chápány jako klíčové pro prevenci a řešení problémů žáků ve škole. Důležitá by byla jejich spolupráce. Sociální pedagog je vnímán jako osoba, která by se spíše zaměřovala na vzdělávací aspekty, přípravu dítěte, doučování a řešení vzdělávacích problémů s rodinami. Sociální pracovník by byl vnímán jako odborník na řešení sociálních problémů a jejich prevenci, který má také preventivní úlohu. Je zmiňována potřeba osoby – sociálního pracovníka, která by se věnovala žákům individuálně a měla na ně čas, což by mohlo zahrnovat i řešení menších problémů, které se mohou zdát nevýznamné, ale pro žáky mohou být důležité.

6.6 Ohniskové skupiny

Druhým dílčím cílem bylo zjistit *názor žáků na realizovanou prevenci a jakou mají žáci představu o pozici školního sociálního pracovníka.*

Obě ohniskové skupiny nejprve interpretovali, co si představují pod pojmem rizikové chování. Odpovědi se vcelku shodovaly, jako aktivity, které mohou ohrozit jejich zdraví, bezpečnost nebo i budoucnost. Všichni žáci jako první hned uvedli šikanu a její mírnější projevy. Dále kouření cigaret, pití alkoholu, užívání drog. Jedním žákem byly zmíněny krádeže a vandalismus. Zneužívání internetu a sociálních sítí k šikaně a obtěžování druhých.

“Asi mě hned napadají drogy, alkohol....kouření cigaret možná.”

“Jo, souhlasím. Ale taky si myslím, že to nemusí bejt jenom pití alkoholu a kouření. Třeba i to, když někdo začne se šikanováním nebo tak něco.”

“Šikana. Mám kámoše, co se mu to stalo na internetu. Stále ho někdo obtěžoval a pak to přenesli i do školy. Bylo to fakt hrozný, musel si pak dokonce změnit profil na sociálních sítích.”

“Podle mě je sociálně rizikové chování i to, když někdo začne dělat ty blbosti na internetu jen kvůli tomu, aby měl lajky nebo byl cool. To je takový nezdravý tlak, co se na nás valí ze všech stran. A pak ještě drogy.”

“Internet je téma sám o sobě. Někdy se tam dějou hrozný věci. Viděl jsem jeden film, kde nějaký kluci týrali jednoho kluka a pak to natáčeli a dávali to na instagram.”

“A ještě bych dodal, že i takový věci jako krádeže nebo vandalismus.”

Žáci se často potýkají s různými rizikovými jevy, které ovlivňují jejich každodenní prostředí i chování. Šikana, i když někteří již nepovažují takové chování za tradiční šikanu, je stále přítomná. Provokace, pomlouvání a občasné konflikty jsou běžnou součástí interakcí mezi žáky. Dalším rizikovým jevem na škole, na kterém se žáci shodují je užívání tabákových a alkoholických produktů. Kouření za školou se stává běžnou praxí, zejména mezi staršími studenty, kteří často tento zvyk vnímají jako normální nebo dokonce cool. Mají často mylný dojem, že kouření elektronické cigarety je bezpečnější než klasické cigarety, což vede k jejich neopodstatněnému používání. Užívání tvrdších drog z žáků nikdo nepotvrdil, diskuse o nich jsou ale přítomny. Zatím se zdá, že se jedná o izolované případy a škola zatím nemá s tímto problémem větší zkušenosti.

„Neřekl bych, že šikana, ale provokujeme se všichni tak navzájem, někdy se pomlouváme, schováváme si věci a tak podobně. Možná v jiných třídách tu může být.“

„Tady u nás na škole tu asi nějaká šikana je, párkrát jsem jí viděl, někteří si myslí, že je to sranda. Třeba se někteří kluci posmívají jiným kvůli oblečení, nebo jim nadávají. Někdy se i perou.“

„No tak teda, na naší škole toho vidím dost. Kouření za školou je fakt častý, hlavně ti starší kluci to berou jako něco normálního a užívání nějakých tvrdších drog jsem se osobně nesečkala, ani jsem nikoho o tom neslyšela mluvit.“

„Asi v tomto převládají více kluci a myslí si, že to není tak škodlivé jako klasické cigarety, že to je jakýsi „light“ způsob kouření. Dělal si z toho srandu, pak měli problémy s dýcháním nebo dokonce zvraceli.“

„Ti naši horší žáci nebo ti co propadli, se snaží vymýšlet výmluvy, proč nejsou ve škole, a někteří dokonce se chlubí, jak falšují podpisy rodičů.“

„Z drog jsem tu viděl jenom trávu, ale to jen párkrát. Většinou si o tom kluci jen povídají. S alkoholem je to horší. Hodně kluků pije už pivo, když jim ještě není 18 a myslí si, že jsou frajeři.“

Na škole se dle žáků realizuje široká škála preventivních aktivit, které osvětluje různá rizika a bezpečnostní otázky. Byl zmíněný například SuperMegaDigiday, který byl zaměřený na vzdělávání ohledně bezpečného chování na internetu a prevenci internetových podvodů. Další aktivity realizované školou žáci zmiňují akce, které týkají informovanosti o rizicích spojených s používáním sociálních médií a online komunikací. Speciální den věnovaný problematice užívání drog byla návštěva věznice a beseda s vězenkyněmi. Besedy s odborníky, jako je policie či hasiči. Nechybí také sportovní aktivity.

"No tak, na naší škole se děje spousta věcí. Jako třeba ten den Super mega digi day, kde jsme se učili, jak se chovat na internetu, aby nás nikdo neoklamal. Nebo ta beseda o tom, jak lidi na sociálních sítích jsou nebezpečný a teď se všude mluví o samých podvodech, jak si máme dávat pozor."

"Třeba nějaké sportovní aktivity a tak. A pak ty přednášky od policie kde nám vykládají o tom, jak jsou drogy a pití špatný. Různá témata otevíráme i s učitelkou na třídnických hodinách."

„No jo, já si pamatuju na ten projektový den o bezpečném internetu. A hodně zajímavá byla beseda ve věznici.“

"Máme spoustu akcí a besed, kde nám povídají o drogách, internetu a tak. Jednou sem byl i na lyžáku, tam jsem se taky učili o zodpovědném pití a tak."

Mám pocit, že u nás ve škole se furt něco děje. Nejvíc mě asi bavila ta beseda s těma vězenkyněmi, jak už to tu někdo řekl, co mluvily o drogách. Pak vzpomínám i na akci co se jmenovala myslím Tvoje cesta onlinem nebo nějak tak, kde jsme se učili, jak se chovat na internetu. A pak mě samozřejmě baví ty třídnické hodiny."

"Každý rok máme i tu akci, jak se chovat v případě požáru."

"Vlastně se s tím setkáváme i v hodinách, v čase, informatice nebo občance."

Podle názoru žáků základní školy jsou realizované preventivní aktivity na jejich škole vítány a obecně považovány za užitečné. Většina žáků uvádí, že je jich poměrně dost. Nicméně, někteří žáci vyjadřují pocit, že některé aktivity jsou spíše na "ulití se" ze školy, což může naznačovat, že ne všechny aktivity jsou vnímány jako zcela relevantní nebo

zajímavé. Přednášky s odborníky jsou sice považovány za užitečné, ale žáci je někdy vnímají jako nudné, zejména pokud jsou pasivními posluchači. Žáci také zmiňují, že by uvítali zábavnější a interaktivnější formy aktivit. To naznačuje, že by se mohly využívat různé metody, které by více zapojily žáky a umožnily jim aktivně se podílet na preventivních programech. Dále je zmíněno opakování témat. Žáci se shodují na tom, že některá témata jsou stále opakována a to může vést k nudě nebo pocitu, že se "točí v kruhu".

"Některé aktivity jsou podle mě užitečnější než jiné. Například přednášky s odborníky jsou sice fajn, ale někdy jsou dost nudné, jen sedíme a posloucháme."

"Kdyby se dělaly zábavnější a interaktivnější formou."

"Myslím, že ty akce, co škola dělá, jsou v poho. Teda, aspoň některé. Super mega digi day byl zajímavý, ale třeba ta beseda s téma vězeňkyněma, no, to bylo trochu divný."

"Já si myslím, že je to dobrý, že se o těch věcech mluví. Třeba ta prevence s drogově závislýma vězeňkyněma, to bylo dost reálný, taková reality check. A taky ty besedy o chování na sociálních sítích, to je fakt aktuální."

„Já jsem se tam dozvěděl spoustu věcí, o kterých jsem neměl ani páru. Ale taky si myslím, že by to mohlo být trochu víc interaktivní, ne jenom poslouchat.“

„Opakuje se to pořád dokola. Stejný témata, stejný rady. Asi by bylo fajn, kdyby to bylo trochu jiné, a nebo taky, když je nás tam straně moc.“

Z rozhovorů s pedagogickými pracovníky vzešlo, že školní pracovník by byl člověk, který je žákům v čemkoliv s malými i velkými problémy nebo starostmi kdykoliv k dispozici, kterého by nevnímali, jako dalšího pedagoga. Podílel by se na realizaci preventivních programů apod. Žákům byla položena otázka, jak by tuto pozici přivítali. Žáci uvádí, že v některých případech mají obtíže své problémy sdílet s učiteli. Důvodem je, že učitelé jsou v jejich očích autority, které je hodnotí, a proto by uvítali sociálního pracovníka, jako někoho, kdo je nestranný, kdo by je nehodnotil a mohli mu důvěřovat.

„pořád říkají, jak budeme mít nějaký problém ať to nahlásíme učitelovi, ale nevím no, to se nikomu nechce, právě protože je to učitel, buď je to někdo koho nemáme rádi, a nebo nás neučí... jestli by ten sociální nedržel s nimi a byl tu jen pro nás, tak klidně.“

„kdyby nám sociální pracovník pomáhal s osobními problémy, které se bojíme říct ostatním.“

"Mně by se líbilo, kdyby tady byl někdo, kdo by nám mohl pomoci, když máme nějaké problémy doma nebo ve škole. Chtěl bych se s někým poradit o věcech, o kterých se bojím mluvit s učiteli nebo rodiči."

"Já bych za ním chodila, když bych měla problémy s kamarády nebo když bych měla pocit, že mi ve škole něco nejde. Bylo by fajn mít někoho, kdo nás nebude jenom učit."

„Když už něco řeší učitelé tak jenom asi školní problémy. Když mám problém doma nebo s kamarády, nevím, jestli by mi učitelé nějak pomohli. S osobními problémy je to divný za nimi chodit.“

„Učitelé nás hodnotí a máme před nimi respekt, takže se bojíme jim svěřit. Sociální pracovník by nebyl ten, kdo nás známkuje, byl by nestranný jako náš kámoš. Ještě když se to řekne učiteli, ten to řekne dalším.“

„Učitelé nás znají jen podle školních výsledků nebo jak to říct, někdo jak má špatné známky hned jsou na něj přísnější...a když pak má problém, tak on za těma učitelem s tím nepůjde.“

6.7 Sumarizace

Na základě obsahové analýzy a rozhovorů s pedagogickými pracovníky základní školy, vyplynulo, že celý tým pracovníků pokládá prevenci jako důležitou. Vzájemnou spolupráci se snaží dělat vše proto, aby zajistili žákům zdravé, bezpečné a podporující prostředí. Nastavená prevence je dle dostačující, avšak je bráno v potaz, že i tato oblast je stále vyvíjející se a je stále prostor co zlepšovat. Preventivní programy by měly být zařazeny co nejvíce, ale v takové míře, aby neomezovala naplánovaný chod školy a vyučovacích hodin.

Škola nabízí širokou škálu aktivit, jako jsou besedy, projekty, prezentace a zážitkové programy. To umožňuje oslovit žáky různými způsoby a zahrnout do prevence široké spektrum témat. Preventivní aktivity jsou začleněné přímo do vzdělávacího procesu, témata jsou integrována do jednotlivých předmětů, žáci se s nimi setkávají průběžně během svého studia, např. v předmětech jako Čas, Informatika, Český jazyk nebo i v Etické výchově. Součástí je i žákovský parlament, lyžařské a cyklistické výcviky, školní výlety či třídnické hodiny, které slouží k posílení vzájemného respektu a budování pozitivního prostředí ve škole. Kromě toho jsou pořádány různé akce zaměřené na zvýšení povědomí o trestní odpovědnosti, prevenci užívání návykových látek nebo podporu duševního zdraví.

Problematika šikany byla, je a bude. Tato škola není výjimkou, zde se také objevují určité formy šikany nebo její odlehčenější formy a to například v podobě potyček, šikadlení, schovávání si věci, házení s nimi apod. Virtuální svět sociálních médií může představovat jakýsi filtr reality, kde se jedinci snaží předstírat zdánlivě dokonalé životy. Tento tlak na dokonalost a srovnávání se s ostatními může vést k nezdravým stravovacím návykům a poruchám příjmu potravy. Problematika záškoláctví se v posledních letech stala vážným problémem, a to zejména v důsledku epidemiologických opatření a přechodu na distanční výuku. Distanční výuka, ačkoliv nutná v dané situaci, s sebou přinesla i řadu negativních důsledků. Když se žáci ocitli v prostředí domova, mnozí z nich se potýkali s problémy s motivací, disciplínou, učením a adaptací na online prostředí. Nedostatek osobního kontaktu s učiteli a spolužáky mohl vést k pocitu izolace, ztrátě zájmu o vzdělávání a snížení jejich zodpovědnosti.

Preventivní programy ve škole jsou navrženy s cílem zvýšit povědomí o různých problémech, žáci získávají informace o následcích, což může vést ke snížení rizikového chování. U některých témat je ale tenká hranice. Témata jako jsou drogy, sexuální chování nebo psychické zdraví, mohou být žáky extrémně lákavá či přitažlivá a přes informovanost o negativních důsledcích mohou být lákáni k vyzkoušení, může dojít, že místo odvrácení od problému mohou někteří žáci být paradoxně přitahováni k jeho zkoumání. Pro některé žáky, kteří již vykazují rizikové chování, nemusí být program dostatečně účinný. Neexistuje žádná záruka, že program bude mít pozitivní dopad na všechny žáky, preventivní programy nejsou univerzálním řešením pro všechny. Účinnost těchto programů závisí na mnoha faktorech, způsobu, jakým jsou prezentovány informace, prožitku, vizualizaci a prostředí, ve kterém jsou realizovány.

Sociální pedagog má ve škole své místo a toto místo má tady i sociální pracovník. Obě role, sociální pracovník a sociální pedagog, jsou chápány jako klíčové pro prevenci a řešení problémů žáků ve škole. Důležitá by byla jejich spolupráce. V oblasti prevence má svou specializaci obvykle hlubší porozumění sociálním strukturám a dynamikám, které ovlivňují chování a rozvoj žáků. Svým silným sociálním cítěním, dokáže reagovat na problémy žáků citlivým a empatickým způsobem a má schopnost vnímat situaci z jiného úhlu pohledu. Také díky svému specifickému vzdělání a zkušenostem je schopen účinně spolupracovat s dalšími institucemi a odborníky, jako jsou rodinní poradci, další sociální pracovníci, psychologové či psychiatři v rámci prevence.

Na základě rozhovorů ohniskovými skupinami žáků základní školy vyplynulo, že žáci základní školy se potýkají s různými formami rizikového chování, které ovlivňují jejich každodenní prostředí a interakce. Mezi nejčastěji zmiňované patří šikana, užívání tabáku a alkoholu, a problematika internetového chování. Škola aktivně podniká preventivní kroky k osvětě a prevenci těchto rizik. Akce jako SuperMegaDigiday, besedy s odborníky nebo návštěva věznice mají za cíl informovat žáky o rizicích a poskytovat jim potřebné znalosti k ochraně před těmito nebezpečími. Kromě toho jsou organizovány sportovní aktivity a probíhají diskuse na třídních hodinách. Většina žáků tyto aktivity vnímá pozitivně a jako užitečné, avšak někteří vyjadřují, že některé z nich považují spíše za zbytečné či nudné. Je zde poptávka po více interaktivních formách aktivit, které by více zapojily žáky a učinily prevenci atraktivnější. Na téma školního sociálního pracovníka žáci reagovali pozitivně.

Závěr

Škola jako společenská instituce má primární funkci vzdělávací a výchovnou. V současné době spolu s nárůstem problémových sociálních jevů projevujících se u dětí a mládeže je potřebné, aby bylo školní prostředí připravené na případné řešení a prevenci těchto situací. V dnešní době je kladen velký důraz na primární prevenci, školy mají zákonnou povinnost primární prevenci realizovat. Prevence je klíčovým prvkem ve školním prostředí, a školní sociální pracovník hraje v této oblasti významnou roli. Jeho úkolem je aktivně se podílet na primární, sekundární a terciární prevenci.

Tato diplomová práce je zaměřena na prevenci sociálně rizikových jevů ve škole jako prostoru pro působení sociálních pracovníků. Celá práce je rozdělena do dvou velkých částí, a to na teoretickou část a následně na praktickou část.

Teoretická část je rozdělena do menších kapitol. V první kapitole je zdůrazněna prevence a její druhy. V další kapitole je popsána důležitost školní sociální práce se zaměřením na její metody a je nastíněn současný stav školské sociální práce v České republice s důrazem na historický vývoj. V další kapitole jsou popsány teoretické východiska školní sociální práce, které zahrnují systémovou teorii, ekologickou perspektivu, přístup založený na silných stránkách a koncept residence. Další kapitole představuje také roli školních sociálních pracovníků a sociálních pedagogů. Následně čtvrtá kapitola z teoretického hlediska popisuje problémové oblasti, které se mohou ve školství vyskytovat. Kapitola se nejdříve zaměřuje na pojmy sociálně patologické jevy a rizikové chování v kontextu školství a práce školního sociálního pracovníka. Následně jsou popsány vybrané sociálně rizikové jevy, jako agresivita a agrese, šikana, kriminalita, záškoláctví a v neposlední řadě závislosti na návykových látkách.

Praktická část je, podobně jako část teoretická, rozdělena do menších kapitol. Hlavním cílem praktické části práce bylo představit analýzu nastavení prevence na vybrané základní škole, identifikace konkrétních témat, silných a slabých stránek. Následně dílčími cíly bylo identifikovat roli sociálního pracovníka/sociálního pedagoga v systému prevence a zjistit názor žáků na realizovanou prevenci. Zvoleným designem pro tento výzkum byla případová studie a je zvoleno několik metod, a to analýza dokumentů, polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky a ohniskové skupiny s žáky. Poslední část práce uvádí analýzu a interpretaci dat.

Bibliografie

- ALLEN-MEARES, Paula. School Social Work In Encyclopedia of Social Work [online]. 2013, 2013(58), s. 253-262 [cit. 2024-04-03]. ISSN 0037-8046 DOI: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.351. Dostupné z: <https://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-351?rskey=SC39FF&result=1>
- BALÁŽ, R. 2013. Teorie sítí. In: MATOUŠEK, O. a kol. Encyklopedie sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- CIKLOVÁ, Kateřina. Rizikové chování ve škole s vazbou na legislativní úpravu: Rádce školního metodika prevence. Ostrava: EconomPress, 2014. ISBN 978-80-90-5065-6-5.
- CIUTTIOVÁ, B. 2008. Školská sociální práce - prepojenie medzi školou a rodinou. In Zborník konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi. Zborník príspevkov, [online]. [cit. 2024-11-03]. s. 29-32. Dostupné z: <https://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>
- CONSTABLE, R. 2013. Some Components and Dynamics of School Social Work Practice in a North American Context. Sociální práce/ Sociálna práca [online]. 13(3), 89-103 [cit. 2024-11-02]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: <https://socialni prace.cz/article/some-components-and-dynamics-of-school-social-work-practice-in-a-north-american-context>
- DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A. 2013. Úloha školského sociálneho pedagóga v školách, jeho preventívna činnosť a práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, PROHUMAN, [online]. [cit. 2024-04-03]. ISSN 1338-1415. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/uloha-skolskeho-socialneho-pedagoga-v-skolach-jeho-preventivna-cinnost-a-praca-s-detmi-zo-soc-znevychod-prostredia>
- DUPPER, D. R. 2002. School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice. New Jersey: John Wiley and Sons. ISBN 978-0-471395-71-3.
- GÓRNICKÁ, B. 2006. Realizacja zadań profilaktycznych w ośrodkach szkolno-wychowawczych. In Strategie rozwiązywania problemów uzależnień. Opole: Uniwersytetu Opolskiego. ISBN 978-83-7395-164-8.
- HAKALOVÁ, L. 2017. Sociální pracovník ve škole zvýší šanci na včasné vyřešení problémů dětí a rodin. Sešit sociální práce. Role sociálního pracovníka ve školství. ISBN 978-80-7421-136-2.

- HÄMÄLÄINEN, J. (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/1468017303003001005>
- HAVLÍKOVÁ, J. 2018. Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-332-6.
- HENDL, J. 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLEČEK, V. 2014. Psychologie v učitelské praxi. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HURYCHOVÁ, E. 2016. Školská sociální práce [online]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>
- HURYCHOVÁ, E. 2016. Školská sociální práce. Listy sociální práce. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivita/>
- HURYCHOVÁ, E. 2017. Viditelná absence školské sociální práce. In: Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství. Praha: MPSV. ISBN 978-80-7421-136-2.
- HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B. 2022. Sociální práce ve školství. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-4953-7.
- KELLY, M. S. et al. 2010. *School Social Work: An Evidence – Informed Framework for Practice*. New York: Oxford University Press, Inc, 278 s. ISBN 978-0-199357-56-7.
- KOENIG, T., R. SPANO aj. THOMPSON. 2019. *Human Behavior Theory: For Social Work Practice*. Thousand Oaks: California: SAGE Publications. ISBN 978-15063-0- 491-5.
- Krčková, E. 2008. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra Sociální práce a sociální politiky, Vytvoření projektu „Práce sociálního pracovníka pro základní školu s nízkým počtem žáků“ propojením práce školního metodika prevence, školního psychologa a výchovného poradce.
- KYRIACOU, Ch. 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- LACA, S. a SCHAVEL, M. 2011. Opodstatnenosť sociálnej práce v školskom prostredí v prevencii sociálno-patologických javov. In *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce*.

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, s. 366-379. ISBN 978-80-8132-018-7.

LÁTALOVÁ, L. a KOPTÁROVÁ, L. 2008. Spolupráca školského sociálneho pracovníka s poradenskými zariadeniami v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. In Školská sociálna práca. Trnava: FZaSP TU. ISBN 978-80-8082-246-0.

LEVICKÁ, J. 2002. Teoretické aspekty sociálnej práce. Bratislava: B. M. ISBN 80-89074-39-1.

MALÝ, J., VÍTEK, M. 2003. Teorie systémů II. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-833-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. 2015. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATOUŠEK, O. a kol. 2005. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál.

MATULAYOVÁ, T., HURYCHOVÁ, E., S. KRÁLOVÁ, I. LINTNEROVÁ, R. KUNCLOVÁ, L. HAKALOVÁ a M. STOPKOVÁ. 2017. Role sociálního pracovníka ve školství. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.

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

MIOVSKÝ, M., L. SKÁCELOVÁ, J. ZAPLETALOVÁ et al. 2015. Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze. ISBN 978-80-7422-392-1.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1. 1. 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

NEŠPOR, K. CSÉMY, L. 1995. Alkohol, drogy a vaše děti. 3.vyd. Praha: Sportpropag, a. s., ve spolupráci s MŠMT ČR.

NEŠPOR, K. 2011. Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-908-8.

- NIKLOVÁ, M. a KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-468-5.
- NORIKO, Y. and Z. KENICHI. 2010. School Social Work Handbook: From a three year study, Osaka.
- ONDREJKOVIČ, P. 2009. Sociálna patológia. 3. vyd. Bratislava: VEDA. ISBN 978-80-224-1074-8.
- OVERBEEK, M., GUDDE, L., RIJNBERK, C., HEMPEL, R., BEIJER, D., MARAS, A. 2023. Multi-problem families in intensive specialised multi-family therapy: Theoretical description and case study report. *Journal of family therapy*. 45 (1): 81-93.
- PEŠATOVÁ, I. a T. MATULAYOVÁ. 2013. Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. *ACC Journal*. Liberec: Technická univerzita, roč. 19, č. 3, s. 112-122. ISSN 1803-9782
- PETRENKO, R. 2020. Sociální práce ve školství se musí šířit. In: *Sociální práce/Sociálna práca* (6). Dostupné z: [doi:https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-praceve-skolstvi-se-musi-sirit/](https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-praceve-skolstvi-se-musi-sirit/)
- POKORNÝ, V., TELCOVÁ, J., TOMKO, A. 2003. Prevence sociálně patologických jevů. *Manuál praxe*. 3. vyd. Brno: Ústav psychologického poradenství a diagnostiky, r. s. ISBN 80-86568-04-0.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J. a WALTEROVÁ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ. 2008. *Pedagogický slovník*, s. 322. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ROBERTS, A. R. 2009. *Social Workers' Desk Reference*. 2. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-536937-3.
- Role of School Social Worker | sswaa. Home | sswaa [online]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>
- SKYBA, M. 2015. *Školská sociálna práca*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1287-7.

- SKYBA, M. 2018. Teoretické východiská školskej sociálnej práce na Slovensku. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-2196-1. [online]. ©2018 [cit. 2024-01-19]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Skyba3>.
- SMUTEK, M. 2013. Systémová teorie. In: MATOUŠEK, O. a kol. Encyklopedie sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- SOBOTKOVÁ, V. 2014. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Vyd. 1. Praha: Grada, 147 str. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
- ŠLOSÁR, D., V. LICHNER, M. HALACHOVÁ, T. ŽIAKOVÁ, Z. ŠOLTÉSOVÁ aj. ŠIMKO. 2017. Teórie sociálnej práce a vybrané klientskej skupiny. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-577-3.
- ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- The National Association of Social Workers (NASW) [online]., Dostupné z: <https://www.socialworkers.org>
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. Psychopatologie pro pomáhající profese. 3.vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. 2014. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VASILOVÁ, V. a S. LOVAŠOVÁ. 2018. Možnosti sociálnej práce v školskom prostredí v podmienkach SR. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISBN 978-80-8152-635-0.
- WALTEROVÁ, E., MAREŠ. 2008. Pedagogický slovník; s. 322, ISBN 978-80-7367-416-8.
- WALTEROVÁ, E. 2009. Funkce školy a školního vzdělávání. In. PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 1. vydání. s. 112–116. ISBN 978-80-7367-546-2
- WEST, R. 2016. Modely závislosti. Praha: Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, Monografie (Úřad vlády České republiky). ISBN 978-80-7440-157-2.
- WINTERS, W. G. a F. EASTON. 1983. The practice of social work in schools: An Ecological Perspective. New York: The Free Press. ISBN 002-935660-1.

YIN, Robert K., c2009. Case study research: design and methods. 4th ed. Los Angeles: Sage. Applied social research methods series. ISBN 978-1-4129-6099-1.

ZEMÁNKOVÁ, D., RUDYNCOVÁ, K., SVAČINOVÁ, E., ŠKAPOVÁ, Z., SROKOVÁ, E., ŠTACH, D., KROL, P. 2022. Průvodce ředitele školy při práci se školním poradenským pracovištěm. Ostrava: Statutární město Ostrava. ISBN 978-80-883999-09-4.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Srovnání činností sociálního pedagoga a sociálního pracovníka ve školství	28
Tabulka 2 Komunikační partneři a jejich základní informace.....	43

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou prevence sociálně rizikových jevů ve školním prostředí a roli školní sociální práce v této oblasti. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí: teoretické a praktické.

V teoretické části jsou představeny základní koncepty školské sociální práce, aktuální stav tohoto oboru v České republice a teoretická východiska relevantní pro školskou sociální práci. Dále je představena role školních sociálních procesů prevence.

Praktická část práce se zaměřuje na analýzu nastavené prevence na konkrétní základní škole. Metodologie výzkumu je založena na případové studii a zahrnuje analýzu dokumentů, polostrukturované rozhovory s pedagogickými pracovníky a ohniskové skupiny se žáky. Cílem je identifikovat konkrétní témata prevence a zhodnotit silné a slabé stránky postupů. V závěru práce jsou prezentovány výsledky analýzy a interpretace dat.

Klíčové slova: školní sociální práce, primární prevence, sociálně rizikové jevy

Abstract

The thesis deals with the issue of prevention of socially risky phenomena in the school environment and the role of school social work in this area. The thesis is divided into two main parts: theoretical and practical.

The theoretical part presents the basic concepts of school social work, the current state of this field in the Czech Republic and the theoretical background relevant to school social work. Furthermore, the role of school social work in the prevention process is presented.

The practical part of the thesis focuses on the analysis of the prevention set up in a particular primary school. The research methodology is based on a case study and includes document analysis, semi-structured interviews with teaching staff and focus groups with pupils. The aim is to identify specific prevention themes and to assess the strengths and weaknesses of the practices. The paper concludes by presenting the results of the data analysis and interpretation.

Keywords: school social work, primary prevention, socially risky phenomena