

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Sociální a charitativní práce

Bc. Štěpán Doležel

Podpora učitelů v krizových situacích

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph. D.

2021

Čestné prohlášení

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedl v seznamu literatury.“

V Olomouci dne

Podpis studenta

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph. D. za její čas a ochotu věnovanou konzultacím, vedení a zpětné vazbě mé práce. Dále děkuji za mnoho cenných rad, nových poznatků a věcných připomínek.

Děkuji také vedení základní školy Sušilova Boskovice za projevenou důvěru a prostor pro výzkum.

Obsah

ÚVOD	7
1. AKTUÁLNÍ STAV ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE	9
1.1. CHARAKTERISTIKA A ZNAKY ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE	9
1.2. ČESKÁ ŠKOLSKÁ SOCIÁLNÍ PRÁCE	11
1.3. CÍLE A ČINNOSTI SOCIÁLNÍ PRÁCE VE ŠKOLÁCH.....	12
1.4. LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE V ČR.....	15
1.4.1. ŠKOLSKÝ ZÁKON.....	17
2. KRIZOVÉ SITUACE UČITELŮ	20
2.1. KRIZOVÉ SITUACE.....	20
2.2. LEGISLATIVNĚ UKOTVENÉ MOŽNÉ KRIZOVÉ SITUACE.....	21
2.3. CHARAKTERISTIKA KRIZÍ.....	22
2.4. NESTANDARTNÍ ŠKOLNÍ SITUACE	22
2.5. TYPOLOGIE KRIZÍ.....	23
2.6. ŘEŠENÍ KRIZÍ	24
2.7. PŘEDCHÁZENÍ KRIZÍM	25
3. BEZPEČNÁ ŠKOLA.....	26
3.1. ŠKOLNÍ A TŘÍDNÍ KLIMA	26
3.2. ŘÍZENÍ TŘÍDY.....	28
3.3. VYMEZENÍ POJMU UČITEL	29
3.4. KOMPETENCE UČITELE	29
3.5. ŠKOLSKÝ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK JAKO PŘÍNOS PRO UČITELE	31
3.6. EKOSYSTÉM ŠKOLY	31
4. NÁSTROJE PRO ŘEŠENÍ KRIZOVÝCH SITUACÍ Z POHLEDU SOCIÁLNÍ PRÁCE	33
4.1. ŠKOLA A MEDIACE.....	33
4.2. PORADENSKÁ ROLE ŠKOLY	34
4.2.1. KODEX MLČENLIVOSTI.....	35
4.3. VEDENÍ ŠKOLY	35
4.4. VÝCHOVNÝ PORADCE.....	37
4.5. NÁSTROJE UČITELE	38
4.5.1. TŘÍDNICKÉ HODINY.....	38
4.5.2. SPOLUPRÁCE S RODIČI	39
4.5.3. SPOLEČNÁ TŘÍDNÍ SCHŮZKA SE ŽÁKY.....	40
4.5.4. KOMUNIKAČNÍ NÁSTROJE	41
4.6. NÁSTROJE ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	42

5.	METODOLOGIE VÝZKUMU	45
5.1.	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5.2.	METODY SBĚRU DAT	46
5.3.	VÝZKUMNÝ SOUBOR A PROSTŘEDÍ	47
5.4.	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	48
5.5.	FIXACE A ZPRACOVÁNÍ DAT	49
5.6.	LIMITY VÝZKUMU A REFLEXE	49
6.	AKTUÁLNÍ SITUACE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE BOSKOVICE	51
6.1.	LEGISLATIVNÍ RÁMEC ŠKOLY A VÝROČNÍ ZPRÁVY O ČINNOSTI ŠKOLY	51
6.2.	KONCEPCE ROZVOJE ŠKOLY OD ROKU 2019.....	52
6.2.1.	VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ PROCES	53
6.2.2.	ŽÁCI.....	53
6.2.3.	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY A ŘÍZENÍ ŠKOLY	54
6.3.	CHARAKTERISTIKA VÝROČNÍCH ZPRÁV.....	55
6.4.	Obsah výroční zprávy a formální úprava	56
6.4.1.	ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	56
6.4.2.	ÚDAJE O PRACOVNÍCÍCH ŠKOLY	57
6.4.3.	ÚDAJE O VÝSLEDKÁCH INSPEKCE ČŠI A ROZHODNUTÍ ŘEDITELE	58
6.4.4.	DALŠÍ ÚDAJE O ŠKOLE	58
6.4.5.	HODNOCENÍ MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU	59
6.4.6.	ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA	61
6.5.	SHRNUTÍ VÝZNAMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	61
7.	KRIZOVÉ SITUACE A JEJICH ŘEŠENÍ.....	63
7.1.	JAK UČITELÉ VNÍMAJÍ SVOJI ROLI?	64
7.2.	VÝZNAM BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ PRO UČITELE	67
7.3.	KRIZOVÉ SITUACE A JEJÍ ŘEŠENÍ	71
7.4.	NÁSTROJE K ŘEŠENÍ KRIZOVÝCH SITUACÍ	78
8.	SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI	84
8.1.	HROZBY PRO ŠKOLU	84
8.2.	HROZBY PRO UČITELE	86
8.3.	HROZBY PRO DĚTI	88
8.4.	VYUŽÍVANÉ NÁSTROJE.....	89
8.5.	ZAPOJENÍ ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	92
	ZÁVĚR.....	94
	BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	98

SEZNAM ZKRATEK.....	108
SEZNAM PŘÍLOH	109

Úvod

Hlavním posláním učitele je výchova a vzdělání, ve kterém je důležitá učitelova pomoc i podpora žáků, a tak se učitel často dostává do role pomáhajícího. Jeho náplň práce mnohdy obsahuje situace, kdy je postaven do pozice, ve které se musí rozhodnout, jak se zachová. Vystupuje jako autorita a přichází s příkazy, komunikuje s rodiči, kolegy a nadřízenými, kteří na něj mohou klást určitý důraz ve věcech, které musí sám vyřešit. Mnohdy je v roli, kdy má poskytovat oporu, či pomoc druhým. Taková náplň práce dostává učitele do situací, které může vnímat jako krizové a on sám nedokáže najít možná řešení. Sociální práce nabízí jako možnost podpory pro učitele školskou sociální práci. Aktuální stav a výzkumy ukazují, že je tato disciplína v českém prostředí ve fázi diskuse a hledání společné cesty (AŠSP, 2017). Ukotvení školského sociálního pracovníka legislativa nenabízí, proto se tato diplomová práce věnuje otázkám podpory učitelů při krizových situacích a snaží se rozšířit povědomí pedagogů o školské sociální práci a využití sociálního pracovníka ve škole.

Ve své diplomové práci se zabývám tématem podpory učitelů při řešení krizových situací ve škole. Práci jsem rozdělil do dvou částí – části konceptuální a části empirické.

Cílem diplomové práce je analyzovat současný stav v oblasti řešení krizových situací ve škole učiteli a zjistit, zda by školský sociální pracovník mohl pomoci při jejich řešení.

V konceptuální části se nejprve věnuji pojmu školské sociální práce s aktuálním vývojem této disciplíny v České republice, kde práce hledá odpověď na hlavní cíl a náplň této disciplíny. Věnuji se také ukotvení v právní legislativě České republiky a významu školského zákona, dále je rozebrána vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poradenství ve školním prostředí (Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb.). Práce porovnává současný stav u nás a ve vybraných zemích.

Dále se v práci věnuji krizovým situacím, které se mohou vyskytovat ve školním prostředí, uvádím typologii a rozdělení krizí dle několika autorů, zejména i klasifikaci hrozeb od Antušáka (2009). Rozdělují krize na spojené s jedincem a se školním prostředím.

Zabývám se také jednotlivými prvky souvisejícími s klimatem školy a třídy, zejména pak hledám odpověď na otázku, zda může prostředí ovlivnit tvorbu a vývoj

krizových situací a proč je důležité plánování činností školy, zapojení všech pracovníků do plánování s možností využití školského sociálního pracovníka. Pro porovnání využívám argumenty autorů, kteří se opírají o názor, aby učitel měl okolo sebe řadu odborníků, které by mohl využít pro řešení situací. Školského sociálního pracovníka se v práci snažím využít jako přínos pro učitele. Pro spojení konceptuální části s empirickou, hledám ve čtvrté kapitole nástroje pro řešení krizí z pohledu jednotlivých pracovníků.

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jaké situace považují učitelé za krizové, jak tyto situace řeší, hodnotí své postupy, vnímají spolupráci a podporu ze strany vedení školy a jaké nástroje či kroky vnímají jako pomoc k řešení.

Pro výzkum jsem vybral dizajn případové studie, techniky sběru dat pomocí obsahové analýzy a rozhovoru. Analyzována byla data výročních zpráv školy z období 2016 až 2020, dále koncepce rozvoje školy 2019, která plní funkci stanovování cílů pro práci nového ředitele. Rozhovory jsem vedl s deseti třídními učiteli.

Jako zdroje informací jsem využil i pedagogickou literaturu, která slouží pro pochopení školního prostředí, teoretických poznatků pro nabití vědomostí do vlastního výzkumu s pedagogy a pochopení jejich názorů, dále pochopení souvislostí mezi jednotlivými aktéry utvářejících sociální vztahy, formujících školní prostředí, a na to následně aplikovat metody a výsledky výzkumů z oblasti sociální práce a autorů literatury sociální práce i vlastního výzkumu.

Literární prameny z řad autorů a autorek sociální práce uvádí práci do kontextu oblasti školské sociální práce a snaží se tak pomoci pedagogům z pozice školského sociálního pracovníka. Využívám zejména článků autorky Hurychové (2017) nebo výzkumů a publikací Matulayové (2013).

1. Aktuální stav školské sociální práce

V první kapitole se věnuji aktuálnímu stavu školské sociální práce nejen v České republice, ale i v dalších vybraných státech. Pro ukotvení disciplíny uvádím charakteristiku odkazující se na základy školské sociální práce ve Spojených státech amerických. V českém prostředí pohlížím především na autorky věnující se vývoji tématu, definicím činností a cílům sociální práce ve školách. Poukazuji také na aktuální legislativní stav, zejména pak na ukotvení a definici školského poradenského pracoviště ve školském zákonu a dosavadní vyjednávací strategii z pohledu Asociace školské sociální práce v ČR. Práci asociace v první kapitole argumentuji výroční zprávou a také prvním počinem ministerstva práce, sociálních věcí ČR (dále jen MPSV ČR), které vydalo v roce 2017 první sešit školské sociální práce, zabývající se oblastí školské sociální práce (MPSV, 2017 [online]).

1.1. Charakteristika a znaky školské sociální práce

Hurychová (2021) uvádí jako základní vlastnost školské sociální práce její přesah za školu. Proto důležitým stanoviskem je zohledňovat sociální souvislosti se zdravotními, a to všude, kde děti vyrůstají. Kromě rodiny jsou i škola a mimoškolní prostředí místy, která se podílejí na životě nezletilých.

Proto i Huxtable (2013) říká, že má školská sociální práce klíčovou roli jako partner pro školu při práci s dětmi a ve stále měnícím se světě, kdy škola má úkol připravit žáka na budoucí život a volbu dalšího vzdělání, zajistit řešení problémů, osvojit komunikační a sociální dovednosti, je také důležitá spolupráce odborníků poradenského pracoviště.

School Social Work Association of America (2013) definuje úlohu školské sociální práce následovně:

- Jako specializované odvětví praxe v široké oblasti profese sociální práce,
- sociální pracovníci přinášejí do školských zařízení specifické znalosti a dovednosti,
- sociální pracovníci jsou vyškolení profesionálové, kteří mohou pomáhat v oblastech jako jsou zejm. podpora pozitivního chování, podpora duševního zdraví, podpora třídního klimatu, konzultace s učiteli, rodiči či vedením školy nebo poskytování skupinové či individuální terapie,

- sociální pracovník může napomáhat školám k jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro kvalitní výuku, získávání kompetencí a důvěry v oblastech, kde je důvěra klíčová pro dosažení úspěchu (SSWAA, 2013[online]).

Důležitými charakteristikami školské sociální práce je dlouhodobost, kdy školský sociální pracovník pracuje s konkrétními případy od počátku jejich potíží až do ukončení jejich docházky na dané škole. Dále je důležité, aby sociální pracovník byl integrální součástí školního týmu, tedy že není osobou přicházející zvenčí nebo samostatně působícím „hráčem“ na poli řešení problému ve školním prostředí (Havlíková, 2018).

Školská sociální práce má podle Constable (2008) dlouhodobou tradici především v USA, kde se postupně vyvíjela a v současné době zde panuje také vzájemná shoda mezi učiteli a vzdělavateli o roli školského sociálního pracovníka.

Dle Openshaw (2008) působí školský sociální pracovník v interdisciplinovaných týmech odborných pracovníků škol působících na tvorbu zdravého prostředí školy, rodiny či komunity.

Pracovní úkony školského sociálního pracovníka vyplývají ze standardů školské sociální práce, revidovaných v roce 2012, které charakterizují podrobnou náplň pracovní pozice školského sociálního pracovníka. Standardy mají také úzkou souvislost s dalšími dokumenty The National Association of Social Workers a reflektují možnosti, které v dané lokalitě jsou k dispozici. Podle Hurychové (2017b) je v USA na 250 žáků doporučen jeden sociální pracovník, u jedinců s individuálními potřebami je poměr jeden pracovník na 50 žáků.

Hlavní část definuje 11 standardů, první dva poukazují na hodnoty, etiku pracovníka a jeho kvalifikační předpoklady. Následující standardy nabízí výčet pracovní náplně na základě diskuse školských sociálních pracovníků pro jejich lepší výkon.

Mezinárodní standardy vyjadřují celistvě komplexnější pomoc žákům, zákonným zástupcům či komunitám. Podle Hurychové (2017c) tento fakt je zásadní a odráží se i v dalších člancích, zejména v článku Baráka (dle Hurychové, 2017c), kdy výzkum ukázal, že se české děti na škole trápí, navíc dodává, že si rodiče často musejí pomoci úplně sami, protože ve školách se jen vzdělává.

Německá školská sociální práce se začala zavádět až ve 2. polovině 20. století, přičemž inspirací byl koncept školské sociální práce v USA. Nyní je zde Školská sociální práce vnímána jako samostatně působící odvětví „Jugendhilfe“ (obdobu českého OSPOD,

jsou propojené se sociálními službami pro děti a mládež), v rámci kterého, pracují ve školním prostředí sociální pedagogové přímo s učiteli, a to za účelem pomoci žákům a studentům se orientovat na specifické cíle, metody a nabídky činností (Havlíková, Kubalčíková, 2018).

Důležité je také zmínit, že školská sociální práce je v Německu dle Justa (2016) heterogenní obor, kterému chybí jednotná terminologie, organizační uskupení a kvalifikační požadavky na pracovníky. Jediné společné je podle něj vykonávání školské sociální práce sociálními pracovníky či sociálními pedagogy, kteří pracují ve škole.

Dle výzkumů Matulayové (2013) a spolupracovníků nelze v českém prostředí očekávat takovou shodu, protože pracovníci sami pocítují nedostatek, jak v oblasti teoretických poznatků, tak v praktické přípravě pro výkon školské sociální práce.

1.2. Česká školská sociální práce

České prostředí pro školskou sociální práci je dle Havlíkové a Kubalčíkové (2018) pozvolna se formující, přičemž dosud není zřejmé, ke kterému z pěti základních modelů školní sociální práce se česká sociální práce ve školách přikloní nebo zvolí eklektický přístup kombinující jednotlivé dílčí prvky z více modelů.

Tokárová a Matulayová (2013, s. 471) v encyklopedii sociální práce uvádějí uplatňované 4 základní modely, které se mohou vzájemně kombinovat:

- „Klinický model“ je základní poradenská a terapeutická činnost a zaměřuje se na samotné žáky a jejich rodiny. Tento model se nijak nezaměřuje na školu samotnou,
- „model přeměny školy“ hovoří o snaze sociálních pracovníků najít za pomoci multidisciplinárního týmu řešení sociálních potíží žáků, za které může nést zodpovědnost sama škola,
- „komunitní školní model“ je zacílen na komunity s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji“, kdy se školský sociální pracovník zabývá komunitou i školou jako propojenými sociálními systémy,
- „sociálně interakční model“ zdůrazňuje reciprocitu vlivů a intervencí, zaměřených na jednotlivé typy a kvalitu výměn mezi žáky, skupinami, rodinami, školou a komunitou (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 471).

Význam školské sociální práce popisuje Skyba (2014) že pramení především z interakce mezi procesem vzdělávání a sociální prací. Poslání školské sociální práce je zakotvené v souboru klíčových hodnot, které jsou určující při dosahování výchovně vzdělávacích cílů, zároveň však představují specifické etické koncepty, které pomáhají odlišit různé oblasti sociální práce od jiných profesí.

Školní sociální práce je jednou z variant, jak provádět sociální služby přímo v prostředí školy. Hlavní úloha je především v prevenci, intervenci, ale také v komunikaci. Ciuttiová (2008) ze svých zkušeností pojednává o školské sociální práci jako činnosti, zaměřené především na vytvoření sjednocené, harmonicky a dobře komunikující výchovné komunity mezi rodinou, školou a odbornými institucemi.

Z teoretického východiska je uplatňována zejména ekologická perspektiva, protože zkoumá člověka v prostředí. Zdůrazňuje se jeho vztah k prostředí, ve kterém se nachází a kde působí. Cílem takového uplatnění ve škole je zlepšení kvality života, pomoci například škole dosáhnout cílů v oblasti vzdělávacího či výchovného procesu nebo naučit žáky být samostatnými a uvědomělými občany, kteří dokážou převzít zodpovědnost za své rozhodnutí a činy.

Českou školskou sociální prací se také zabývá i Asociace školské sociální práce v ČR, z. s., která vznikla v roce 2016 a zabývá se především publikační činností k osvětě a aktivitě pro návrat školské sociální práce. Výroční zpráva asociace z roku 2016 poukazuje na stanovený cíl legislativního ukotvení školské sociální práce, pro který členové asociace našli společnou řeč se školským podvýborem sněmovny, avšak k ukotvení zatím nedošlo. Argumentem asociace pro ukotvení byla slova Hurychové (2016), že školský sociální pracovník, jež není pedagog a jeho pomoc má mnohem širší a komplexnější potenciál s přesahem za školu.

Asociace nabízí také od roku 2017 kurzy pro začínající sociální pedagogy nebo pracovníky v oblasti školské sociální práce a nabízí základní rozhled v této oblasti, jak by měla v praxi práce školského sociálního pracovníka vypadat a tím se snaží o uvedení do povědomí sociálním pracovníkům (Hurychová, 2017c).

1.3. Cíle a činnosti sociální práce ve školách

Aplikace oboru do školského prostředí by mohla pomoci řešit sociální problémy jako je diskriminace, exkluze, chudoba nebo zvýšená trestná činnost nezletilých, které ovlivňují výkon žáka či učitele ve škole. Podle Matulayové (2006) se patologickými

problémy ve škole zabývají pedagogové, kteří kvůli svému pracovnímu vytížení či nedostatku odborného vzdělání nejsou schopni bojovat se všemi patologickými problémy, které se ve škole mohou vyskytnout.

Mimo působení pedagogů můžeme na škole najít i řadu dalších odborníků zabývajících se potřebami žáků, výchovným poradenstvím. Závodná (2015, s. 46) ale ve školské sociální práci vidí přesah, který se liší od ostatních profesí působících na škole a tím je možnost přesahu jejich kompetencí za hranici školy.

Hlavním a obecným cílem školské sociální práce je: „Napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry, spolehlivosti, sebedůvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je klíčová pro dosažení úspěchu žáka, studenta spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou“ (SSWAA, 2013 [online]).

Základní cíl je dále naplňován prostřednictvím dílčích cílů, které jsou formulovány v rámci návaznosti na posouzení potřeb jednotlivých škol. Toto posouzení zpracovává školská sociální práce společně s ostatními pracovníky. Proto je tedy důležité, aby působení školského sociálního pracovníka bylo uzpůsobené dané škole, kde pracovník působí, zároveň však by mělo být primárně vnímáno tvoření neohrožujícího prostředí ve škole a včasná intervence (Zita, 2008).

Jako klienty vnímá sociální práce ve školách nejen samotné žáky, ale i pedagogický sbor s dalšími pracovníky školy, dále rodiče i místní komunitu. Některé klienty by měl ale podle Constabla (2008) vnímat pracovník trochu důležitěji, z pohledu definovaných činností:

- Konzultace s ostatními pracovníky školy, a to ve smyslu týmové spolupráce,
- posouzení jednotlivých různorodých rolí nejen v přímé práci, ale při konzultaci a přípravě programů či projektů,
- přímá práce s rodiči a dětmi, a to individuální, skupinová a rovněž i práce s rodinou,
- administrativní činnost,
- či pomoc při přípravě školních programů nebo projektů (Constable, 2008).

Novotná (2014) pohlíží na školskou sociální práci jako na eklektickou disciplínu, která působí na mikro, mezo i makroúrovni. Z pohledu naplňovaných paradigmat se jedná zejména o reflexivně terapeutické paradigma, které může naplňovat formu

krizové intervence nebo poradenství žákům či terapeutickou práci s jednotlivci a kolektivy.

V roce 2012 byl uskutečněn výzkum Matulayové a kolegů (2013), prostřednictvím dotazníku bylo dotázáno přes 650 respondentů z řad učitelů, speciálních pedagogů, školních psychologů, sociálních kurátorů, sociálních pracovníků pracujících na OSPOD a terénních pracovníků, ze kterého vyplynula očekávání vůči roli školského sociálního pracovníka ve škole. Sociální pracovník by se měl dle výsledků výzkumu soustředit zejména na:

- Posuzování rodinného prostředí žáků,
- spolupráci s rodinami žáků,
- spolupráci s dalšími odbornými organizacemi,
- poskytování sociálního poradenství.

White et. Al. (2008) zmiňuje jako cíl dobrou orientaci pedagogů, kteří ví, jak se v případě problémů žáků zachovat a postupovat a ví, s jakými problémy a jakým způsobem se obrátit na školského sociálního pracovníka.

Mezi výzkumy, které svým zjištěním zajišťují současné pojetí školské sociální práce i její zviditelnění patří i výzkum s využitím zkonstruovaného dotazníku Matulayové (2013), vedoucí ke zviditelnění školské soc. práce v České republice. Tento výzkum nabízí výzvy, které by mohly být přínosem k úvahám.

O zavedení nové pozice patří i obhájená diplomová práce Hakalové (2014), která uskutečnila ve své empirické části kvantitativní výzkum se vzorem Matulayové (2013) za účelem, zda požadují učitelé odboru SPOD zavedení školské sociální práce. Z tohoto výzkumu vyšlo najevo, že více než 70 % respondentů odpovědělo kladně, že by se sociální pracovník měl podílet na problémech u žáků vyplývajících z odlišného kulturního či jazykového prostředí, dále například 80 % respondentů souhlasilo i u problému se záškoláctvím.

Krom realizovaných výzkumů a chybějící legislativy Koscurová (2010, s. 349-352) vymezila i několik překážek, které mohou bránit zavedení školské sociální práce:

- Neexistující právní legislativa,
- absence tématiky školské sociální práce ve výukových programech na školách,
- chybějící vůle ze strany politiků, zejména vyvolání diskuse,

- nedostatečné povědomí pedagogických pracovníků o působnosti školského sociálního pracovníka.

Od roku 2015 se situace vyvíjí směrem, kdy ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) zareagovalo a vydalo v roce 2017 první číslo sešitu sociální práce, věnující se školské sociální práci a působení školského sociálního pracovníka na školách. Vydání sešitu proběhlo v rámci projektu „Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce II“ (MPSV, 2017, s. 1), který byl realizován v letech 2016–2020 a v rámci projektu jsou a budou realizovány tyto klíčové aktivity:

- Vytvoření prostoru pro odborné diskuse a zvyšování odborných kompetencí sociálních pracovníků, kde se jedná především o zvyšování odborných kompetencí a otázek spojených s řešením etických dilemat,
- konference pořádané k příležitosti Světového dne sociální práce, zahraniční studijní cesty,
- půjčování odborných publikací v knihovně.

Mezi další aktivity patří osvěta a pozitivní propagace za účelem rozšíření povědomí o jejich možnostech, a to vydáváním článků, vydáváním sešitů sociální práce, sborníků z konferencí nebo televizní spoty či video spoty.

Obsahem sešitu sociální práce je v jednotlivých kapitolách problematika absence školské sociální práce na českých školách s jejími východisky a potencionálem, přesah a její úzká provázanost nebo sociální práce a poradenství ve škole s argumentací, proč využít sociálního pracovníka ve škole. Kapitoly jsou doplněny kazuistickými příklady z praxe (MPSV, 2017).

Výše zmíněnými problematikami, pojmy, nástroji školského sociálního pracovníka a argumentací, proč je školský sociální pracovník přínosem pro učitele a školu se tato diplomová práce zabývá v následujících kapitolách.

1.4. Legislativní ukotvení školské sociální práce v ČR

V českém prostředí se téma školské sociální práce objevovalo spíše okrajově, což odráželo i skutečnost, že dle statistického každoročního zjišťování počtu sociálních pracovníků na školách realizované Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR, tito pracovníci spadali do kategorie „nepedagogičtí pracovníci“ (Havlíková, Kubalčíková, 2018).

Existují však pokusy o postupný rozvoj školské sociální práce, zejména ze strany Ministerstva práce sociálních věcí ČR (dále jen MPSV ČR), a to vydáním již zmíněné publikace „Sešit sociální práce – role sociálního pracovníka ve školství“ (MPSV 2017 [online]).

V prosinci roku 2020 byl zákon č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb.) vládou s připomínkami poslanců novelizován a předán senátu ČR pro schválení. V novelizaci mimo jiné vznikl i nový paragraf, a to §19b hovořící o zavedení sociálního pedagoga, který může mít i VOŠ či VŠ vzdělání v sociální práci:

„Sociální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu sociální pedagogika nebo v akreditovaném studijním programu sociální práce“ (Bartoň, 2020, s.20).

Havlíková a Kubalčíková (2018, s. 15) uvádí, že o vhodnosti uplatnění některých metod sociální práce je i přesvědčen Národní ústav pro vzdělávání, který v roce 2012 vydal metodickou publikaci autorů Beranové a kol. „Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce“, která byla určena pro pedagogické pracovníky českých škol.

Jestliže sociální pracovník ve škole aktuálně působí, v takovém případě se na jeho činnost vztahuje ustanovení zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, a to na základě znění §1 (Zákon č. 108/2006 Sb., §1).

Co v právní legislativě ukotveno není, je například poskytování krizové intervence. Lazarová (2003) tvrdí, že preventivní úlohu plní jak specializovaní pedagogičtí pracovníci, tak učitelé, avšak málokterý učitel či výchovný poradce absolvoval odborný výcvik.

Krom výše zmíněných legislativních úprav, které okrajově zmiňují možnost využití pedagogických pracovníků a ke kterým se řadí i školský sociální pracovník, je tu i legislativní úprava, která se zabývá krizovými situacemi, bezpečností učitele, žáků a dalších pracovníků na pracovišti. Tyto předpisy jsou důležité pro předcházení vzniku krizových situací, avšak v následující kapitole se zmiňují o dalších děleních, které nemohou být ošetřeny legislativně, nýbrž může být pomocí pro řešení právě školský sociální pracovník (Dandová, 2017).

Pro bezpečnost práce a ochrany zdraví na pracovišti jsou plněny požadavky z bezpečnostně – technických, zdravotně – hygienických i speciálních předpisů ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT), a to včetně jeho metodických pokynů a opatření. Dle Dandové (2017), ale ministerstvo odpovídá pouze za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy, k čemu využívá nástroje jako je rámcově vzdělávací program, dlouhodobé záměry nebo školský rejstřík.

Proto MŠMT „nenařizuje jednotlivým ředitelům škol, jakým způsobem mají postupovat v zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví zaměstnanců školy ani dětí“ (Dandová, 2017, s. 99). Problémy, které do jisté míry přesahují hranice bezpečnosti a ochrany zdraví ve škole, jako například šikana učitele, nejsou legislativně upravené. Právní úprava stanoví práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců, ale zapomíná na učitele.

1.4.1. Školský zákon

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění novely č. 472/2011 Sb. (dále jen školský zákon) obecně upravuje podobu jednotlivých stupňů vzdělávání v ČR a je považován za základní pramen školského práva (Zákon č. 561/2004 Sb.). Tento zákon je dále rozšiřován vyhláškami ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Pro potřeby práce se zabývám vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (dále jen vyhláška 72/2005 Sb.), kterou pro ukotvení školské sociální práce a využití sociálního pracovníka v poradenském pracovišti považuji za důležitou (Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb.). Školský zákon specifikuje i další oblasti, ve kterých lze využít školského sociálního pracovníka.

Mezi další oblasti, o kterých školský zákon hovoří patří i sociální znevýhodnění žáků, kdy dle této normy je sociálním znevýhodněním označováno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením. Tento zákon zaručuje právo zákonných zástupců a nezletilých žáků na poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělání a výchovy.

Školský zákon také deklaruje spolupráci školských poradenských zařízení, a to s orgány SPOD a dalšími. Podle Cimrmannové (2009) je taková formulace zákona příliš obecná na to, aby zaručila pevné místo pro školského poradce v mezioborových týmech. V legislativě tak chybí etické deklarace a zdůrazňovaný komplexní holistický přístup,

který nalezneme například v Úmluvě o právech dítěte. Učitel, který bývá prvním, kdo zaznamená vznik problému, snadno ztrácí potřebnou návaznost.

Vymezení sociálního pracovníka ve školství vyhláškou 72/2005 Sb. hovoří o působení sociálního pracovníka v rámci školských a poradenských služeb, tj. zejména v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech (Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb.).

Školy mohou také vytvářet vlastní „poradenská pracoviště“, která jsou zakotvena ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. Tyto poradny jsou obvykle zajišťovány školním výchovným poradcem nebo metodikem prevence, spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli jednotlivých výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy (Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb.).

Poskytování poradenství může i mimo jiné ve škole poskytovat školní psycholog nebo školní speciální pedagog. Jestliže se ve škole objevuje sociální pracovník, bývá dle Havlíkové (2018) jako součást poradenského pracoviště, avšak vyhláška o poskytování poradenských služeb nepředpokládá, že by součástí takového pracovního týmu byl právě i sociální pracovník (Havlíková, Kubalčíková, 2018).

Vyhláška č. 72/2005 Sb. dále ukládá možnost základním, středním a vyšším odborným školám zajišťovat poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků zaměřené zejm. na:

- „Poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- prevenci školní neúspěšnosti,
- předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,
- průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,
- metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně psychologických postupů ve vzdělávací činnosti školy,
- spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci“ (Havlíková, Kubalčíková, 2018, s. 15-16).

Pro řadu těchto činností by byla profese školského sociálního pracovníka velkým přínosem, avšak vyhláška o poskytování poradenských služeb (Vyhláška MŠMT ČR č.72/2005 Sb.) v příloze 3 rozděluje činnosti pro naplňování těchto úkonů pouze mezi výše zmíněné odborné pracovníky, zejm. školního výchovného poradce, který vykonává např. poradenskou činnost, jako je zprostředkování vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, metodickou a koordinační činnost zaměřenou na pedagogické pracovníky školy, a to v oblasti kariérového poradenství pro žáky, školního metodika prevence vykonávajícího metodickou a koordinační činnost, jako například v oblasti sociálně patologických jevů, poradenskou činnost, a to zejména vyhledávání rizik, orientační šetření, dále školního psychologa věnujícího se činností krizové intervence, zejména při školním neúspěchu, individuální případová práce, multikulturní otázky a školního speciálního pedagoga s náplní depistážní činnosti, jako vyhledávání žáků se speciálními výchovnými problémy, metodická činnost, jako koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga.

Dle Havlíkové (2019) je zřejmé, že z přílohy 3 vyhlášky o poskytování poradenství, je část činností z oblasti sociální práce saturována právě těmito pracovníky.

2. Krizové situace učitelů

Ve druhé kapitole diplomové práce přibližuji význam krizových situací objevující se v každodenním působení učitele a jak legislativní ukotvení krizových situací pomáhá pochopit školní prostředí při případném řešení problémů. Široké pojetí krizí a jejich typologie umožňuje chápat krizi jako příležitost ke změně regulativních způsobů chování jednotlivých aktérů sociálních vazeb ve škole, a to především učitelů, a hledat tak nové možnosti řešení a možnost využití poradenských pracovníků. Podle Mertina (2017) by měl mít učitel pro lepší obranu před ohrožujícími událostmi osvojené pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti, a proto je důležité krizi vnímat v širokém pojetí.

Dále v této kapitole využívám typologii krizí z pohledu psychologického a nestandardních situací z pohledu pedagogického, a to zejména z pohledu několika autorů, kteří definovali kategorie hrozeb a krizí pro školu a jejich možné řešení. Zvláštní pozornost věnuji v kapitole předcházení krizím, a to budováním otevřeného klimatu školy a třídy. Dále přibližuji, jak může klima školy přispět k pozitivnímu vývoji konkrétním vztahům, které jsou důležité pro správný chod, přátelskou atmosféru a eliminování spouštěčů v prostředí školy. Pro budování otevřeného klimatu a předcházení krizí vnímám také souvislost v definování pojmu učitele, jeho roli, a především v jeho kompetencích. Zmiňuji i kompetence školského sociálního pracovníka a argumenty na otázku, proč by mohl být přínosný pro školu a učitele.

V sešitu sociální práce (2017) Pospíšil ve svém úvodním slovu říká, že žádný z poradenských pracovníků na škole nedokáže poskytnout provázanost svého působení a možnost efektivního jednání na úrovni škola, rodina, komunita právě tak, jako sociální pracovník (MPSV, 2017, s.1).

Dle příspěvků v sešitu sociální práce vydaného MPSV (2017) jsou sociální pracovníci dalším regulérním a potřebným odborným zaměstnancem školy, který se zabývá včasnou intervencí problémů.

2.1. Krizové situace

Vodáčková a kol. (2012, s. 28) chápou krizi jako: „subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání.“ Krize vede obvykle ke změně regulačního vzorce nebo regulačních způsobů našeho chování, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

Z této definice tedy plyne, že krize je zároveň nebezpečím i příležitostí. Na krizi lze pohlížet také jako na zkoušku schopností, sebepoznání, svobodu volby, zkušenost a následnou katarzi (Vodáčková a kol., 2012).

Na zvládnutí krize se strategie (copingové strategie) utvářejí jak geneticky, tak vlivem výchovy a sociálním učením od dětství. Podle Cimrmannové (2009) se učitelé v krizových situacích svěřují dospělému ve svém přirozeném prostředí, nejčastěji ve škole.

2.2. Legislativně ukotvené možné krizové situace

Pedagogicko-právní literatura považuje za právní pojem psychická zátěž, upravena v zákoně č. 309/2006 Sb. o dalších podmínkách bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (Zákon č. 309/2006 Sb.) a v nařízení vlády č. 361/2007 Sb., kterým se stanovují podmínky při práci (Nařízení vlády č. 361/2007 Sb.).

Zákon hovoří zejména o nezatěžování pracovníka jednotvárnou činností, vykonávání pravidelných přestávek, časové omezení pracovní doby nebo práce pod časovým tlakem, práce spojená s vysokými nároky v oblasti jednání a vzájemné kooperace mezi jednotlivci.

Dandová (2017) ale poukazuje na fakt, že při měření míry psychické zátěže se přihlédlo ke skutečnosti, že je psychická zátěž úzce spojena s osobnostními předpoklady každého jednotlivce a významně ovlivňována i mimopracovními vlivy, a proto v praxi došlo k redukci řešení a problematika musí být řešena v rámci aktivit zaměřených na podporu zdraví.

Riziko takové zátěže učitelů je tedy specifikováno i v platových podmínkách pro zaměstnance ve veřejných službách a správě a je tak zařazen do skupin prací se zvýšenou mírou neuropsychické zátěže (Dandová, 2017).

Další právně ukotvenou nestandardní situací je stres na pracovišti. Taková situace je otázkou objektivních pocitů jednotlivce, kde se může prolínat i stres z domova nebo jiných stresových situací. Podle Dandové (2017) evropské studie poukazují na fakt, že stres je především otázka organizace práce, která určuje náplň či metody práce. Pracovní stres může vést k oslabení zdraví či dokonce ke zranění.

Takové právní definování výše zmíněných situací je pro uchopení nedostatečné. Krizových situací a jejich dělení, které jsou k řešení právě pro tým pedagogických pracovníků je mnohem více, proto na některé poukazuji níže.

2.3. Charakteristika krizí

Typologie krizí podle Vodáčkové a kol. (dle Baldwin, 1989) je založena na odstupňování závažnosti. Pro prostředí školy jsou vybrány krize následující:

- Situační krize, které charakterizujeme jako událost, jsou vyvolávány nepředvídatelným stresem. Převládají zde vnější faktory jako je ztráta a její hrozba (například ztráta zdraví či blízkého člověka), změna a její anticipace (změna klimatických podmínek) a volba (rozhodování o budoucím studiu),
- krize, pramenící z náhlého traumatizujícího stresoru, jsou vyvolávány mocnými vnějšími stresory, které nejsou očekávány a člověk nad nimi nemá žádnou kontrolu,
- neodkladné krizové stavy, s sebou nesou vysoký potenciál naléhavosti.

Z hlediska trvání a krize v čase se jedinec dostává do jednotlivých stádií, které mohou trvat v rozmezí několika hodin až několika dní. Poslední fáze přináší ohrožení člověka a může jej dovést až k psychosomatickým následkům či nemocím (Vodáčková a kol. 2012, s. 34-42).

2.4. Nestandardní školní situace

Podle Krause (2008) je každodenní činnost učitele sociální interakce, při které se učitelé, děti a jejich rodiny setkávají v citlivé rovině působením vzájemných vztahů a emocí. Učitelé tak mohou využívat kromě svých znalostí a vědomostí také i svých osobnostních předpokladů a mohou pracovat s hodnotami jako je důvěra a potřeba. Mechanismy, které mohou využít je pomoc, kontrola, hodnocení nebo podpora.

Ve své práci se ocitají v krizových a konfliktních situacích, **kdy využívají direktivní i nedirektivní přístupy s cílem docílit přeměny pasivního příjemce v aktivního občana.** Pomoc učitele může mít i charakter poskytování opory a poradenský charakter (Kraus, 2008).

Fontana (1997) tvrdí, že učitel by měl v každém případě rozumět vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole, avšak změnit takové prostředí učitel není schopen, **protože není sociální pracovník.**

2.5. Typologie krizí

Závažnost každé krize je odvozena od charakteru hrozby, na kterou se krize váže. Odborníci na krizový management navrhnou celou řadu klasifikací potencionálních hrozeb, a to i v oblasti školství, které jsou zásadní nejen pro posouzení rizika, ale i pro revenci, krizovou intervenci a další úkony. Antušák (2009) dělí hrozby do tří základních kategorií na asymetrické hrozby, vnitřní a věcné hrozby.

Mareš a kol. (2013) volí kategorizování na internacionální hrozby antropogenního původu, neinternacionální hrozby antropogenního původu a hrozby přírodního původu. Všechny tyto hrozby byly kategorizovány pro jiný sektor, než je školství. Antušák (2009) uvádí pro znázornění klasifikaci hrozeb následovně.

První kategorie v tomto dělení jsou asymetrické hrozby, které jsou charakterizovány tím, že protistrana použije takové prostředky, kterým nemůžeme čelit stejným způsobem. Historii tohoto pojmu datuje Antušák na konec 90. let v USA ve vojenském kontextu a postupně se dostal i do oblasti krizového managementu.

Jedná se o akci menší síly (původně použito pro ozbrojené síly) proti slabším místům větší síly za účelem dosažení právě asymetrické taktické výhody. Asymetrický boj se vyznačuje nepřímým útokem, rozložení sil v takovém případě znamená pro slabší stranu jasnou nevýhodu, proto hledá způsoby, jak maximalizovat svoje možnosti a zdroje. Typický příklad pro asymetrickou strategii je terorismus. Krizová asymetrická situace může být ve školství přirovnávána také k teroristickému útoku, kdy se budova může stát terčem útočníků, protože je pro útočníka dobře dostupná.

Další kategorií podle Antušáka tvoří externí hrozby. Hrozby přírodní a živelné, které dále dělí na antropogenní hrozby a na sociální, společenské a ekonomické hrozby ve společné kategorii. Tyto hrozby existují ve stavu latentním, ve chvíli, kdy se stane nějaká konkrétní mimořádná událost, stávají se z nich reálné hrozby.

Třetím typem, který se podle Antušáka nejvíce prolíná s každodenní činností pedagoga je kategorie vnitřních (interních) hrozeb. Tento typ hrozeb může postihnout celou organizaci i jedince, pro konkretizaci jsou tyto hrozby dále dělené do několika podkategorií, právě pro použitelnost v oblasti školství (Antušák, 2009, s. 48).

Objektivní vnitřní hrozby existují nezávisle na rozhodování subjektu, jsou způsobeny změnami právní legislativy či politiky. Subjektivní hrozby souvisí naopak s pochybením osobním či personálním selháním. Ve škole tak takovou hrozbu může spustit jakékoliv

špatné rozhodnutí pedagogického pracovníka školy. Další podkategorií hrozeb jsou hrozby bezpečnostní, kde poukazujeme na vniknutí cizí osoby do budovy školy nebo hrozby technologické, zejm. chvíle, kdy vypadne elektrický proud, selhání technického vybavení školy či vandalismus nebo vloupání cizí osoby do kabinetu, kde odcizí učební pomůcky.

Nejvýraznější vnitřní hrozby se týkají rizikového chování žáků. S takovým chováním se pedagog setkává každodenně, často je tím, kdo jako první tuto hrozbu odhalí a poté závisí na jeho reakci, jakým směrem se nově vzniklá krizová situace bude vyvíjet. Některé hrozby jako je šikana jsou pro oblast školství prioritní, šikaně je věnován i metodický pokyn MŠMT 21149/2016 (MŠMT, 2016 [online]) k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, který ukládá povinnost školám vytvoření metodického krizového plánu pro řešení situací spojených se šikanou.

Dle Kovaříkové (2015) můžeme dělit takové události na běžné a mimořádné. Zvláště pak mimořádné události a jejich problematika je pro učitele velmi náročná, protože musí znalosti v takové oblasti předávat žákům. Zároveň však v takové oblasti školství nemá odborníky a zpracování didaktiky mimořádných situací v České republice chybí (Kovaříková, 2015).

2.6. Řešení krizí

Do oblasti řešení krizí Vodáčková (2012) zařazuje vrozené vyrovnávací strategie a odbornou pomoc v krizi. Špatenková (2017 s. 16-18) také zdůrazňuje, že řešení krizí je závislé na několika činitelích:

- Dosažitelnost podpůrné sítě,
- dosažitelnost vyrovnávacích (coping) strategií,
- a realistický odhad vyvolávacích událostí.

Mezi přirozené vyrovnávací strategie, které mohou být spojené se stresem, zátěží či chránící před fyzickou a psychickou bolestí, řadí Vodáčková (2012) svépomoc, která může být odrazovým můstkem pro krizového pracovníka při řešení krize.

Mezi vrozenými situacemi se nachází typická reakce jako je útok a útěk, či panika, útlum nebo tělesné ztuhnutí. Avšak nejlepší strategie pro zvládnutí krize jsou vědomé a adaptivní způsoby, mezi které řadíme úlevu s pláčem, hněvem, respektovat emoce

u druhých lidí, dále schopnost sdílet a sdělovat s blízkými lidmi, kteří pro nás mohou být oporou. Důležitý je také kontakt s tělem, kdy je nutné vnímat tělesné potřeby a prožitky.

Při přímé konfrontaci je důležité si nastavit vlastní hranice, zejména při vyjadřování souhlasu či nesouhlasu podle vlastních potřeb a opravdových reakcí. Špatenková (2017) řadí také mezi strategie i využití schopnosti existence a zkušenosti blízkých lidí, které můžeme dle potřeby použít.

Druhou možností pro řešení krizí je využití odborné pomoci. Cílem takové pomoci je poskytnout bezpečí klientovi, podporu, naději a vedení, aby pocítil úlevu. Pro odbornou pomoc jsou důležité prvky jako je dostupnost pro všechny bez rozdílů, dostupnost informací pro všechny, kterých se to týká, bezodkladnost a princip individuality, dle potřeb a rozsahu krize (Vodáčková, 2012).

2.7. Předcházení krizím

Předcházení krizím je jedna z možností, jak alespoň zmírnit tvorbu činitelů či výskyt spouštěčů. Mezi prevencí řadíme i nástroje, kterými se práce zabývá v následujících kapitolách, ale i preventivní ošetření prostředí.

Jedna z možností, jak předcházet krizím je podpora učitelů. Podle Mertina (2017) by měla škola pečovat o učitele i v terénu či poskytovat další povinné vzdělávání a v neposlední řadě by měla učitele podporovat a bránit i společnost. Učitel by podle Mertina měl podporovat soudržnost třídy, která by se měla dále rozšiřovat i na celou školu (Mertin, 2017).

Z konference SKAV a EDUin v roce 2016 vyplývá, že bezpečné klima ve škole je základem pro dobré učení, na kterém se budou podílet i sami žáci. Dokládají to i argumenty jednotlivých účastníků konference. Podle Sáblíka (2016) je pro bezpečnost ve škole důležitá osobnost pedagoga, který musí mít důležité osobnostní předpoklady pro vykonávání učitelské profese. Podle Hermánkové (2016) je klíčové také bezpečné prostředí ve sborovnách, které se následně přenáší na chování dětí. Procházka (2016) také zdůraznil, že „zásadně chybí supervize a podpora učitelů. Učitel, který si neví rady, musí mít na dosah radu a pomoc a bez pocitu, že bude potrestán, když se svěř s problémem“ (EDUin, 2016 [online]).

3. Bezpečná škola

V kapitole bezpečná škola přibližuji význam školního a třídního klimatu, které podle argumentů uvedených autorů ovlivňuje i dlouhotrvající atmosféru školy a významně ovlivňuje i vztahy mezi jednotlivými aktéry a jejich kvalitu. Bezpečí je pro práci učitele důležité, proto v této kapitole propojuji téma bezpečné školy s kapitolou následující, a to s nástroji z pohledu sociální práce, které může škola v poskytování většího bezpečí využít prostřednictvím školského sociálního pracovníka.

Pro pochopení role učitele z pohledu pedagogické literatury se zaměřuji na význam pojmu učitel a jeho kompetencí, které pro svoji práci může využít. Kompetence učitele, mezi které řadí Lazarová (2008) i kompetenci krizovou jsou nezbytné pro práci s krizovými situacemi a pro rozvoj třídního a školního klimatu. Pro bezpečnou školu je tak žádoucí, aby učitel uměl zareagovat při prvním kontaktu s krizovou situací.

Pro učitele je přirozená role poradce, neboť děti si jako méně zkušené bytosti chodí často pro rady zcela samy nebo k nim alespoň chováním provokují. Podle Lazarové (2008) tak svým působením a intervencemi se často pohybují na hraně mezi pedagogickým a psychologickým působením.

Pro bezpečnou školu vidím význam i u krizově intervenční kompetence, kterou argumentuje Lazarová jako způsob, kdy může učitel využít v nestandardní situaci speciální dovednosti, zkušenosti či nástroje. Uvádím také proč by mohl být pro učitele přínosný školský sociální pracovník.

Zahraniční autoři často používají pojem „safe school“, kde jako bezpečná a podpůrná škola cílí na školní prostředí „safe learning environment“. S bezpečnou školou také úzce souvisí aktuální stav školního klimatu, ke kterému aspirují všichni pedagogičtí pracovníci školního prostředí. Podle Malé (2015) není snadné formulovat cíl bezpečné školy, kam by měli pracovníci směřovat a definovat bezpečné prostředí školy tím, že se v něm nevyskytují žádné akty násilného chování je zcela nedostačující. Při hledání definic se setkáváme především s násilným chováním či násilím ve škole.

3.1. Školní a třídní klima

Školní klima dlouhodobě odráží charakteristiky školy, její normy a představy o tom, jak stanovovat a uskutečňovat společné cíle. Podle Miovského a kol. (2015) pozitivní klima napomáhá a usnadňuje realizaci preventivního programu, zvyšuje motivovanost

účastníků spolupracovat při prevenci a získávat z ní. Klima ovlivňují i vztahy a jejich kvalitu mezi žáky, pedagogy či vedení školy.

Zejména u vztahu rodič-učitel většinou škola deklaruje spolupráci, na které jim záleží. Čapek (dle Epsteinové, 2013) hovoří o několika stupních zapojení rodičů do prostředí a života školy:

- Plnění základních rodičovských práv a povinností,
- komunikace mezi školou a rodičem,
- zapojení rodičů jako dobrovolníků do školního prostředí,
- zapojení rodičů do domácí přípravy žáka,
- zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy,
- zapojení rodičů do komunity školy.

Komunikace s rodiči dle jednotlivých bodů zapojení je dále charakterizováno rysy a nástroji. V tradiční škole, která je dle Čapka (2013) aktuálně v českém prostředí nejpočetnější mezi školami jsou problematické především klíčové rysy jako separace, selektivnost, úkolování a formálnost. Otevřenými vztahy a nástroji se práce zabývá v následující kapitole.

Janošová (2016) také uvádí, že kvalita třídního klimatu závisí na cílech a hodnotách, které učitel ve třídě prosazuje a prosadí. Podle výzkumu Janošové, kde respondenty tvořili žáci 6. třídy jako odpověď na otázku „kdo se ve vaší třídě nejvíc zastává těch, kterým někdo ubližuje?“ žáci nejprve působili zaraženě a odpověď uvedlo jen několik z nich. Pokud by domněnka Janošové, že žáci takovou věc slyšeli poprvé, že by se něco takového mělo dělat, znamenalo by to selhání pedagogů, kteří pravidelně ve třídě vyučují, zejména třídního a učitele výchovných předmětů (Janošová, 2016).

Klima třídy také do jisté míry může ovlivnit sám třídní učitel, a to v souvislosti s řízením třídy. Zhoršení klimatu dochází zejména u tříd, které jsou vedeny příliš nedemokraticky a autoritářsky nebo u tříd, kde řízení učitelem zcela chybí. Podle Janošové si učitelé často s vedením třídy neví rady a nemají příliš jasno, jakým způsobem a jakým směrem by měli třídu vést.

Učitelé dle výzkumu Janošové (2016) často zastávají názor, že jsou ve škole od toho, aby učili látku, a ne vychovávali. Nástroje uváděné v následující kapitole proto ukazují na možnosti učitele nebo pedagogických pracovníků, které metody práce lze zvolit při budování klimatu třídy.

Z výzkumu Janošové (2016) také vyplývá, že nedostatečné řízení třídy ukazuje i na učitele, kteří nedostali dostatečnou přípravu na vysoké škole na práci se školní skupinou.

3.2. Řízení třídy

Řízení třídy se týká především usměrňování a kontroly žáků. Znamená to zavedení určitých pravidel a opatření, které spoluvytvářejí podpůrné vzdělávací prostředí a hlavní činností je budování třídní komunity. Učitel by měl přiměřeně reagovat na přestupky žáků, proto by měl mít učitel organizační a manažerské dovednosti.

Díky dobrému pedagogickému vedení může třída fungovat efektivně a vztahy v ní jsou přátelské. Janošová (2016) uvádí také několik důležitých kompetencí pro dobré vedení třídy. Pro komplexní charakteristiku řízení třídy a třídního klimatu je nutné definovat pojem učitele a jeho kompetencí.

K řízení třídy patří i pojem management třídy a rodičů. Rodiče jsou vždy partnery učitele, avšak v některých případech potřebují i oni sami pomoci, informace či podporu ze strany učitele. U dětí, které se chovají nevhodně, je podle Mertina (2017) hlavní důvod takový, že se tyto děti neumí chovat jinak. Tyto děti se pouze přizpůsobí hrubému nátlaku, který lze využít ve škole pouze ve velmi jemné podobě.

Lukas a Lojdová (2018) ve své přehledové studii uvádějí, že řízení třídy lze chápat jako diferencované, převážně učitelem vědomě vytvářené podmínky pro vyučování a učení žáků, facilitaci procesu učení a jeho hodnocení průběhu a výsledků, a to včetně sebehodnocení žáků.

Mertin (2017) si myslí, že učitel musí programově vychovávat ty děti, které učiteli nebo ostatním dětem ztěžují přístup k efektivnímu vzdělání. Princip pro řešení těchto problémů je tedy v managementu třídy, který je významný způsob zaměřený na prevenci na problémy s chováním.

Management třídy Mertin (2017) také chápe jako citový vztah učitele a žáků nebo i posilování pozitivních vazeb mezi žáky. Učitel by v takovém případě měl respektovat odlišnosti a jinakosti žáků. Projevem takového pozitivního vztahu může být i upřímný zájem o jeho žáky.

Mezi další nástroje managementu třídy jsou i nastavená třídní pravidla, která by měla odrážet priority učitele, vycházet z jeho zkušeností a zároveň by měla do jejich

vytváření zapojit i samotné žáky, kteří by taková pravidla měla chápat jako jejich vlastní. Důležité je jejich následné plnění, stanovení odměn či sankce za jejich porušování.

S těmito pravidly by měl učitel seznámit i rodiče a požádat je o podporu, a to především v případě, že bude učitel využívat nové výchovné postupy a metody, které jsou pro rodiče zcela nové a vysvětlit tak, proč nechce používat staré metody, např. psaní poznámek, či rozdávání úkolů, a to proto, že problémy řeší učitel na místě sám a v případě, že žák donese nějakou rozsáhlou práci domů, je to způsobeno tím, že v hodině žák odmítal pracovat nebo úkol nedokončil (Mertin, 2017).

3.3. Vymezení pojmu učitel

Dle Průchy (2009) se dá pojem učitel vymežit v běžném a odborném výrazu. V běžném významu je učitelem ten člověk, kdo vyučuje ve škole nebo ve vzdělávacím zařízení. Odborné vymezení se věnuje jednotlivým skupinám pracovníků, které zahrnují určité typy, zabývající se konkrétní edukační profesí (Průcha, 2009).

Status učitele Havlík a Koř'a (2011) charakterizují vysokou psychickou náročností, od kterého se očekává vysokého výkonu a plného nasazení. Charakterizován je také značnou sebekontrolou a nepovolující pozorností.

Dle Cimrmannové (2009) se učitel stává odborníkem prvního kontaktu, pojmenovaným také jako „poradce z první linie“ a svým jednáním ovlivňuje, jakým způsobem dítě zvládne situaci a nakolik jej poznamená nebo posílí do budoucna.

3.4. Kompetence učitele

Pro učitele je přirozená role poradce, neboť děti si jako méně zkušené bytosti chodí často pro rady zcela samy nebo k nim alespoň chováním provokují. Podle Lazarové (2008) tak svým působením a intervencemi se často pohybují na hraně mezi pedagogickým a psychologickým působením. Krom odborného vzdělání je třeba i osobnostní přípravy. Intervence učitele může být první velice užitečnou podporou, může tak naplnit nejdůležitější aktuální cíl, a to uklidnit člověka v krizi, stabilizovat jej a snížit riziko nebezpečí.

Učitel pak může dále člověka nasměrovat dále k odborné pomoci. Matasová dle Knoppové a kol. (2012) pokládá za důležité, aby každý pomáhající pracovník byl schopen dobře naslouchat, vyjadřovat empatii a být naladěný na klienta.

Podle Lazarové (2008) se může krizově intervenční kompetence učitele zdokonalit v několika způsobech:

- Trpělivě vyslechnout,
- dát najevo porozumění trápení,
- dopřát dostatečný prostor pro odeznění emocí například neztlumovat pláč,
- klást otázky směřující na představu o formě pomoci nebo jiných akutních potřeb.

Krizově intervenční kompetence učitele vyjadřuje způsobilost učitele využít účelně a adekvátně v nestandardní, nezvyklé situaci své speciální znalosti, zkušenosti či dovednosti. Lazarová (2008) do této kompetence řadí poskytování sociální opory a poradenství, neboť jsou velmi potřebné ke zvládnutí krizí. Podle Lazarové (2008) krizově intervenční kompetence učitele usnadňuje zvládnutí těchto činností:

- Rychle se zorientovat v situaci, kterou je potřeba vyřešit,
- zvážit vlastní využití možností, práv a povinností ve vztahu k problémům,
- rychle a adekvátně zasáhnout nebo vypracovat plán intervencí a rychle rozhodovat o dalších postupech,
- poskytnout základní poradenství a sociální oporu, pracovat s emocemi,
- spolupracovat s odborníky ve škole i mimo ni.

Krizově kompetenční dovednost učitele nelze oddělit od ostatních kompetencí a dalších sociálních dovedností. Důležitým aspektem je pro zvládnutí problému znalost i orientace v tématu, ale i osobnostní zralost učitele nebo jeho psychické zdraví.

Ostatní odborníci, kteří poskytují učitelům vnější oporu, nemohou být vždy „po ruce“, aby přispěli na pomoc či převzali odpovědnost za řešení problému. Proto Lazarová (2008) navrhuje, aby součástí učitelovy způsobilosti byly i znalosti z oblasti psychologie a poradenství, ale i další specifické sociální, intervenční a komunikační dovednosti, které při poskytování nebudou souviset s problematikou učení (Lazarová, 2008).

Janošová (2016) uvádí i několik kompetencí, které vedou k dobrému klimatu třídy a ke kvalitnímu vedení třídního kolektivu:

- Učitel musí mít rozvinuté vnímání sebe sama a měl by vědět, jaký je. Měl by také vědět, jak motivovat žáky a jak u sebe vyvolávat radost. Se svými emocemi by měl nakládat tak, aby neměly negativní dopady na život třídy.

- Měl by být vnímavý tomu, co se děje mezi žáky. Měl by také vědět, jak jeho emoce ovlivňují druhé a měl by podporovat žáky, aby efektivně zvládali řešit svoje spory.
- Sociálně emoční kompetence hovoří o zodpovědném rozhodování, s vědomím důsledků pro ostatní.

Podle Janošové (2016) by měl být ve škole vyškolený pedagogický pracovník, který je schopný pomoci.

3.5. Školský sociální pracovník jako přínos pro učitele

ŠSSP by měl být přínosem, ne přítěží pro práci učitele ve škole. Vlastnosti pracovníka jsou i měkké dovednosti a schopnost řešit konflikty nedirektivně. Pracovník by měl také pracovat s třídními kolektivy, v rámci deprivatizace včasné identifikovat ohrožené jedince a definovat jádra problémů, kde výhodou pro jeho práci může být fakt, **že nevstupuje do komunikace jako pedagog – žák**. Jeho výhodou je i nezájatost, měl by vyznávat hodnoty jako je respekt k odlišnostem, být důvěrný a disponovat empatií.

Takové hodnoty by měl vyznávat ke všem pedagogickým i nepedagogickým spolupracovníkům. Důležitým mezníkem pro spolupráci by měly být pravidelné porady, kde by společně mělo být projednáváno plánování a jednat o jednotlivých případech (Hurychová, 2017a).

Havlíková (2019) navíc uvádí, že by nemuselo být žádoucí vymezení činností školského sociálního pracovníka naprosto přesně a preferuje vymezení v jednotlivých kruzích, aby si každá škola mohla definovat jeho přesnou náplň podle aktuálních potřeb.

3.6. Ekosystém školy

Ekologická perspektiva vnímá člověka a prostředí, ve kterém působí jako jednotný systém, a zajímá se o každé místo, na kterém se jedinec pohybuje. U školáka jde především o rodinný systém, školní a mimoškolní prostor specifikován všemi svými vlastnostmi, jež na ně působí. Proto školský sociální pracovník jako expert na sociální prostředí v něm umí vyhodnotit a následně řešit důležité vlivy. Škola jako systém obsahuje několik subsystémů, které jsou potřebné pro pochopení k docílení rovnováhy vzájemných vztahů.

Proto dle Hurychové (2017a) by každá škola měla mít svého odborníka na sociální prostředí, který dokáže analyzovat a hledat možnosti u jakékoliv nerovnováhy.

Hurychová si také myslí, že při absenci školské sociální práce na škole dochází k zatížení pedagogů dalšími činnostmi, které by mohl vykonávat právě školský sociální pracovník (Hurychová, 2016).

Podle Černého a Černé (2011) většina pedagogů do značné míry třídní ekosystém buduje zcela přirozeně ve chvíli, kdy se stará o to, aby se žádný člen necítil izolovaný a nesocializovaný. Černý a Černá (2011) však zdůrazňují, že budování ekosystému je mnohem systematictější činnost a vyžaduje poněkud jiný přístup.

Důležitý je postoj školy, který by měl být jednotný a škola by měla najít snahu při budování životního prostoru pro žáky, či v dalších službách nabízeným jiným skupinám lokálních obyvatel, především kurzy, výstavy, koncerty. Pro třídní ekosystém by škola měla determinovat do určité míry parametry.

Prioritou pro budování ekosystému je rozvoj kreativity a kreativního myšlení, který se jako prvek zapojí do formálního rámce školy. Ekosystém tak napomáhá rozvíjet všestranné osobnosti žáků a maximálně rozvinout jejich talenty (Černý, Černá, 2011).

4. Nástroje pro řešení krizových situací z pohledu sociální práce

Ve čtvrté kapitole nabízím výběr nástrojů z pohledu ekologické perspektivy, které pro řešení krizí mohou být užitečné. Nástroje, které uvádím, vnímám jako argumenty, proč by mohla být školská sociální práce ve školním prostředí přínosná. Nástroje jsou přiděleny jednotlivým pedagogickým pracovníkům, spolupracujících na cílech k rozvoji školního prostředí. Argumentuji také autory, kteří charakterizují školského sociálního pracovníka jako odlišného od ostatních pedagogických pracovníků především tím, že školský sociální pracovník není pedagog a není náhrada za jiného odborníka a v rámci své role má specifické úkoly a nástroje.

4.1. Škola a mediace

Podle Labátha (2015) ve škole funguje při pedagogických pracovnících i mnoho jiných profesí, avšak žádná se nevěnuje škole jako sociálnímu seskupení. Sociální systém má své zákonitosti, tradice či rituály, ponechává ale prostor pro individualitu. V takovém prostředí se objevují určité komunikační kanály, mocenské koalice, vyžadované či nevyslovené normy a další prvky dynamiky organizace. Podle Labátha ve školním prostředí mají metody i principy mediace široké uplatnění i jako alternativní řešení sporů:

- Výchovný potenciál znamená rozvíjení otevřené a asertivní komunikace, preferovat partnerské vztahy, mít odvahu řešit spor přímou komunikací, cíleně budovat psychologicky bezpečné prostředí spojené s důvěrou, následný pokles nejistoty, napětí a destruktivních konfliktů vede ke změně atmosféry ve škole,
- výchovný potenciál řešení reálných konfliktů – zprostředkování pozitivní zkušenosti s řešením reálných konfliktů, zaměření na odolnost jedince a zvládání náročných situací,
- výchovný potenciál vzoru autority – žáci si spolu budou konstruktivně řešit svoje spory i učitelé a pracovníci mezi sebou, nebo ve vztahu k rodičům, nadřízeným a popřípadě mají před sebou ideál, ke kterému se mohou přiblížit a identifikovat se s ním (Labáth, 2015, s. 110-115).

Labáth dále (2015) uvádí zkušenosti ze škol, kde byla zavedena mediace. V takových školách došlo k pozitivnímu naladění a uvolnění atmosféry. Podmínkou podle něj je, aby zavedení mediace brali vážně dospělí včetně vedení školy.

4.2. Poradenská role školy

Autorky Lazarová a Novotná (2012) připravily auto evaluační nástroj s názvem Poradenská role školy, který má za cíl podpořit školy v sebeposouzení kvality školních poradenských služeb, které jsou zakotveny zejména ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb.). Nástroj přispívá k sebereflexi vlastního zaměření, činnosti i kvality. Nástroj Poradenská role školy (dále jen PRŠ) vychází z platné legislativy a projektů koordinovaných institutem pedagogicko – psychologického poradenství ČR (dnes Národní ústav pro vzdělávání).

U zkoumaných šesti oblastí byla autorkami vytvořena bodová škála, která slouží pro školu jako sebehodnotící mechanismus. Výsledky slouží pro přehled o vlastní činnosti a naplnění legislativních požadavků a lze je také porovnat s výsledky vybraných pilotních škol. Dále nástroj navrhuje doporučení, které mají obecný charakter a upozorňují na možný rozvoj jednotlivých oblastí, ve kterých pracoviště získalo nízký počet bodů. Systém má funkci upozornění, která zazní v případě, kdy určitá činnost či stav školy je v rozporu s legislativou (Lazarová, Novotná, 2012).

Standardní činnosti poradenských pracovníků školy zahrnují služby, které jsou poskytovány žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům. Podmínkou pro poskytnutí školní poradenské služby nezletilému žákovi je souhlas jeho zákonných zástupců. Souhlasu zákonného zástupce není třeba v případech, kdy je ohroženo duševní nebo tělesné zdraví žáka nebo osob v jeho okolí a v případech, kdy soud požádá o psychologické vyšetření žáka (MŠMT, 2005).

Činnosti jednotlivých pedagogických pracovníků ve škole stanovuje MŠMT (2005) následovně:

Činnosti, které vykonává výchovný poradce, jsou činnosti poradenské, činnosti informační a činnosti metodické. O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci.

Školní psycholog vykonává činnosti konzultační, poradenské, diagnostické, metodické a informační, pracuje se žáky, rodiči i pedagogy. Dále spolupracuje se specializovanými školskými a dalšími poradenskými zařízeními, zejm. pedagogicko-psychologickými poradnami, s organizacemi péče o děti a mládež apod.

Školní speciální pedagog vykonává činnosti zaměřené na odbornou podporu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a všech dalších žáků, kteří

potřebují speciálně pedagogickou podporu nebo péči založenou na krátkodobých či dlouhodobých podpůrných opatřeních.

Třídní učitel zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru, vytváří bezpečné a otevřené klima třídy, podporuje pozitivní vztahové vazby mezi žáky. Spolupracuje s pedagogickými pracovníky poradenského pracoviště školy (MŠMT, 2005).

4.2.1. Kodex mlčenlivosti

Jednou ze zásadních věcí pro vytvoření bezpečné školy je podle Feina (2002) i prolomení kodexu mlčenlivosti, což znamená, že studenti mohou mít obavy svěřovat své problémy a starosti dospělým ve škole a raději by je zvládli sami, bez pomoci učitele. Bezpečná škola si dává za cíl, že je takové pravidlo ostychu porušeno a student se raději svěří se svým problémem dospělému, například svému třídnímu učiteli a nemusí mít tak nutně pocit, že donáší na své spolužáky či že dělá špatnou věc.

Proto Fein (2002) zdůrazňuje v rámci vytváření přátelských vztahů vytvoření vazby žáka na minimálně jednu dospělou autoritativní osobu ve škole, zapojení všech pedagogických pracovníků do plánování činností školy k dosažení klimatu bezpečí ve škole a společně tak vytvořit bezpečnou zónu, kde se budou cítit bezpečně žáci i učitelé. Důležité je také kontinuálně účastníkům plánování připomínat, že je nutné posilovat pravidla a že všichni přítomní jsou aktéry tvorby bezpečného klimatu. Z výzkumů Feina je také patrné, že o agresivních úmyslech vždy věděl alespoň jeden ze spolužáků, vrstevníků či člen rodiny, proto je zdůrazňována role žáků v oblasti prevence, protože jsou často svědky raných projevů (Fein, 2002).

4.3. Vedení školy

Řízení či vedení školy se podle výzkumných zjištění ukazuje jako jeden z faktorů ovlivňující sociální klima učitelských sborů (Dvořák, Starý, Urbánek, 2014). Definice pojmu vedení školy – hovoří spíše o souboru lidí, který je zodpovědný za chod a řízení školy. Jestliže hledáme odpověď na procesy, které se ve škole dějí, hovoříme o vedení jako o procesu, který je zaměřený na rozvoj lidí a inovace v organizaci.

Objevuje se i pojem řízení, které je základní dovedností školy, bez které by škola jako systém nemohla fungovat. Styly vedení se mohou u jednotlivých škol lišit. Rozkocová a Novotná (2018) ve své studii popisují zejména následující styly:

- Vedení zaměřené na kvalitu vyučování uplatňující více času věnované práce přímo ve třídách, při kterém je snaha o zavedení kurikula nebo zlepšování vyučujících procesů,
- transformativní vedení pracující s určováním směru organizace, sdílení společných cílů nebo pomoc lidem v podobě individualizované podpory,
- manažerské vedení, označované jako „řízení školy“, kde se vedoucí pracovníci zaměřují na zvládnání běžných funkcí školy a podmínkou pro naplnění takového vedení je obecné dodržování pravidel za použití určitých mocenských praktik při rozhodování s využitím i politických rozhodnutí. Z pohledu sociální práce je tento přístup pro školu nevhodný, jak dokládají Bush a Glover (2014), že manažerismus je jako nevhodný způsob vyrovnávání se s problémy organizace a manažerismus hodnotí jako chybu „k níž se obvykle uchylujeme, když nám schází síla, znalost či invence jít správným směrem, věnovat se důležitým věcem (strategii, budoucnosti) a dobře zvládat to skutečně aktuálně důležité (Rozkocová, Novotná dle Pola, 2018, s. 35). Podle autorů by takové vedení mělo ve škole spíše doplňovat postupy vedení, ne však být založené na primárních hodnotách takového vedení,
- distributivní vedení lze nazvat sdíleným vedením, kdy každý člen vedení má své pravomoci, které se uplatňují samostatně. Pro praxi tohoto stylu znamená pro učitele, aby se scházeli pravidelně s vedením školy a měli s vedením školy dobré a neohrožující vztahy,
- demokratické, orientované na lidi vedení je orientováno na předání moci jednotlivým učitelům tzv. teacher empowerment, kde jsou stěžejní hodnoty rovnost, morální účel jednání. Důležité je, aby všichni zaměstnanci znali vize školy, společně plánované cíle, které všichni společně přijali. Úloha ředitele je v takovém vedení sebekritická vůči učitelům pro motivaci ke zlepšení vztahů mezi kolegy, mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči, vytváří se tzv. učící se komunita,
- vyvážené vedení založené na teorii o změnách právního řádu v organizacích, a to zejména změnu paradigmat, jsou v kontrastu s minulostí či tradicí školy, ale rodí se pomalu. Změny vyžadují nové znalosti a dovednosti (Rozkocová, Novotná 2018).

Výzkum ze tří základních škol v České republice z roku 2016 Rozkocové a Novotné (2016) ukazuje na manažerský styl vedení jako nezbytný, neboť zajišťuje fungování školy

s výjimkou jedné školy, kde manažerský styl vedl k odloučení učitele od vedení školy a zvýšenému pocitu frustrace a ztrátě vzájemné důvěry.

Výzkum tedy poukazuje na fakt, že „jedním z nejdůležitějších faktorů pro volbu stylu vedení je situace čili kontext, ve kterém se škola právě nachází“, a to, zda škola je v situaci, kdy připravuje změny nebo je ve stádiu stabilizace (Rozkocová, Novotná, 2018, s. 82).

Vedení školy by mělo také zajistit cíle školy nejvyšší, tedy vytvoření takového školního společenství či školní komunity, které by zahrnovalo žáky, rodiče, učitele, vedení školy i školní personál. Pojem školní obec pojednává o dětech s učiteli, rodičích a vedení školy, kteří jdou po stejné cestě, jen na ní mají jiné úkoly, avšak spolupráce všech je jediná rozumná varianta (Čapek, 2013).

4.4. Výchovný poradce

Výchovný poradce vykonává činnosti poradenské, informační, metodické či koordinační a o všech činnostech je povinen vést písemnou dokumentaci. Náplní práce a nástroji se podrobně zabývá i MŠMT, a to ukotvením pozice ve školském zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.).

Podle Cimrmannové by měl roli výchovného poradce vykonávat pedagog, který je u dětí oblíbený (Cimrmannová, 2009). Pracovní nástroje výchovného poradce se dají rozdělit do několika kategorií:

- Oblast kariérového poradenství, při kterém rozhoduje o dalším vzdělávání či zaměření žáka a vykonává v této oblasti skupinové šetření k volbě povolání, poradenství zákonným zástupcům, v případě u žáků s handicapem spolupracuje s poradnou,
- oblast výchovy a vzdělávání, při kterém se zaměřuje na oblast patologických jevů chování, vyhledává a vykonává orientační šetření u žáků, pečuje o žáky s výukovými obtížemi, spolupracuje s dalšími zařízeními a pečuje o žáky nadané a mimořádně talentované,
- oblast metodická a informační, kde zprostředkovává nové metody diagnostiky a intervence, zajišťuje metodickou pomoc učitelům a pedagogickým pracovníkům při aplikaci psychologických a pedagogických poznatků, příprava

podkladů pro rozhovory s rodiči žáků, třídními učiteli a pedagogickými pracovníky (Mezera a kol., 2010).

4.5. Nástroje učitele

Podle Čapka (2013) je spolupráce rodičů a učitelů jedním z nejdůležitějších prvků vzdělávání, a to především na základních školách. Čapek (dle Štecha, 2013) dodává, že jde o nesmírně citlivé téma, které v praxi znamená mnoho konfliktů či roztrpčení a výzkumně je dosud málo zpracované. Také dodává, že výzkumy, které na toto téma jsou zpracované hovoří zejména o tom, že **škola má a měla by spolupracovat s rodiči, že taková spolupráce je nesmírně důležitá či dokonce klíčová**, avšak neukazují žádné směry či konkrétní spolupráce (Čapek, 2013).

Cimrmanová (2009) říká, že od učitele nelze očekávat, že bude suplovat role zákonných zástupců a jejich úkolů a jeho role je důležitá spíše pro rozpoznávání potíží u dětí a ve vedení komunikace, která by měla být mírná a citlivá. Přístup pro akutní krizi musí být podle Cimrmanové ze strany pedagoga včasný. Měřítkem vhodného řešení je podle Cimrmanové spíše cíl intervence (Cimrmanová, 2009).

Podle Čapka (2013) je ale tato komunikace společně s vedením třídních schůzek vnímána učiteli jako jedna z nejtěžších problémů i u zkušených pedagogů. Ve škole však chybí návody, a hlavně praktické zkušenosti učitelů s takovými nástroji. Mezi inovativními přístupy se hovoří o klientském a partnerském přístupu. Čapek také uvádí, že na jedné straně je rodič vnímán jako jakýsi zákazník, klient, který má reagovat na zájmy a potřeby školy, učitele. Na druhé straně je však rodič považován jako partner ve výchovně vzdělávacím procesu, který rovnocenně sdílí se školou odpovědnost za vzdělání žáka.

Kvalita spolupráce s rodiči se měří na kolik se rodič podílí na školním životě a spolupracuje s vedením a učitelem. Proto i třídní učitel má několik nástrojů, jak ovlivnit vstup rodičů nebo ovlivnit otevřené klima školy několika nástroji (Čapek, 2013).

4.5.1. Třídnické hodiny

Učitel by se měl snažit pracovat se třídou systematicky a rozvíjet tak pozitivní třídní klima. Šolc (2011) řadí mezi efektivní nástroje třídnické hodiny, které jsou sice podmíněny znalostí určitých dovedností a získáním zkušeností, avšak zároveň jsou

takové hodiny třídního učitele založeny na vzájemném vztahu a respektu k dětem či na zájmu o jejich potřeby či pocity.

Podle Šolce (2011, s. 54) je třídnická hodina vymezena jako „pravidelný čas v životě třídy, kdy se třída společně s pedagogem setkává s cílem být spolu a řešit záležitosti týkající se třídy“. Tento nástroj označujeme jako dlouhodobý a měly by tak podle Šolce probíhat celý školní rok v pravidelném režimu, a to od počátku vytvoření třídy. Vedení třídnické hodiny nemá žádné jednotné metodické vedení a pro učitele je tak takový nástroj velice variabilní (Šolc, 2011).

Dle Fialové (2017) je cílem takové třídnické hodiny rozvoj samotné třídy, především její komunikace a uznávané hodnoty, dále vztah a třída, u kterého je důležitá důvěra a pozorování kolektivu třídy a škola jako celek, především při rozvoji klimatu školy a snížení výskytu rizikového chování. Zaměření třídnických hodin by mělo vycházet z výše popsání cílů (Fialová, 2017).

4.5.2. Spolupráce s rodiči

Podle Matýskové (2005) se spolupráce s rodiči spolupodílí významnou měrou na efektivitě učebního procesu, na školním klimatu a na spokojenosti žáků, učitelů i rodičů. Důležité je spolupráci nepodceňovat a snažit se o otevřenou komunikaci a pozitivní vzájemné vztahy.

Studie Martanové a Konůpkové (2019) poukazuje na nepřípravenost učitelů na komunikaci s rodiči, a to zejména na rodičovské emoce. Učitelé podle autorek komunikaci s rodiči neberou jako rovnocennou součást své profese (Martanová, Konůpková, 2019).

Mezi spolupráci učitele s rodiči zařazujeme především dle Čapka (2013) několik oblastí:

- Přijímání rodičů po celou dobu školní docházky, jejich vítání napomáhá k přátelské atmosféře,
- dvousměrná písemná zpráva, kdy škola by minimálně dvakrát ročně měla informovat rodiče s oddílem, kde se rodiče sami mohou vyjádřit a předají zpět škole,
- sdružení rodičů, které vytváří efektivní vztahy mezi rodiči a učiteli s jiným účelem, než je shromažďování informací,

- rada školy, ve které by zástupci rodičů měli najít své zastoupení,
- školní publikace, která pravidelně informuje rodiče o záležitostech školy,
- respektování přání rodičů a všechna zásadní rozhodnutí konzultovat s rodiči, v případě nesouhlasu najít cestu ke společnému řešení (Čapek, 2013).

Matýsková (2005) se ve svém výzkumu „Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů“ zaměřila na otázky otevřené spolupráce rodiny a školy. Podle zjištění se ve škole, kde se vedení cíleně zaměřovalo na problematiku spolupráce rodiči se školou a byli vůči rodičům otevřenější, projevovali rodiče více zájmu o školní dění a byli více přesvědčeni o svých možnostech ovlivňovat dění ve škole a cítili se být partnery školy. Mezi principy otevřené komunikaci s rodiči patří ochota ke komunikaci a kontaktu, vstřícnost a oboustranná důvěra (Matýsková, 2005).

4.5.3. Společná třídní schůzka se žáky

Jedním z nástrojů otevřené komunikace může být i třídní schůzka, na které je přítomen kromě rodiče a učitele také žák. Tento typ třídní schůzky je zcela odlišný od modelu, kde jsou ve třídě přítomni všichni rodiče a učitel.

Feřtek (2012) vnímá jako hlavní přínos schůzek ve trojici propojení názorů dítěte v debatě učitele s rodičem. Dítě se tak začne cítit jako rovnocenný partner, který vstoupil do diskuse o sobě a dostává možnost vysvětlit, v čem vidí svoje úspěchy a kde vidí prostor pro zlepšení. Formou takové třídní schůzky bývá individuální konzultace (Feřtek, 2012).

Jochová (2012) vnímá také nevýhody těchto třídních schůzek. Hlavní nedostatky vidí v časové náročnosti schůzek. Individuální schůzky vyžadují od učitele vyčlenění více času tak, aby na každého žáka měl vyhrazený prostor alespoň 15 minut. Oproti tomu klasická třídní schůzka je realizována společně v jeden časový úsek, což pro učitele je při plánování o mnoho snazší. Další nevýhodou může být podle Jochové ostych zúčastněných stran. Dítě může takové třídní schůzky vnímat jako nudné a jako naplnění volného času, který musí trávit ve škole (Jochová, 2012).

Mezi výhody, které tato třídní schůzka má, řadí Rampouchová dle Čapka (2013) zejména u dospívajících dětí a pubescentů to pozitivum, že se nejedná za jejími zády nebo o nich bez nich a mohou se tak ke svým problémům sami zodpovědně vyjádřit. Čapek uvádí, že u některých českých škol je již tradičním nástrojem, že jedno konzultační odpoledne žáků s rodiči je zařazeno mezi klasické třídní schůzky. Uvádí také, že je

důležité, aby takové setkání mělo přesný řád a vyplatí se, když se rodiče předem se žáky k učiteli objednají. Čapek dle Kreislové (2013) uvádí i pravidla platná pro setkání:

- Naslouchejme,
- dávejte prostor dítěti a podporujeme ho v komunikaci,
- oceňujeme každý krok dítěte a začínáme vždy pozitivní zprávou.

4.5.4. Komunikační nástroje

Krejčová (2005) vnímá důležité prvky komunikace i telefonní rozhovory, emaily nebo SMS zprávy, zvláště v situacích, které potřebují rychlé jednání. Pro usnadnění komunikace doporučuje Krejčová, aby učitel i rodič vlastnil telefonní číslo toho druhého. Důležitým prvkem pro učitele je si domluvit přesná pravidla, a to zejména čas, ve který rodič může zavolat. Mobilní telefon lze také využít pro omlouvání žáka z výuky (Krejčová, 2005).

Komunikační nástroje učitele, které pomohou řešit konfliktní situace mezi žáky či rodiči jsou:

- Konzultace a stanovování hodin konzultací pro žáky i rodiče se zajištěním anonymity,
- konfliktní situace vždy řešit tak, aby se jich mohli zúčastnit všichni účastníci, včetně rodičů i dětí,
- důležité dokumenty školy zveřejňujeme na webu školy a vysvětlujeme v nich odborné zkratky a termíny pro porozumění,
- učitel by měl znát moderní pedagogickou a psychologickou terminologii,
- nabízí konzultace pracovníka pedagogického poradenského pracoviště,
- zve rodiče do vyučování, aby se rodič zúčastnil společné práce se svým dítětem, avšak aby rodič si mohl vybrat jakýkoliv předmět a termín tak, aby nedošlo k záměrné přípravě a zkreslování práce učitele (Čapek, 2013).

Zvláštním komunikačním nástrojem je také vedení rozhovoru, který klade nároky na učitele. Nejvíce podstatnou částí je verbální a nonverbální komunikace, při které učitel by měl volit přiměřená gesta s přátelskou mimikou, prezentovat ochotu a otevřenost, optimistický tón a jasné, výrazné tečky bez umělé neupřímnosti podomních prodavačů.

Mezi další komunikační nástroje řadí Hermochová (2009) i návštěvu třídního učitele v rodině žáka, což považuje i za jednu z nejvíce náročných komunikačních metod, jak

spolupracovat efektivně s rodiči. Učitel dostává možnost seznámit se s prostředím, ve kterém žák vyrůstá. Otevřenější komunikaci může přispět i neformální prostředí (Hermochová, 2009).

4.6. Nástroje školského sociálního pracovníka

Havlíková a Kubalčíková dle Americké asociace školských pracovníků (2018) uvádí následující oblasti působení školského sociálního pracovníka.

„Behaviorální problémy, podpora pozitivního chování, podpora duševního zdraví, podpora studijního výkonu a třídního klimatu, konzultace s učiteli, rodiči a vedením školy, poskytování individuálního a skupinového poradenství nebo terapie“ (Havlíková, Kubalčíková dle SSWAA, 2018, s. 10). Školský sociální pracovník může být také oporou pro pedagogy, kterým může poskytovat podporu a poradenství, při řešení složitých situací při práci se žáky.

Důležité je při vymezování nástrojů sociálního pracovníka ve škole, že školský sociální pracovník není pedagogem, proto i jeho pracovní činnost musí být flexibilní a dle aktuálních potřeb či na základě vzniklých situací i variabilní. Jedná se především o přímé výkony a úkony sociální práce, nikoli o pedagogickou činnost či o práci výchovného poradce či metodika prevence. Důležitým prvkem je také včasnost, protože neodkladná pomoc vždy zmenšuje negativní následky (Hurychová, 2016).

Nástrojem sociálního pracovníka může být i síťování, rozvoj školy nebo napomáhání při přechodu žáka ze školy na trh práce (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-472). Působí jako prostředník mezi školou, domovem a dalším sociálním okolím. Zabývá se sociálními problémy žáků a snaží se pomáhat překonávat krizové situace v životech. Školský sociální pracovník by měl být schopen ovládat většinu z kompetencí uváděných v zákoně o sociálních službách 108/2006 Sb. a měl by být připraven na multidisciplinární přístup ke klientovi. Hurychová stanovila náplň školského sociálního pracovníka následovně: Školský sociální pracovník provádí sociální intervenci, socioterapeutické a preventivní poradenství, vypracovává sociální anamnézy, kazuistiky, pomáhá v řešení sociální nouze nebo jiných životních úskalích (Hurychová, 2017a).

Podle Hurychové lze doplnit nástroje školského sociálního pracovníka o spolupráci s neziskovými organizacemi, aby se vždy našla včasná pomoc a řešení ve prospěch dětí, mládeže či žáků. Hurychová (2017c) také uvádí, že školská sociální

práce má v zahraničí účast na všech aktivitách. Škola by se měla zabývat i třídními schůzkami, ve kterých by měla iniciovat samostatné třídní schůzky s využitím nových metod jako je facilitace, storming, Balesovy škály pro interakce. Tyto nástroje využívá vždy ve spolupráci se všemi učiteli, zaměstnanci školy, zákonnými zástupci nebo rodiči. Zasítováním má dojít k propojení i s pedagogicko-psychologickými poradnami nebo s pediatry, psychology, kurátory a dalšími odborníky (Hurychová, 2017c).

Králová (2017) uvádí, že se jako školský sociální pracovník stala prostředníkem mezi školou a rodinou a stala se tak osobou, na kterou se rodiče mohli obracet s problémy, a protože byla vždy ve škole k zastižení. Nástroje, které využívá v každodenní činnosti rozčlenila Králová do několika kategorií:

- Zprostředkování kontaktů pro rodiče a zletilé žáky, a to jak na úřady, tak na odborná pracoviště či lektory znakového jazyka,
- finanční pomoc, kde pomáhá s vyřizováním různých žádostí a odvolání,
- dluhové poradenství, kde sleduje pohledávky za nezaplacené stravování dětí,
- sociální prevence s preventivním charakterem jako jsou setkání s rodiči, besedy s absolventskými ročníky s tématy nástupu do zaměstnání, evidence na úřadu práce,
- sociální poradenství jako stěžejní činnost, včasná podpora, motivace, nasměrování na příslušné odborníky (MPSV, 2017 [online]).

Povinnosti školského sociálního pracovníka využívá kompetenční model vycházející z praxe v USA vyjádřen v rozdělení Matulayové (2008) následovně:

- Hodnocení potřeb žáků – školský sociální pracovník používá hodnotící dovednosti k určení speciálních potřeb žáků,
- plánování a hodnocení programu – zajišťuje vklad přeplánování a hodnocení programu a přispívá k rozvoji politiky v rámci oddělení či systému,
- přímá služba – používá vhodné metody sociální práce v situacích, které ovlivňují edukační vývoj žáka,
- advokacie – zajišťuje roli advokáta, aby se ujistil, že edukační, sociální, emoční a materiální potřeby žáka jsou zabezpečené platnou legislativou,
- poradenství/výchova – zajišťuje poradenství a poskytuje své zkušenosti z výkonu sociální práce a souvisejících služeb učitelům a dalším pracovníkům školy, angažuje se ve vzájemné výměně informací s komunitními agenturami,

- koordinace/vyjednávání – slouží jako vyjednávач mezi komunitou mimo školu a komunitou ve škole a propaguje využití zdrojů a pozitivní vztah s okolím,
- management organizuje čas, zdroje a množství práce v souladu s respektováním kompetencí a zajištěním přesné dokumentace a případové evidence,
- odborná praxe a rozvoj – je vzorem odborného růstu a rozvoje, jedná dle profesionálního etického kodexu (Matulayová, 2008, s. 102).

Činnosti školského sociálního pracovníka jsou velmi rozmanité, a proto nabízejí možnosti při řešení problémů ovlivňujících výkon žáka pro preventivní činnost, jako jsou preventivní akce v oblasti užívání alkoholu či jiných drog, záškoláctví či předčasné ukončení školní docházky, těhotenství u těhotných dívek nebo zneužívání dětí. Důležitou kompetencí je možnost poskytování psychohygieny žákům, ale i učitelům. Školský sociální pracovník může přispět ke zlepšení klimatu školy pomocí strategie mediace a advokacie (Hakalová dle Sanders, Virginia, 2014).

Podle Vitáskové (2019) může školský sociální pracovník poskytovat služby jako je opora či poradenství i pedagogům. Pomoc školského sociálního pracovníka může být užitečná ve chvíli, kdy si s jednotlivcem či skupinou žáků neví rady. Havlíková (2018) uvádí jako přidanou hodnotu kontinuitu práce školského sociálního pracovníka – od identifikace problému až po ukončení docházky. Matoušek (2010) pro kontext sociální práce uvádí, že je třeba soustředit se na klientův svět, reagovat na jeho potřeby či zájmy, a to ve chvílích, kdy dochází k jeho narušení.

I přes celkový potenciál činností školského sociálního pracovníka odlišuje fakt, že jako nepedagog má od všech pedagogů mnohem více času, ve kterém má prostor věnovat se k vytvoření potřebné důvěry, empatie na bázi přátelského přístupu a lidského partnerství s přístupem a využitím měkkých dovedností.

5. Metodologie výzkumu

V oblasti školství, kde učitelé plní roli nejen vychovatele a pedagoga, se vyskytují při přímé interakci se žáky, rodiči, vzájemných vztazích s vedením školy a kolegy i situace, které mohou být pro učitele náročné. Učitel se tak dostává do role pomáhajícího, avšak často sám potřebuje pomoci. Pro rozvoj školství a ochranu pedagogických pracovníků je důležitá podpora. Podle Mertina (2017) je podpora učitelů jednou z možností, jak předcházet krizím ve škole a péče o učitele by měla být i přímo v terénu formou dalšího povinného vzdělávání. Bránit a podporovat učitele by měla i společnost (Mertin, 2017).

Stále se měnící potřeby dětí, zejména problémy dětí v rodině, které děti přenášejí do školního prostředí a odrážejí se na školním prospívání mohou být i faktorem, který ovlivňuje třídní klima a vztahy mezi spolužáky. Učitel se dostává do náročné situace, kdy se snaží najít příčinu problému žáka. V této chvíli je důležitá motivace rodiny a individuální práce, kterou sociální pracovník může být nápomocen učiteli.

Pro podporu učitelů je důležitá i přítomnost různorodých pedagogických pracovníků na poradenském pracovišti školy. Argumentem, proč využít školského sociálního pracovníka jsou slova Pospíšila (2017, s.1), který říká, že žádný z poradenských pracovníků na škole nedokáže poskytnout provázanost svého působení a možnost efektivního jednání právě tak, jako školský sociální pracovník.

5.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je zjistit, jaké situace považují učitelé za krizové, jak tyto situace řeší, hodnotí svoje postupy, vnímají spolupráci a podporu ze strany vedení školy a jaké nástroje či kroky vnímají jako pomoc k řešení.

Na základě definovaného cíle diplomové práce byla formulována hlavní výzkumná otázka: „**jak učitelé vnímají krizové situace a jejich řešení**“. Tuto hlavní výzkumnou otázku jsem rozšířil o další dílčí výzkumné otázky:

- 1. Jaké mají učitelé představy o své roli?**
- 2. Jak vnímají učitelé prostředí, ve kterém pracují?**
- 3. Jak řeší učitelé krizové situace?**
- 4. Jaké nástroje využívají učitelé při řešení krizových situací?**

5.2. Metody sběru dat

Pro prezentaci dat jsem zvolil dizajn případové studie s využitím dvou metod sběru dat. Dizajn případové studie se zaměřuje na podrobný popis a rozbor jednoho nebo několika případů a považuje se za nejvýhodnější strategii v situaci, kdy se chceme ptát, jak nebo proč se dějí určité současné jevy. Výzkumník nemůže nebo pouze minimálně ovlivnit jejich existenci (Škvaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Pro výzkum jsem zvolil kvalitativní metodologii zkoumání. Nejprve jsem pomocí **techniky obsahové analýzy analyzoval výroční zprávy školy** za období 2015-2020 a dokument koncepce rozvoje školy, do kterého pro účel výběrového řízení jsou zapracovány všechny připomínky zřizovatele školy, rodičovské veřejnosti, školních parlamentů nebo pedagogických sborů. Zpracovaná data slouží pro **objasnění prostředí školy a vnímané aktuální situace** z pohledu veřejných dokumentů školy. Dle Hendla (2005) v rámci případové studie zachycujeme složitosti případu či popis vztahů v celistvosti případu (Hendl, 2005).

Následně jsem pro sběr vlastních dat využil **techniku polo strukturovaného rozhovoru se záměrným výběrem výzkumného vzorku**. Polo strukturovaný rozhovor je charakterizován svojí náročnější přípravou, protože má již předem stanovenou základní skladbu otázek a témat pro účastníky výzkumu, avšak okruhy otázek mohou být pozměněny v reakci na odpovědi účastníka a dále věnovat pozornost tématu, které je pro účastníka důležité (Miovský, 2006). Záměr rozhovoru, zda by školský sociální pracovník mohl být nástrojem opory učitele, byl skryt.

Na začátek rozhovoru jsem uvedl dvě komunikační otázky pro vytvoření atmosféry a prolomení komunikačních bariér, dále pro ověření správnosti výzkumného souboru.

- Jak dlouho již zastáváte roli třídního učitele?
- Proč jste si vybral povolání učitele?

Po úvodní části následovaly otázky vztahující se k tématu výzkumu. Pro případ potřeby jsem využil i pomocné otázky pro doptávání se a pro získání četnějších a kvalitnějších dat i v případě neporozumění. Ukončení rozhovoru proběhlo ve fázi, jestliže účastník vyčerpal svoje pro výzkum podstatné odpovědi či časový limit pro rozhovor.

V rámci výzkumné otázky a dílčích otázek jsem formuloval následné oblasti, ze kterých jsem vytvořil okruhy otázek pro rozhovor:

1. Role učitele,
2. význam bezpečného prostředí,
3. krizové situace a její řešení,
4. nástroje k řešení krizové situace.

V jednotlivých oblastech jsem zvolil otázky, které se postupně transformují z obecných otázek na specifické, zaměřené na vlastní pojetí výzkumného problému:

- **1. okruh** je věnovaný dílčí otázce „**jaké mají učitelé představy o své roli**“, zajímáme se také, proč si účastník vybral jako povolání učitele nebo jaké si myslí, že by učitel měl mít kompetence či zda někdy slyšel o krizové kompetenci.
- **2. okruh** je spjatý s dílčí otázkou „**jak vnímají učitelé prostředí, ve kterém pracují**“, kde se ptáme na otázky: „Co vás napadne pod pojmem otevřené klima školy?“ „Jaký význam má pro vás prostředí, ve kterém pracujete?“ „Myslíte si, že by školský sociální pracovník mohl přispět k otevřenému klimatu školy?“ A otázku: „Jakou oblast vnímáte jako největší hrozbu školy?“, kterou se dostáváme k hlavnímu okruhu oblasti krizových situací a podpory učitelů.
- **3. okruh** – je nejvíce spjat s hlavní výzkumnou otázkou: „**jak učitelé řeší krizové situace**“. Ptáme se na otázky: „Jaké situace jsou pro učitele brány jako krizové?“, „Co je pro učitele krizová situace?“ „Jaké postupy zvolili učitelé při řešení krizové situace?“ A také se ptáme na otázku, „Co si myslí učitelé o tom, zda by takovou situaci měl řešit sám nebo s dopomocí?“
- **4. okruh** je spjat s dílčí otázkou: „**Jaké nástroje využívají učitelé při řešení krizových situací?**“ Ptáme se učitele: „Jaký význam má pro učitele otázka podpory ze strany vedení?“ Dále se ptáme: „Jaké preventivní nástroje škola využívá?“ nebo využití nástroje, přítomnosti žáka na třídních schůzkách, či případné využití školského sociálního pracovníka a jeho pracovní náplň.

Na závěr výzkumu uvádím shrnutí nejzávažnějších situací a diskusi pro porovnání vlastních výsledků s výsledky jiných výzkumů.

5.3. Výzkumný soubor a prostředí

Pro výběr účastníků rozhovorů jsem vybral záměrný či účelový výběr, což Miovský (2006) chápe jako postup, kdy záměrně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností nebo jevů. Výběr spočívá v selekci účastníků výzkumu, kteří splňují kritéria

pro výzkum a souhlasí s výzkumem (Miovský, 2006, s. 135). Výzkumu se zúčastnilo deset učitelů ze základní školy Boskovice, kteří byli nebo v současnosti jsou třídními učiteli na prvním i na druhém stupni základní školy a souhlasí s výzkumem. V rámci stanovené validity výsledků jsem předložil výzkumnou část práce k vyjádření vybraným účastníkům výzkumu.

Pro výběr jsem si stanovil i následující kritéria:

- Účastník je nebo v minulosti byl třídním učitelem/ třídní učitelkou,
- účastník pracuje na vybrané škole více než pět let jako učitel,
- účastník je ochoten se výzkumu zúčastnit.

Prostředí, ve kterém byly realizovány jednotlivé rozhovory si každý účastník vybíral individuálně, podle svých potřeb tak, aby se cítil při rozhovoru pohodlně a bezpečně. Rozhovory probíhaly v prostorách základní školy s vědomím vedení školy.

5.4. Etické aspekty výzkumu

Etická pravidla a zásady jsou nedílnou součástí společenského výzkumu a hrají hlavní roli v oblasti vzhledem k předcházení různých nedorozumění a jiných úskalí. Miovský (2006) říká, že důležitým etickým pravidlem je způsob, jakým výzkumník přistupuje k účastníkům výzkumu. Pokud má být výzkum validní a kvalitní, je nutné, aby výzkumník přistupoval k účastníkům s úctou, empaticky a s respektem a vznikla tak důvěrná vztahová vazba. Výzkumníkově chování může tak ovlivnit celý průběh sběru dat a konečnou podobu studie (Miovský, 2006, s. 278–279).

Pro vlastní sběr dat jsem zvolil následující etická pravidla:

- Komunikační partner je předem seznámen s podmínkami rozhovoru, zapotřebí je podepsat aktivní informovaný souhlas s rozhovorem, který je součástí přílohy této diplomové práce. Podepsáním souhlasu projevuje komunikační partner souhlas s účastí ve studii,
- komunikační partner může kdykoli během rozhovoru ukončit svoji účast bez udání důvodu,
- výzkumník se zavazuje, že anonymita komunikačního partnera zůstane zachována a v práci bude uvedeno pouze pracovní označení KP1 až KP10,
- výzkumník zajistí komunikačním partnerům emoční bezpečí, aby se komunikační partner mohl připravit na kladené otázky, vyjádřit svoje pocity z výzkumu,
- komunikační partner má právo volby prostředí a místa, ve kterém se rozhovor bude odehrávat,

- výzkumník během rozhovoru dbá vážnosti a důvěrnosti tématu, úctu a respekt k druhému, empatii,
- výzkumník nezatajuje záměr výzkumu ani jeho cíle, odpovídá na všechny otázky kladené komunikačním partnerem k výzkumu (Hendl, 2005, s. 155).

Časový harmonogram pro provedení rozhovorů jsem si nastavil na měsíc leden 2021, přičemž jednotlivé rozhovory probíhaly v časovém rozmezí 40 až 70 minut, a to v prostorách školy vybraných komunikačním partnerem za dodržování všech platných hygienických vládních nařízení pro zachování bezpečnosti.

5.5. Fixace a zpracování dat

Pro následnou fixaci jsem si vybral zvukové zachycení dat na audio záznam do mobilní aplikace Diktafon, která umožňuje nahrávaný rozhovor pozastavit v případě nutnosti, dále je nahrávka zbavena vnějších zvuků a okolního šumu a je znatelná i síla hlasu, pomlky a prodlevy.

Po zachycení audio záznamu na mobilní aplikaci jsem provedl doslovnou transkripci dat, ze které jsem v kancelářském programu Word zaznačil barevně věty a pasáže rozhovoru, které byly z rozhovoru podstatné pro další užití dat pro diplomovou práci. Handl (2005) uvádí transkripci jako podmínku pro podrobné vyhodnocení rozhovoru, díky které lze v textu zvýraznit důležitá místa podtrháváním, komentovat či srovnávat jednotlivá místa textu.

Po vytvoření textové archivace a zakódování všech důležitých dat jsem začal propojovat společná data jednotlivých účastníků a jejich následnou analýzu. Pro následný postup jsem zvolil vytvoření trsů u jednotlivých rozhovorů. Následně jsem ze získaných širších trsů vytvořil subkategorie a ze subkategorií vytvořil obecné kategorie. Pro pochopení jednotlivých souvislostí a dat jsem blíže zkoumal prostředí pomocí výročních zpráv, pedagogické literatury a známost prostředí jako absolvent školy v letech minulých.

5.6. Limity výzkumu a reflexe

Výzkum byl realizován v období měsíce ledna 2021 na základní škole Boskovice. Pro realizaci výzkumu mi vedení školy udělilo souhlas pro realizování rozhovorů přímo v prostředí školy, kde se budou účastníci výzkumu cítit příjemně a neohroženě. Při realizaci výzkumu jsem reflektoval 2 limity, které mohou ohrozit validitu dat.

První limit se vztahuje k současné situaci ve společnosti a ve školství, kdy děti jsou již téměř rok bez vzdělání a největším diskutovaným tématem je pandemie Covid – 19, které se stávalo součástí odpovědí účastníků. Proto jsem Covid-19 zařadil do výsledků výzkumu jako samostatnou subkategorii.

Druhým limitem výzkumu bylo dodržování aktuálních protiepidemických opatření, zejm. nošení ochrany dýchacích cest ve vnitřních prostorech, které značně komplikovalo nahrávání rozhovoru na aplikaci diktafon a dále pak nemožnost u výzkumníka vnímat nonverbální projevy komunikace v obličeji u účastníka výzkumu.

Všechny rozhovory proběhly prezenčně, za zachování všech platných vládních nařízení. Při absolvování prvního pilotážního rozhovoru se zástupcem školy, kterého do výzkumu neuvádím a nasbíraná data z rozhovoru nevyužívám, jsem upravil otázky pro větší srozumitelnost, dále techniku doptávání se a zaměřil se na vlastní sebe prezentaci a slovní projev tak, abych umožnil účastníkovi mluvit bez přerušování a plynule o tématu, které je pro něj důležité.

Téma, které jsem si vybral je pro mě velice důležité, s maximální pozorností jsem vnímal slova účastníků a jejich reakci vnímal empaticky s vážností a citlivostí. Výběr školy pro výzkum byl pro mě jednoznačný, protože již ve své bakalářské práci jsem se věnoval tématu prevence šikany učitele na základních a středních školách a do vybraného vzorku jsem také zahrnul účastníky z boskovické základní školy.

6. Aktuální situace na základní škole Boskovice

V šesté kapitole objasňuji prostředí vybrané základní školy pomocí metody desk research formou obsahové analýzy výročních zpráv školy za období 2015-2020 a dokument koncepce rozvoje školy 2019. Data jsou dále pro účely prezentace dat rozdělena do jednotlivých kategorií, které souvisejí s hlavním záměrem výzkumu. V následující kapitole získaná data konfrontuji s vlastními daty, získanými v rozhovorech s učiteli.

Zkoumaná základní škola je atypická ve své velikosti, ale i vícero pracovišti v místě působení. Toto rozdělení došlo v roce 2005 a od tohoto roku se škola prezentuje jako jednotná instituce se třemi pracovišti. Od roku sjednocení dochází k vysokému nárůstu počtu žáků a s tím i počet pedagogů a nárůst krizových situací. Pro pochopení uvádím i legislativní rámec školy a argumentaci, proč jsou důležité a povinné pro školu uvádět výroční zprávy o školní činnosti a naplňování cílů.

Pro ukotvení hodnocených cílů jsem pro potřeby diplomové práce vybral a analyzoval také koncepci rozvoje školy od roku 2019, která hovoří o krátkodobých i dlouhodobých cílech ve vybraných oblastech, které jsou následně dokládány s hodnocením ve výročních zprávách.

6.1. Legislativní rámec školy a výroční zprávy o činnosti školy

Pro základní školy dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují povinný obsah, podmínky a rozsah vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Na základě RVP mají základní školy povinnost vytvářet v souladu se školským zákonem vlastní vzdělávací programy, podle kterých se následně realizuje vzdělávání v dané škole (dále jen ŠVP). Výhodou ŠVP je větší volnost školy při výběru a realizaci aktivit, avšak klade důraz na zodpovědnost za vlastní práci. Součástí ukazatelů kvality práce školy může být i hodnocení školy, které následně lze použít jako podklad pro výroční zprávu.

Výroční zpráva se objevuje v různých odvětvích podniků, které ukazují výsledky za uplynulý rok. Svoboda (2009, s. 229) charakterizuje výroční zprávu jako: „oficiální

dokument o hospodaření a aktivitách organizace, který je určen různým skupinám veřejnosti“. Školy mohou využít výroční zprávu jako prezentaci své roční činnosti pro rodiče i veřejnost.

Školský zákon v §10 o výročních zprávách ukládá povinnost ředitelům, dle odstavce (3): „ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zpracovává každoročně výroční zprávu o činnosti školy za školní rok, zasílá ji zřizovateli a zveřejňuje vždy na přístupném místě“ (Zákon č. 561/2004 Sb., §10 odst. 3).

Výhodou výročních zpráv je, že do ní může nahlížet, vytvářet si kopie či výpisy každý či za poplatek získat její kopii. Součástí výroční zprávy bývá i přiložený výsledek hospodaření, který ale není předmětem této diplomové práce, proto bude pozornost věnována ostatním částem výročních zpráv.

Svoboda (2009) dále uvádí, že výroční zpráva je úspěšná, jestliže má správnou strukturu, data v ní jsou odborně zpracována a jsou důvěryhodná. Uvádí nejen plán a realitu, ale i kritická témata a cesty ke zlepšení. Podle České školní inspekce, která uvádí ve své výroční zprávě (dále jen ČŠI), že často školám v České republice chybí vyhodnocení projektu školy pro rozvoj a pokrok ve vzdělávání žáků (ČŠI, 2016).

Důležitá pro činnost školy je i evaluace. Tu můžeme dále rozdělit na evaluaci interní a externí. Interní evaluace je podmíněna také RVP, kde škola má povinnost, aby bylo součástí vzdělávacích programů sebehodnocení školy. Externí evaluace je stav, kdy dochází k hodnocení z vnějšku a v České republice je uskutečňována především šetřením ČŠI na jednotlivých školách, kdy nejprve školu navštíví komise, zpracování návrhu a konečného znění zprávy a závěr komise. Členové komise by měli vzbuzovat neformální autoritu. Data ze získaných evaluací mohou mít značný význam pro ucelenější poznání stavu sledované reality školního života, ale i možnost realitu měnit (Pol, 2008).

6.2. Koncepce rozvoje školy od roku 2019

Koncepce rozvoje od roku 2019 navazuje na pravidelně zpracovávané koncepce rozvoje školy. Základem této koncepce je koncepce předložená na výběrovém řízení na ředitele v roce 2018, do které jsou zpracovány všechny náležité připomínky zřizovatele školy, rodičovské veřejnosti, školních parlamentů či pedagogických sborů. Koncepce uvádí, že u krátkodobých cílů je předpoklad realizace v horizontu dvou až tří let.

Analýza současného stavu a koncepce rozvoje jednotlivých oblastí se věnuje oblastem jako jsou prostorové podmínky, materiální podmínky, výchovně vzdělávací proces, žáci, vedení školy a základní cíle školy. Pro potřeby diplomové práce analyzujeme následující oblasti.

6.2.1. Výchovně vzdělávací proces

V minulosti se samostatné budovy prezentovaly jako škola s rozšířenou výukovou přírodovědných předmětů a matematiky, tělesné výchovy a rozšířené nabídky výuky cizích jazyků. Tyto profilace zanikly s tvorbou ŠVP, avšak současně stanovený ŠVP umožňuje nové inovace, a proto je nyní snaha o obnovu těchto profilovaných pracovišť.

Škola má dobré podmínky pro integraci, jedno pracoviště má bezbariérový přístup, dále má zaměření i na práci se žáky s jiným mateřským jazykem. Proto se ve výuce využívají pozitivní prvky z tzv. alternativních metod výuky. Pedagogové mají možnost své vědomosti o těchto metodách rozšířit v dalším vzdělávání.

Inspekce ČŠI v roce 2016 navrhla zaměřit se na kooperativní metody práce, zadávání diferencovaných úkolů, a to podle schopností, vědomostí a dovedností žáka, a vzájemné hodnocení a sebehodnocení žáků. Proto mezi krátkodobé a dlouhodobé cíle řadí koncepcí rozvoje i cíle: „**organizovat vhodné kurzy dalšího vzdělávání přímo ve škole pro větší skupiny pedagogů bez nutnosti dojíždění**“ a „**zkvalitnit spolupráci rodiny a školy, zatraktivnit třídní schůzky, například 2x ročně schůzky ve formátu 2+1 učitel, rodič, žák**“ (ZŠ Boskovice, 2019, s.3).

6.2.2. Žáci

Školu navštěvují žáci žijící ve městě Boskovice a dalších spádových obcích. Po sloučení budov v roce 2005 dochází k velkému nárůstu žáků i nových tříd. Na všech budovách žáci vydávají školní časopisy, jsou zřízeny školní parlamenty. Kvalitní je péče i o žáky s poruchami učení, využívá se individuální práce, dyslektické volnočasové kroužky, hodiny pedagogické intervence, které zajišťuje speciální pedagog.

Žáci s vývojovými poruchami se pravidelně zúčastní besed s kurátorem pro děti a mládež, MP či PČR a individuální práce třídních učitelů, speciálního pedagoga či výchovného poradce. Práce školy je kvalitní i v péči o nadané žáky, využívá se individuální práce, příprava na soutěže a olympiády. Mezi krátkodobé a dlouhodobé cíle řadí koncepcí i cíl: „**zkvalitnit péči o nadané děti**“ (ZŠ Boskovice, 2019, s. 3).

6.2.3. Personální podmínky a řízení školy

Koncepce rozvoje upozorňuje na dostatečné množství kvalifikovaných pedagogů v regionu, které zajišťují výuku kvalitními učiteli. Na škole je zřízeno školní poradenské pracoviště a působí speciální pedagogové financovaní z tzv. šablon.

Vedení školy zajišťuje celkem 5 vedoucích pracovníků (ředitel, statutární zástupce ředitele, 3 zástupci ředitele pro jednotlivá pracoviště). Koncepce ale upozorňuje na vysoký věk učitelů, zejm. oblasti matematiky, či nedostatek učitelů informatiky. Proto koncepce uvádí mezi cíle i cíl: **„vytvořit stabilní věkově i aprobačně pestrý pedagogický sbor a vzhledem k věkovému složení vedení školy umožnit příslušné vzdělání perspektivním členům sboru“** (Koncepce rozvoje, 2019, s. 4).

Připomínky veřejnosti na škole jsou zajišťovány pomocí třídních schůzek příslušných zástupců ředitele se sdružením rodičů (spolky), které působí na všech budovách a samostatně. Ředitel školy je zván na zasedání školské rady. Kontrolní činnost provádí všichni zaměstnanci pověřeni řízením dalších zaměstnanců, a to podle ročního plánu kontrolní činnosti a dle aktuálních potřeb. Výsledky těchto kontrol jsou dále konzultovány na poradách pedagogického sboru.

Údaje o školách jsou pravidelně aktualizovány na webových stránkách školy a rodiče žáků jsou informováni prostřednictvím elektronické žákovské knížky, prostřednictvím školního zpravodaje, který vychází 2 – 3x ročně. Kvalitní spolupráce je se zřizovatelem, i příspěvkovými organizacemi ve městě. Koncepce ale uvádí i cíle jako je: **„zaměřit se na zkvalitnění informovanosti o dění ve škole vzhledem k rodičovské i ne rodičovské veřejnosti i směrem ke zřizovateli“** a **„provést analýzu systému řízení školy, případně upravit organizační řád“** (ZŠ Boskovice, 2019, s.5).

Koncepce uvádí i základní cíle školy, na které by se škola měla zaměřit v dalších letech:

- Zaměřit se na strategii učení, řešení problémů, komunikaci, spolupráci a respektování práce druhých,
- zajistit bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima, které je podmínkou kvalitního učení,
- rozvíjet pozitivní vztahy na všech úrovních – žák – učitel – rodič – vedení školy a rozvíjet současně i vzájemnou spolupráci,
- zaměřovat se na celkové prostředí školy, na kvalitu řízení a na systém mezilidských vztahů,

- rozvíjet loajalitu ke škole, která je dána podporou cílů a zájmem o vše, co s prací školy souvisí (ZŠ Boskovice, 2019, s. 5).

Všechny uvedené cíle vyplývají také z analyzovaných výročních zpráv, které nám slouží jako kontrolní a hodnotící dokumenty pro naplňování cílů a jsou podporovány pořádáním preventivních aktivit nebo utvářením přímo ve vzdělávacím procesu.

6.3. Charakteristika výročních zpráv

Výroční zprávy zpracovávají vedoucí pracovníci jednotlivých pracovišť, ve výsledné podobě však vznikne jedna komplexní výroční zpráva o činnosti základní školy Boskovice jako celku. Obsahově jsou zprávy rozděleny do několika oblastí:

- Základní charakteristika školy,
- údaje o pracovnících školy,
- výsledky výchovy a vzdělávání,
- údaje o výsledcích inspekce provedené ČŠI,
- rozhodnutí ředitele,
- další údaje o škole,
- zhodnocení a závěr,
- hodnocení minimálního preventivního programu,
- přehled výsledků přijímacího řízení,
- akce školy,
- environmentální výchova,
- přehledy klasifikace za druhé pololetí,
- hospodaření školy (ZŠ Boskovice, 2019/2020, s. 2).

Každá oblast je rozdělená do podoblastí, přičemž oblast charakteristika školy je rozdělena na 5 podoblastí, zejména pak na podoblast pedagogičtí pracovníci, počty žáků ve škole, činnost družiny, dále oblast údaje o pracovnících školy, kde jsem vybral 2 podoblasti (kurzy a školení, asistenti), dále oblast výsledky výchovy a vzdělávání vybrány byly dvě podoblasti (celkové hodnocení, snížený stupeň z chování), oblast údaje o inspekcích byly rozhodnuty na dvě podkategorie (záznamy z ČŠI a rozhodnutí ředitele), další údaje o škole, kde byly vybrány 3 podkategorie (zhodnocení projektu a roku, spolupráce s dalšími objekty), hodnocení minimálního preventivního programu (metody motivace, systém poradenské péče, vzdělání pedagogických pracovníků a formy spolupráce s rodiči, výskyt nežádoucích společenských jevů a spolupráce s SRŽS

a poslední oblast, kterou zkoumá práce jako součástí ekologické perspektivy je environmentální výchova, kde byla vybrána jedna podoblast a to spolupráce. Tyto oblasti byly porovnávány v 5 letech, sledován jejich vývoj (ZŠ Boskovice, 2019/2020, s. 2).

Výše jmenované oblasti a podoblasti jsou společným znakem všech zkoumaných výročních zpráv, a proto obsahová stránka zpráv je jednotná. Všechny výroční zprávy a další dokumenty lze najít na veřejně dostupných webových stránkách školy.

6.4. Obsah výroční zprávy a formální úprava

Všechny výroční zprávy jsou psány v jednotném stylu písma, členěny do přehledných odstavců a jednotlivých kapitol, které čtenáři umožňují rychlou orientaci v textu. Součástí textu jsou i tabulky, které upravují jednotlivé údaje o počtu žáků, výsledcích přijímacího řízení nebo hospodářského výsledku. Od roku 2018 jsou ve zprávách doplněny texty i o barevné fotografie, podněcující důvěryhodnost informací. Součástí zpráv je i obsah, který je rozčleněn na již zmíněné kapitoly.

Všechny výroční zprávy mají členění na stejně pojmenované kapitoly, kterých je celkem 13 a jsou označeny římským číslováním. Pro pochopení prostředí a aktuální situace školy byly pro potřebu diplomové práce a vlastního výzkumu využity následující kapitoly:

- Základní charakteristika školy,
- údaje o pracovnících školy,
- údaje o výsledcích inspekce provedené ČŠI,
- rozhodnutí ředitele,
- další údaje o škole,
- zhodnocení a závěr,
- hodnocení minimálního preventivního programu,
- environmentální výchova (ZŠ Boskovice, 2019/2020, s. 2).

6.4.1. Základní charakteristika školy

Základní škola Boskovice je atypická svojí velikostí a rozdělením na jednotlivé budovy. Zřizovatelem základní školy je město Boskovice a v rámci rozhodování byla ustanovena školská rada.

Škola je rozdělená na celkem 3 budovy, přičemž označení budov je následující:

- ZŠ Boskovice I. – „Zelená“,
- ZŠ Boskovice II. – „Sušilova“,
- ZŠ Boskovice III. – „Slovákova“.

Základní škola vzdělávala ve školním roce 2019/2020 1382 žáků, což je nejvíce za posledních 5 let, přičemž 764 žáků je na prvním stupni, 618 žáků na stupni druhém. Škola má celkem 62 tříd, z toho 35 tříd na prvním a 27 tříd na druhém stupni. Počet žáků, kteří nastoupili ve školním roce 2019/2020 je 147, avšak nejvyšší počet prvňáčků nastoupilo do školy v roce 2016/2017, téměř o 15 žáků více, tedy 162.

Školní družina, která čítá 15 oddělení s celkovým počtem dětí 415 má pozitivní vliv na trávení volného času dětí, přičemž vychovatelky s odbornou kvalifikací jsou součástí pedagogické rady a spolupracují s ostatními pedagogy a vedením školy. Podle výročních zpráv školy (VZ 2019/2020, s. 4) je chápána jako „místo pedagogického působení, které umožňuje formou vedení a nácviku sociálních dovedností výraznější zaměření na problémové chování dětí“ a dbá na kvalitní sociální vztahy mezi vrstevníky. Tato definice a působení družiny ve škole je v uplynulých pěti letech neměnná. Pomocí edukační činnosti rozvíjí u žáků klíčové kompetence, kterými jsou kompetence k řešení problémů, k učení, komunikační a sociální kompetence. Výroční zprávy také rozdělují uplynulé akce družiny podle jednotlivých budov školy.

Kromě narůstajícího počtu žáků, narůstá i počet pedagogických pracovníků, kterých bylo v roce 2019/2020 nejvíce (123), z toho nejvíce žen (44) ve věku mezi 35–50 lety, mužů v roli pedagoga bylo nejvíce ve věku nad 50 let v počtu 8 mužů z celkových 14. Z celkového počtu je 8 pracujících důchodců. Někteří pedagogové v rámci své pracovní náplně často přecházejí mezi budovami, kde vyučují své předměty (vlastní výzkum, rozhovor č.3).

6.4.2. Údaje o pracovnících školy

Kurzy a školení jsou ve výročních zprávách rozděleny přehledně do několika kategorií, které zobrazují doplňující vzdělání podle jeho účelu. Pro potřeby této diplomové práce se zaměřuji na kategorie Společné vzdělání, inkluze, výchovné poradenství a metodici, školení ostatní.

Ve školním roce 2016/2017 vzniklo na škole poradenské pracoviště speciálního pedagoga, který působí na všech budovách školy (ZŠ Boskovice, 2016/2017, s. 21).

Oblast prevence krizových situací je pokryta kurzy pro pedagogy „maják – síť kolegiální podpory (2017–2020), učitel a jeho komunikace s rodiči (2015–2018, 2020), prevence násilí a konflikty ve škole (2015–2020), první pomoc pro učitele (2015–2016).

Kurzy zaměřené na psychohygienu jsou pokryty kurzem jógy (2016) a technikami duševní práce (2018). Oblast inkluze, práce pedagoga s asistentem jsou nejvíce absolvované společně s komunikačními dovednostmi a vedením rozhovoru.

Počet asistentů pedagoga v posledních 5 letech vzrostl, v roce 2015 jich bylo na škole přítomných 11, v roce 2019 jich bylo přítomných již 23, romské asistenty škola nemá.

6.4.3. Údaje o výsledcích inspekce ČŠI a rozhodnutí ředitele

Inspekce vedená členy ČŠI školu navštívila ve zkoumaných letech celkem 3x, z toho jedenkrát nebyly shledány žádné závady a nemusela být přijata žádná opatření k odstranění případných nedostatků (VZ 2015/2016, s. 9), ve zbylých dvou šetřeních se jednalo o upozornění a stížnosti na obsah školního řádu a na zadávání domácích úloh dětem.

Předmětem šetření byla tak pasáž ve školním řádu o zákazu používání mobilních telefonů v době vyučování a přestávkách, které bylo shledáno jako důvodné. Stížnost na domácí úlohy byla inspekcí shledána jako nedůvodná. Při posledním šetření inspekce ČŠI vedla na základě obsahu školního řádu, který neodpovídá platné legislativě a uložila řediteli sjednat nápravu. Závěry inspekce byly projednány školskou radou na svém zasedání a proběhlo upravení školního řádu v souladu s požadavky ČŠI (ZŠ Boskovice, 2019/2020, s. 11).

V rámci rozhodnutí ředitele dochází každý rok k rozhodnutí o přestupu žáka, které byly vždy ředitelem schváleny, nejvíce přestupů dochází ve školním roce 2019/2020 a to téměř 85 přestupů (ZŠ Boskovice, 2019/2020, s. 11).

6.4.4. Další údaje o škole

Mezi další údaje o škole řadí výroční zprávy mimoškolní soutěže a olympiády, kde škola spolupracuje se sportovními kluby a asociací sportu pro všechny, dále spolupracuje s městem a zúčastní se městských soutěží, okresních a krajských soutěží či soukromých organizací. V rámci spolupráce s dalšími subjekty je pěstována pravidelná spolupráce se subjekty jako jsou například SVC Boskovice (oblast sportu a kultury), kulturní zařízení města Boskovice (muzeum, využití reprezentativních prostor města),

úřad práce (při výběru povolání pro absolventy), subjekt Policie ČR a městská policie (besedy protidrogové prevence, dopravní výchova, besedy o patologických jevech ve společnosti), dětský domov (školu navštěvují žáci s nařízenou ústavní výchovou), hnutí na vlastní nohy (žáci malují vánoční přání, které putují válečným obětem do celého světa), účast na životě ve městě (škola pořádá žakovský ples, žáci vydávají časopisy, exkurze veřejných institucí), učitelé dále nad rámec své pracovní náplně provádí péči o nadané žáky, péči o problémové a zaostávající žáky a v posledních 2 letech byla spolupráce rozšířena o spolupráci s nízkoprahovým a volnočasovým klubem pro děti a mládež ELIM (Plán B), kde dochází k prevenci proti patologickým jevům ve společnosti (ZŠ Boskovice, 2015 – 2020).

Zhodnocení projektů a plánů jsou ve VZ všech zkoumaných letech téměř neměnné. Jediný rozdíl se objevuje ve školním roce 2015/2016 a 2016/2017, kdy na škole začíná působit speciální pedagog pro všechny tři budovy, který je uveden do pozice koordinátora pro nově zřízené poradenské pracoviště. Vedení školy si je vědomo potřeby poradenských pracovníků a v roce 2015/2016 uvádí, že: „velkým přínosem by pro školu bylo zřízení funkce školního psychologa“ (ZŠ Boskovice, 2015/2016, s. 21.). Uplynulé plány škola vždy hodnotí kladně, buduje kvalitní zázemí pro žáky, pracuje na vývoji a inovacích ve školním vzdělávacím programu.

6.4.5. Hodnocení minimálního preventivního programu

Pro potřeby diplomové práce jsem analyzoval i podoblasti metody motivace, systém poradenské péče, formy spolupráce s rodiči.

Výroční zprávy poukazují především na hlavní cíle preventivního programu, mezi kterými je ve všech výročních zprávách uveden „péče o všestranný rozvoj osobnosti žáků, zvýšená pozornost žákům s problémovým vývojem a rizikovým chováním a rozvoj zdravého životního stylu a primární prevence žáků od nižšího stupně pro předcházení patologických jevů a přispěli k pozitivnímu vnímání školy, okolí, utváření vlastního profilu žáků“. Základním principem zůstává preventivní strategie k osvojení základních kompetencí oblasti zdravého životního stylu.

Témata, která jsou důležitá ve vzdělávacím plánu jsou výchova ke zdraví, k občanství, hodiny třídního učitele, výsledky vyhodnocovány s metodikem prevence, a to jak v rámci porad nebo individuálně, projektové dny.

Škola má také zřízeny specializované programy – spolupráce s okresním soudem, besedy mimo školu, spolupráce s poradenským centrem Brno či DYS studia pro děti (hodiny speciálně pedagogické péče v posledních 3 letech), individuální přístup.

Do motivačních metod škola řadí kromě návštěv kulturních akcí a volnočasových kroužků také metody besed a osobního příkladu, který vidí jako jednu z nejdůležitějších metod práce. Dále jako motivaci uvádí výroční zprávy o spolupráci s policií a realizaci zajímavých besed se zajímavými lidmi, činnost AD centra (zaměřující se na alkohol a drogy), spolupráce a realizace nápadů školního parlamentu a školních klubů a podpora zdravého životního stylu pomocí zázemí školy (posilovna, hřiště, tělocvična školy).

V systému poradenské péče se škola snaží o poskytování konzultačních hodin s výchovným poradcem nebo speciálním pedagogem, výroční zpráva (uvádí: „v případě naléhavé potřeby kdykoliv, jinak ve stanovených hodinách“, spolupráce s OSPOD, pravidelná konzultace s SVP výchovných problémů žáků.

Forma spolupráce s rodiči spočívá v průběžném informování rodičů pomocí školního zpravodaje, třídních schůzek, školního časopisu, žákovské samosprávy či sdružení rodičů, které si vyžádalo SWOT analýzu školy v únoru 2016.

Od roku 2017 přechází komunikace o výsledcích žáků do elektronické podoby, využívá se webová stránka školy. Zřízena byla i schránka důvěry v přízemí školy, každý rodič obdržel kontakty na jednotlivé pracovníky a v případě potřeby jsou možné konzultace.

Vzdělávání pedagogických pracovníků je metodický návod, jak postupovat při řešení negativních jevů, krizový plán školy, v programu prevence 2013–2018 možnosti využití přednášek, nácviky modelových situací, semináře z oblasti negativních jevů realizované střediskem služeb školám Brno.

U výskytu nežádoucích společenských jevů se v posledním roce objevilo nevhodné chování k vyučujícím, 8 případů a ve 3 případech se v roce 2018/2019 objevila kyberšikana, což bylo poprvé od roku 2015. Mezi další hlavní patologické jevy patří nevhodné chování ke spolužákům objevující se každý školní rok a v posledních dvou letech také nárůst sebepoškozování u žáků. Kouření ve škole má naopak oproti minulým rokům sestupnou tendenci, ze 13 případů v roce 2015, byly další roky vždy jen 2 případy.

6.4.6. Environmentální výchova

Environmentální výchova je ve škole naplňována především pomocí ŠVP a cíle pro naplnění si škola nastavila následující: zvyšovat ekologické vědomí žáků, posilování kritického myšlení a uvažování k vlastnímu a samostatnému rozhodování, které si jsou sami žáci schopni obhájit, v rámci spolupráce s jednotlivými subjekty, řídit školu šetrně a její provoz udržovat nenáročně vůči životnímu prostředí, zapojení co nejvíce pedagogů, škola si zakládá na materiálních podmínkách pro výkon.

V rámci spolupráce tak škola v rámci 5 let pracuje se školskými zařízeními v kraji jako jsou Lipka, Rozmarýnek, které připravují soustředění pro žáky v oblasti environmentální výuky, školní družina pečuje o květiny ve škole, třídění odpadu a pořízení oddělených odpadkových nádob do celé školy, práce na zahradě a úklid prostoru před budovami ZŠ, výběr ze dvou jídel a spolupráce s velkými firmami v Boskovicích a okolí, dále pak hra na město.

6.5. Shrnutí významných zjištění

Pro přehlednost uvádím shrnutí významných zjištění z analyzovaných dokumentů. V dokumentu Koncepce rozvoje školy z roku 2019 jsou významné cíle v oblasti výchovně vzdělávacího procesu, žákům, vedením školy a základních cílů školy.

V oblasti vzdělávání mezi významné cíle škola řadí **„organizování vhodných kurzů vzdělávání pro pedagogy přímo ve škole“** a **„zkvalitnění spolupráce rodiny a školy, a to formou zatraktivnění třídní schůzky, například 2x ročně schůzky ve formátu 2+1 učitel, rodič, žák“**. V oblasti „žáci“ škola stanovila významný cíl **„zkvalitnění péče o nadané děti“**.

V oblasti řízení školy si škola stanovila cíl **„umožnit příslušné vzdělání perspektivním členům sboru“** a také **„zaměření se na zkvalitnění informovanosti i směrem ke zřizovateli“** (ZŠ Boskovice, 2019, s. 3-4).

Výroční zprávy hovoří zejména o **vzniku společného pracoviště pro jednotlivé budovy speciálního pedagoga ve školním roce 2016/2017**.

Oblast **prevence krizových situací** pro pedagogy je **pokryta pravidelnými kurzy** zejména „Maják – síť kolegiální podpory“ a „učitel a jeho komunikace s rodiči“. **Tyto kurzy, avšak absolvovala méně než čtvrtina učitelů z celé školy**.

Počet asistentů pedagoga ve škole od roku 2015 vzrostl z počtu 11 **na počet 23** asistentů.

Preventivní program je na škole realizován formou přednášek pro děti, besed, promítání dokumentů a formou třídnických hodin a součinnost s AD centrem. V systému poradenského pracoviště škola nabízí možnosti konzultace s výchovným poradcem a se speciálním pedagogem.

Spolupráce s rodiči spočívá v průběžném informování pomocí školního zpravodaje, třídních schůzek či sdružení rodičů, které si v roce 2016 vyžádalo SWOT analýzu školy.

Škola do preventivního programu řadí i možnost vzdělávání pro pedagogy formou seminářů a přednášek i vytvořené dokumenty, například krizový plán školy či metodický návod, jak postupovat při řešení negativních jevů. Mezi nejčastějšími patologickými jevy, které se objevují na škole jsou výskyty sebepoškozování žáků a nevhodné chování dětí ke spolužákům.

V rámci environmentální výchovy si škola stanovila cíle zvyšování ekologického vědomí žáků, posilování kritického myšlení a uvažování k vlastnímu a samostatnému rozhodování, které si žáci jsou schopni samostatně obhájit (ZŠ Boskovice, 2015-2020).

Shrnutím této kapitoly lze vyvodit závěr, že cíle stanovené v koncepci školy vnímají potřebu zlepšení komunikace a spolupráce školy s rodiči a zlepšení péče o nadané děti.

Zhodnocení těchto stanovených cílů nacházíme ve výročních zprávách, kde cíl zlepšení komunikace je naplňován průběžnou informovaností rodičů pomocí školních zpravodajů, třídních schůzek, školního parlamentu a pravidelných setkání sdružení rodičů a nově elektronickou formou žákovské knížky.

7. Krizové situace a jejich řešení

Tato kapitola odpovídá na dílčí výzkumné otázky. Výsledky dat z realizovaných rozhovorů jsou rozděleny do jednotlivých oblastí, dle stanovených subkategorií a kategorií v průběhu analýzy dat.

Oblast vnímání vlastní role učitele je významná pro důležitost výzkumu sociální práce v oblasti školství. Odkrývá vlastní vnímání role učitelů, kteří mají dětem poskytovat vzdělání a zároveň se v rámci prohlubujících vztahů setkávají se situacemi v nových rolích, které sociální práce vnímá jako role pomáhajícího. Pro výkon povolání jsou důležité i osobnostní předpoklady, zejména dobrovolnost a přirozený zájem o děti a jejich rozvoj. Oblast role učitele odpovídá na první dílčí výzkumnou otázku:

Jaké mají učitelé představy o své roli? Svoji roli vnímají učitelé jako pedagoga, který předává informace s rozšířením role na vychovatele a pomáhajícího. Pro takové rozšíření role učitele na pomáhající profesi učitelé vnímají potřebnost důkladné přípravy, protože cítí, že sami nejsou připraveni na krizové situace. Role třídního učitele je vnímána jako manažerská a podle učitelů je podhodnocená. Učitelé také vnímají jako důležité osobnostní předpoklady a za důležité považují mít osvojenou komunikační a sociální kompetenci.

Bezpečné prostředí je jednou z podmínek pro profesionální vykonávání své role učitele. Význam této oblasti pro výzkum spočívá v důležitosti vztahů mezi učiteli a vedením, které vzájemně fungují jako podpůrná síť v případě problému. V oblasti bezpečného prostředí může přispět i školský sociální pracovník, pro kterého výzkum hledá vhodné umístění. Druhá oblast tak odpovídá na druhou dílčí výzkumnou otázku:

Jak vnímají učitelé prostředí, ve kterém pracují? Prostor má pro učitele velice důležitý význam a prostředí ve škole vnímají jako otevřené a bezpečné, avšak je vnímán i nedostatek v komunikaci mezi učiteli a vedením. V prostředí je pro učitele největší oporou výchovný poradce, který učitelům vždy pomůže a vyslechne. Učitelé vnímají také potřebu, aby se do péče o prostředí zařadily i více děti, které podle učitelů budou mít osobnější vztah k prostředí a majetku. Oblast klimatu vnímají učitelé jako nástroj prevence a předcházení patologickým jevům. Prostor vnímají jako otevřené a bezpečné.

Pro využití výzkumu pro práci školského sociálního pracovníka je důležité zjistit, jaké krizové situace se ve škole objevují, zda učitelé jsou dostatečně kompetentní k řešení

situací a co učitelé vnímají jako podporu. Třetí oblast tak odpovídá na třetí výzkumnou otázku:

Jak řeší učitelé krizové situace? Učitelé pro řešení krizových situací využívají nejčastěji konzultace s výchovným poradcem, vedením či využívají přímé rozhovory s rodiči a žáky. Jejich postup je jednotný a první fáze postupu je vždy zachování klidu. Mezi situace, které učitelé považují za krizové byl nejčastěji uváděn syndrom vyhoření, který podle učitelů ovlivňuje klima a vztah dětí ke škole a ke vzdělání.

Výzkumné zjištění využívaných nástrojů hledá efektivnost řešení krizových situací ve škole. Důležitost této oblasti ve výzkumu spočívá v následném nabídnutí nástrojů ze sociální práce, které mohou být využity pro řešení situací. Oblast nástrojů proto odpovídá na čtvrtou dílčí otázku:

Jaké nástroje využívají učitelé při řešení krizových situací? Nejčastěji učitelé využívají podporu ze strany vedení, která má pro ně důležitý a veliký význam, zejména nejvíce byl zmiňován výchovný poradce, který je pro učitele významnou podporou. Učitelé, **ale cítí absenci a nekompletnosti poradenského pracoviště, a to zejména v situacích možných konzultací pro řešení krizových situací nebo etických dilemat a postupů.** V případě, když by školský sociální pracovník byl součástí poradenského pracoviště, učitelé by jej využili jako podporu při krizových situacích a využili by také jeho služby v oblasti seminářů a praktických nácviků s možností sdílených zkušeností se svými kolegy. Vnímají také, že pracovník musí dobře znát prostředí, ve kterém bude pracovat a podmínkou je i jeho přijetí kolegy.

7.1. Jak učitelé vnímají svoji roli?

Oblast vnímání vlastní role učitele je významná pro důležitost výzkumu sociální práce v oblasti školství. Odkrývá vlastní vnímání role učitelů, kteří mají dětem poskytovat vzdělání a zároveň se v rámci prohlubujících vztahů setkávají se situacemi v nových rolích, které sociální práce vnímá jako role pomáhajícího. Pro výkon povolání jsou důležité i osobnostní předpoklady, zejména dobrovolnost a přirozený zájem o děti a jejich rozvoj.

Dle Cimrmanové (2009) se učitel stává odborníkem prvního kontaktu, nazývaný také jako „poradce z první linie“ a svým jednáním ovlivňuje, jakým způsobem dítě zvládne situaci a nakolik jej poznamená nebo posílí do budoucna (Cimrmanová, 2009).

Na otázku, proč si učitelé vybrali svoje povolání, se komunikační partneři (KP) shodli na tom, **že práce učitele musí bavit a je třeba mít práci rád**: „Jak jsem přijel zpět a udělal jsem si všechny zkoušky a státnice, jsem začal už učit přímo ten jazyk, který mě baví asi nejvíc, takže proto jsem si to vybral, protože jazyk mě nejvíc baví a baví mě to učit“ (KP1), „Já jsem učitelka v podstatě chtěla už být od mala“ (KP4). „Profesi učitele jsem si vybral už před hodně lety. Od mala jsem doma byl vychovávaný v učitelské rodině, protože naši jsou oba učitelé na základních školách“. „A tam jsem až do teď. I když je to někdy náročné, mám tu práci rád“ (KP6).

Pro učitele je také důležité, aby děti škola bavila a učitelé měli tak zpětnou vazbu či odezvu: „Samozřejmě, když je správná odezva od žáků, tak jsem rád. I když jeden se něco naučí, tak je to pro mě vítězství“ (KP1). „ale když jim dávám ty reálné příklady, kde si to mohou vyzkoušet doma, venku někde, tak to je baví ty děcka. A to baví zas mě, že to baví je. Takže tak“ (KP3), „a hlavně aby je to bavilo, což není vždy jednoduché“ (KP7).

Pojetí role učitele vnímají komunikační partneři rozdílně v průběhu postupující kariéry. Nejprve se **shodli na roli učitele, která dětem předává informace a vědomosti** „No, já si představoval, že vždycky ráno přijdu do práce a děti za mnou budou chodit a ptát se se zvědavými dotazy, budou se ptát nad rámec toho, co já jim v hodinách říkám“ (KP6). „Učitel by samozřejmě nebo i v tom obecném povědomí by měl děti nějakým způsobem vzdělávat, informace předávat“ (KP4). „takže já jsem si představoval, že přijdu do třídy, člověk jim předá za těch 45 minut v hodině informace a bude spokojeně odcházet a realita je jiná“ (KP3). **Představa byla jiná i v pojetí vztahů na pracovišti**: „že si budu se všema rozumět, že se budu snažit vyjít s rodiči, s vedením a s kolektivem“ (KP5). V průběhu odpovědi ale tito komunikační partneři popsali uvědomění, **že se jejich představa o roli učitele při vykonávání změnila**: „ale ta představa se tak mění a je to živý organismus, který se mění a pak hlavně zjistíš, že hlavou zeď neprorazíš. Teď už bych to všechno viděla jinak“ (KP5). „Pak jsem přišel do praxe a bylo to trochu jiné. Teď se teda snažím o to, aby děcka to bavilo, co říkám“ (KP6).

Učitelé si také uvědomují rozšiřující se role učitele z pedagoga na vychovatele a pomáhajícího: „Nelituji toho, že jsem do toho učitelství šel, je to více náročný, cítím, že už jen jako učitel nevystupuji, že tu vykonávám i další funkce než jen tu, že žákům předám informace, ale pořád mě to baví. Takže to vnímám i tak, že vychovávám, pracuji i s bolestmi dětí, opravdu mám zájem na tom, aby děti byly v co nejlepším prostředí“ (KP6), „Takže já si představoval roli učitele tak, že předám informace, budu nad dětmi

bdít a na společných výletech mimo školu propojíme vědomosti s dovednostmi, ale je to jinak. Musel jsem se naučit s tím pracovat, trochu mě to zklamalo, ale zase když si to teď tak zpětně uvědomuji, měl jsem na to myslet dřív“(KP10). „to si myslím, že ta role toho učitele není předávat informace a vzdělávat, ale i vychovávat“ (KP3).

A důležité jsou i osobnostní předpoklady: „Teď si o tom všem myslím, že učitel na svoji roli musí mít osobnostně, mít ty předpoklady, přirozená autorita je toho součástí“ (KP8), „Učitel je takovej divadelník, takže musíš nějakou performance předvést, musíš mladé lidi nějak zaujmout“ (KP1).

Mezi důležité kompetence učitele řadí většina komunikačních partnerů **především kompetenci sociální:** „ale v první řadě by měl mít tu sociální. Učitel se musí vcítit, individuálně řešit, takže když je učitelka, která má problémy sama se sebou nebo s rodinou či manželem, má najednou se vcítovat do dalších 25 lidí, takže to není ideál, ale měla by mít s žáky kontakt, řešení situací chápat i ze svého hlediska, vyslechnout a seznámit se s vnitřním okolím“ (KP1). „mít společenskou a sociální kompetenci, jak to říct, lidsky tak přistupovat“ (KP2). „měl by mít citlivý přístup, ale na druhou stranu nějakým způsobem nastavit dětem pravidla a hranice, aby v tom nebyl chaos“ (KP4). „Navíc ještě třeba tu sociální, jo, prostě věci umět vnímat od druhých. Problémy jsou všude kolem nás, doma, pracoviště, takže je vnímat tak, že i oni můžou být někdy zranění nebo zranitelní“ (KP6). „Určitě dál kompetence sociální, mít nějaký citění, naučit děti přijímat názor druhých a respektovat názory druhých, což se dnes moc neděje, protože když je dítě, co řekne názor, tak se mu ostatní děti smějí, naučit je ohleduplnosti a respektu k ostatním“ (KP9).

Dále je **důležitá komunikační kompetence a osobnostní předpoklady:** „Prostě s dobrou komunikací a pravdou nejdál dojdeš samozřejmě. Nastavit si to tak, aby prostě děti věděly, jasně, tohle si dovolit můžeme, ale tohle by bylo už hodně přes čáru“ (KP5). „Myslím si, že by učitel měl mít dobré osobnostní předpoklady na to, aby mohl vykonávat tak těžkou roli ve společnosti jako je učitel, navíc dneska, všude to čteme v novinách, v televizi to není moc lehké, ta role toho učitele, občas se někde objeví šikana a já si myslím, že by učitel měl být tím, kdo bude nejvíc ze všech ve škole odolný, a to jak psychicky, tak fyzicky“(KP6). „Jedna z těch kompetencí by měla být komunikativní, protože si myslím, že to je nejdůležitější věc se naučit s dětmi komunikovat, protože doba nějak postupuje a každá generace je úplně jiná a myslím si, že to není úplně lehké se jim přiblížit a chápat je, vnímat je“ (KP8).

Kompetence intervenční je pro jednoho komunikačního partnera **důležitá, aby byla součástí přípravy učitele a učitelé nejsou na krizové akce připraveni**: „Ale krizové akce by se měly řešit už na vysoké škole při studiu, ale vím sám, ze své zkušenosti, že v mém studiu to nebylo. Podpůrné opatření jen okrajově jsme se něco dozvěděli, ale myslím si, že učitelé nejsou na tohle připraveni a takové situace pak musí řešit ze své hlavy a podle svého nejlepšího vědomí a svědomí“ (KP1). Jeden komunikační partner **vnímá intervenční kompetenci jako důležitou, ale chybí nácvik**: „takže tohle si myslím, že je dnes důležitá kompetence, jen teda tomu chybí ten praktickejš nácvik, trochu přípravy, to bych uvítal i já.“ (KP8). A jeden učitel si myslí, **že se tato kompetence nabývá postupně, učením se zkušeností**: „ale nevím co je to krizová kompetence u učitele, nevím“ (KP2).

U otázky vztahující se na roli a kompetence třídního učitele uváděli komunikační partneři jako **důležité využívat kompetenci manažera** a jeden komunikační partner si myslí, že je **práce třídního učitele podhodnocená a náročná**: “ Práce třídního učitele je hodně podhodnocená, jak řeší omluvenky, schůzky, takže nad tím bych se zamyslel“ (KP1). „a když si odmyslím administrativu například třídnictví, když se řeší problémy ve třídě, kdo co má, tam je problém, tam je problém, známky od vyučujících, problémy s chováním, ale měl by být schopen manažerovat tu třídu, když je třídní učitel“ (KP2). „Já si myslím, že třídní učitel by měl být dobrý manažer. Když já neumím pracovat s papírama a tabulkama a nedodržuji termíny, tak nemůžu být třídní učitel“ (KP3).

7.2. Význam bezpečného prostředí pro učitele

Bezpečné prostředí je jednou z podmínek pro profesionální vykonávání své role učitele. Význam této oblasti pro výzkum spočívá v důležitosti vztahů mezi učiteli a vedením, které vzájemně fungují jako podpůrná síť v případě problému. V oblasti bezpečného prostředí může přispět i školský sociální pracovník, pro kterého výzkum hledá vhodné umístění.

V oblasti, kterou jsem nazval bezpečné prostředí jsem hledal odpovědi na otázky, zda je prostředí pro učitele, ve kterém pracuje důležité, jak prostředí vnímají, jaké mají společné vztahy mezi kolegy, se třídou a s vedením školy a důležité byly také názory o tom, co je to otevřené klima školy nebo zda se cítí bezpečně. Odpovědi směřovaly i k poradenskému pracovišti školy.

Školní klima dlouhodobě odráží charakteristiky školy, její normy a představy o tom, jak stanovovat a uskutečňovat společné cíle. Podle Janošové (dle Mareše, 2016) se projevuje mimo jiné i dlouhotrvající atmosféra školy. Klima ovlivňují i vztahy a jejich kvalita mezi žáky, pedagogy či vedení školy, respektive mezi všemi pedagogickými pracovníky, utvářející školní prostředí (Janošová dle Mareše, 2016).

Na otázku, jak učitelé vnímají prostředí, ve kterém pracují se všichni komunikační partneři shodli, že **prostředí vnímají jako otevřené, bezpečné, pozitivní, kde je pohodové klima. Pro všechny je pracovní prostředí, ve kterém pracují velice důležité:** „Prostředí je velice důležité, můžeme to tak rozfázovat do dvou fází, a to kdy vnímáme pracovní a vyučovací třídní kolektiv. Je důležité v práci a chodit do ní rád“ (KP1). „Ale jak vnímám klima celkově, tak si myslím, že je dobře, že se nebojím na cokoli zeptat, obrátit se na ředitele, zástupce, z tohoto hlediska je to bez problému, že to je v pohodě, to беру pozitivně, není to taková hrůza“ (KP5). „Prostředí, ve kterém pracuji je velmi příjemné a lepší oproti minulé škole, kde jsem byla chvíli na záskok a praxi při studiu. Panuje tu přátelské a pohodové klima, přijde mi, že jsme tu spíše jako kamarádi než kolegové“ (KP7). „Tohle pracoviště je pro mě bližší než třeba to pracoviště, kde jsem pracoval před tím. Jasně, nebylo to taky nejhorší, možná to bylo tím, že jsem byl mladý a nezkušený učitel, pravda, ale zde to funguje mnohem jinak už i pro to, že je to o dost větší škola s mnoha žáky a učiteli na pracovišti“ (KP10).

Vztahy a atmosféra na pracovišti jsou podle partnerů, kteří se k tomu vyjádřili **dobré, bez konfliktu:** „Já osobně nejsem nějaký konfliktní člověk, takže já si myslím, že vycházím relativně se všemi“ (KP2), „takže já si myslím, že tady se to strašně moc zlepšilo to prostředí pracovní. Lidi si vyříkali nějaký věci, začali spolu více integrovat“ (KP3), avšak jeden učitel vnímá problémy mezi učiteli, které jdou vidět: „v nějakých případech to tak vidím“ (KP1), a jeden partner se vyjádřil ke sporu mezi mladými a staršími, zkušenějšími kolegy a reaguje na situace, kdy se někteří kolegové bojí svěřovat vedení: „samozřejmě starší učitelé nás mladý neberou, my jsme blbci, my zase řeknem jejda ten je prostě starej komunista“ (KP3).

Spolupráce s vedením je vnímána učiteli také pozitivně, většina partnerů **vnímá pozitivně, jako výbornou spolupráci a důvěru** „učitel by měl také důvěřovat svému vedení, když ne, tak ta práce je špatná“ (KP1). **problémy řeší učitelé otevřeně a vnímají jako funkční a posilující nástroj teambuildingy** „Mám problém, jdu za tím, kdo je kompetentní za tím hořejším“, „chodí na ty teambuildingy a funguje to. Ti mladší

se hledaj že jo“ (KP3), **příčemž je jmenován mnohokrát i výchovný poradce, který nabízí otevřenou komunikaci a důvěru mezi učiteli, kteří přicházejí s problémy** „vedení školy je teď super, pana výchovného poradce znám už déle, takže tam jsem vždycky vyslyšen když přijdu s něčím“ (KP6), „Rozhodně ale jsem rád, že u nás je to prostředí super, co se týče vedení školy, pan výchovný poradce, nebyl jsem žádným účastníkem nějakého konfliktu, ve sborovně panuje taky dobrá nálada“ (KP8), „ale co se týče vedení, tak problém s ničím nemám, a když jsem žádala o pomoc, tak jsem byla za výchovným poradcem, který mi hned poradil jak ten problém řešit“ (KP9). Avšak jeden komunikační partner vnímá **problém v komunikaci, kdy se mnohdy cítí jako obcházen a vedení školy mu oznamuje pouze hotové věci:** „Nejsem zainteresována do určitých věcí, někdy tě obejdou, někdy ti něco oznámí, takže to klima školy není tak otevřené, jak si myslím, že by mohlo být nebo je na jiných školách, to si myslím já“ (KP5).

Na pomocnou otázku, jak vnímají prostředí své třídy odpověděli učitelé, že je **důležitá vzájemná důvěra mezi učitelem a dětmi** „Žáci by měli věřit učiteli nebo výchovnému poradci, proto ta sociální je důležitá, asi nejdůležitější v dnešní době „(KP1), „že když děti něco potřebují, tak přijdou a řeknou nebo když je nějaký problém, tak si myslím, že to nějak řešíme“ (KP2) **s prvky nových přístupů pro pedagogickou práci,** důležitý je **dále pocit bezpečí, aby se všichni cítili dobře:** „potom už ve třídě, tam by měl učitel nastavovat určitá pravidla, nějakým způsobem to nastavovat tak, aby se tam všichni cítili dobře“ (KP4) a zároveň jeden učitel **vnímá potřebu zapojit děti do procesu výchovy** tak, aby se **samy staraly více o školní prostředí:** „Ale čemu bych se možná věnoval o trochu více, aby ty děti si zkusily co to je se o to starat, přijde mi, že když ví, že je to školy, tak je to vlastně někoho jiného a ne moje, tak něco můžu zničit, to bych zařadil mezi předměty, něco, aby se třeba převedly a bylo jim umožněno, aby ten majetek školy opečovávaly“ (KP10). Jeden učitel **nachází u dětí, že jej třídní učitel pošle pryč s problémem:** „spousta těch dětí má strach za někým jít, protože ten učitel ho pošle do prčic. Tak to je“ (KP3).

Shoda učitelů byla v odpovědích i u pasáží otevřeného klimatu, co si představí pod pojmem otevřené klima školy. Všech deset partnerů odpovědělo **otevřené vztahy a komunikace:** „Děti by měly vědět, za kým mohou jít pro radu nebo pro pomoc, když ji potřebují. Z minulých let nevěděly, kdo je výchovný poradce nebo speciální pedagog, nevěděly kam jít, když se k nim někdo například nepěkně chová, proto chápu i klima

školy že ví kam jít, kdo je psycholog, kdo je výchovný poradce, když je doma nějaký problém, že neví jak ten problém uchopit, tak ví, že mají jít se poradit za psychologem“ (KP1), „samozřejmě by obecně ta škola byla otevřena případně nějakým návrhům, připomínkám, rodičům, aby dokázala komunikovat s tím okolím, prostředím, rodiči, s žáky, aby ta komunikace fungovala“ (KP4), „Napadne mě, že by škola měla být otevřená všem a všemu, když se stane nějaký problém, aby se ho žáci, učitelé nebo i rodiče nebáli řešit. Měly by tu panovat pozitivní, pohodové vztahy a důvěra mezi lidmi“ (KP7), „Takže určitě dobré vztahy na pracovišti, být schopen vnímat kritiku a brát to tak, jakože mě to má někam posunout, a ne jako mně někdo nadává, že to dělám špatně. Určitě komunikace do toho patří, že si budeme schopni povídat o problémech, že žák se nebude bát přijít za učitelem a svěřit se mu o jeho problémech a určitě taky i když tu školu děti neberou jako povinnost“ (KP8). Většina si také myslí, že je **důležitá důvěra pro řešení problémů, aby se děti nebály chodit za učiteli či vedením školy nebo za pedagogickými pracovníky školního poradenského pracoviště**: „Otevřenost a do určité míry, aby to pak nenarušovalo chod školy“ (KP4), „Je to i to, že se může vzájemně prolínat školní život a život z venku, vzájemně si pomáhat, otevřená důvěra, spolupráce“ (KP5), „a jak se žáci učí k tomu být vedeni, tak aby se naučili, že se nemusí ničeho a nikoho bát, že jsme tu pro ně a oni mohou přijít s čímkoliv“ (KP7).

Jeden učitel si myslí, že otevřené klima podporuje zachycování patologických jevů chování: „ale tím otevřeným klimatem se dá rychle podchycovat, že to nejde tak daleko, že se tady někdo zasebevraždí“ (KP3), a jeden učitel **vnímá otevřené prostředí zejména jako prostředek pro odstraňování bariér** tak, aby rodiče mohli zavolat učiteli v době, kdy řeší nějaký problém a je to aktuální: „Aby prostě rodiče měli přehled o tom, co se děje, zároveň ale aby i učitel měl pocit, že když je problém a potřebuje to řešit s rodičem, tak ten rodič o tom ví, že se nějaká situace děje a že tohle, co se teď řeší je prostě jen důsledek“ (KP10).

Důležité je také pro několik učitelů **pocit bezpečí**: „Je to opravdu krizová situace, jak máme ve školním řádě nebo ve školském zákoně, že se v prostředí máš cítit dobře a nesmíš být ohrožen fyzicky či psychicky, tak tohle platí jak pro žáky, tak taky pro učitele, to si myslím“ (KP1), zejména **prostředí kabinetu a třídy, které je důležité jako komfortní zóna**: „Mám rád, když můžu mít svůj kousek, kde jsem v bezpečí a ten si myslím, že mám“ (KP6), avšak pro jednoho učitele je **pocit bezpečí narušen z důvodu špatné komunikace s učitelem, po kterém převzal předměty, které učí**: „Učitel

za kterého učím je mimo, nebere telefony, nemá pomůcky, nemá učebnice, neměl nic. Já jsem do toho spadla v půlce druhého pololetí. Katastrofa“ (KP3).

Poradenské pracoviště, které jsem zařadil do kategorie vnímající preventivní nástroje školy bylo mnoha učiteli svými odpověďmi zařazováno do oblasti prostředí, a to především proto, **že jej vnímají jako nekompletní**: „Podle zákona si myslím, že není poradenské pracoviště kompletní, protože je to finančně podhodnocené“ (KP1), „to byla moje první otázka asi po měsíci, kdy jsem tady byla, šla jsem za panem zástupcem a říkám mu, pane zástupce já mám takovej problém, je tady školní psycholog? Já bych potřebovala pomoc“ (KP3), „Myslím si, že by škola měla přemýšlet nebo by byla potřeba nějakého psychologa pro učitele, protože někdy je to dost namáhavé a některé ty situace, které přicházejí, tak je někdy dost těžké zvládnout“ (KP9) **a z toho důvodu, že je pro ně snižován pocit bezpečí**, protože se **nemohou svěřit se svými problémy odborníkům, kteří zde chybí**: „Teď ale výchovný poradce supluje psychologa, což si myslím, že není úplně nejlepší, protože výchovný poradce teď učí 19 hodin v úvazku, pak má řešit kariérové poradenství, ale to si myslím, že je špatně“ (KP1) „a ten učitel taky toho má někdy dost. Někdy ho ty děcka mohou šikanovat. Jo a je tady plno věcí, že bych potřebovala za někým jít s někým si to vyříkat a nemám tu možnost. A pak musím někde za peníze chodit“ (KP3), „ale když budu mluvit i za svoje kolegy, tak bychom to zde uvítali. Třeba poskytnutí takové možnosti nebo zaplacené nějaké sezení, ať už jednorázově nebo pravidelně, byla bych za to ráda“ (KP9).

7.3. Krizové situace a její řešení

Pro využití výzkumu pro práci školského sociálního pracovníka je důležité zjistit, jaké krizové situace se ve škole objevují, zda učitelé jsou dostatečně kompetentní k řešení situací a co učitelé vnímají jako podporu.

Oblast nazvaná krizové situace a její řešení odpovídá na hlavní výzkumnou otázku „jak učitelé vnímají krizové situace a jejich řešení“. Otázky směřovaly na názory učitelů, jaké situace vnímají jako krizové, co jsou pro ně krizové situace, jakou největší hrozbu pro školu vnímají v současné době, zda je důležitá podpora vedení a jaké nástroje využívají pro řešení.

Vodáčková (2012) chápe krizi jako: „subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny. Bez ní by nebylo možné dosáhnout životního

posunu, zraní.“ Krize vede obvykle ke změně regulačního vzorce nebo regulačních způsobů našeho chování (Vodáčková a kol., 2012, s. 28).

V rámci rozhovoru respektuji současnou situaci, kterou přinesla pandemie Covid-19, ke které se učitelé vyjadřovali, proto jsem tyto odpovědi zařadil do této pojmenované oblasti společně s odděleným vyhodnocením.

V reakci na to, jaké situace učitelé považují za nebezpečné či krizové se objevila **spojitost ve strachu v komunikaci, a to při řešení problémů s dětmi v kolektivu**: „Ale samozřejmě využívám i na třídnické hodině komunikaci s dětmi. Ta je hodně důležitá, protože když se něco řeší, padá stín na celý kolektiv a teď čekáte, zda se ten viník přizná“ (KP8), **při úrazu dítěte**: „Když už se teda do nějaké dostanu, jakože jsem třeba řešil úraz, tak prostě vím, že hlavou zed' neprorazím. Jo, byl úraz, koukal jsem na to já, koukaly na to ty děti, takže prioritní pro mě bylo to, abych uklidnil sebe, prostředí okolo a vyřešil to nějak, jak rád říkám, elegantně“ (KP6), **či nepodpora dítěte od třídního učitele**: „to já tam nemůžu jít. Říkám, běž, běž za třídním, třídní mě poslal pryč. Tak běž za tím výchovným poradcem. Já nemůžu obcházet třídního. A teď se jako řešilo, jak je ten správný postup, jak tohle řešit“ (KP3) **a mít děti blízko u těla**: „mně třeba hrozně vadí, jak jsem si ty děcka pustila k tělu, tak oni na mě zkouší, nebudem psát, dáte nám jedničky. A pro mě je hrozně těžký udržet na uzdě to, pomůžu vám, a to jsem učitel“ (KP3). Jeden komunikační partner si myslí, že **je jako učitel i vychovatel, který učí děti zdravit a poděkovat** a krizové jsou pro něj i situace, kdy musí řešit s žáky sociálně slabších rodin nedostatek pomůcek či nedostatečnou přípravu: „když vidím žáka ze sociálně slabší rodiny, je chytrý a šikovný, ale nějak se mu nevěnuje pozornosti a péče, je zanedbaná, nemá sešity, pera, tužky a já mám tendence mu to všechno vynahrazovat, kupovat, což pedagoga úplně pohltí a jsi vyčerpaný, protože máš 25 dětí a tahnete je za sebou jako kuřátka a nemůžeš všem nahrazovat všechno“ (KP5). Pro jednoho komunikačního partnera jsou krizové situace **všechny situace, které jsou nečekané, či mimo komfortní zónu** učitele: „ale takové ty situace, jak jsem popisoval mimo tu komfortní zónu. Prostě něco, co člověk nečeká. Na co možná člověk teoreticky připravený je, ale jak říkám na štěstí něco jako šikanu jsem nezažil, nemusel jsem řešit. To by mě taky asi vyvedlo z míry“ (KP2).

Mezi další uváděné krizové situace patří **syndrom vyhoření u učitelek**, které podle komunikačního partnera **neodvádí dobrou práci, když jsou vyhořelé**: „Někteří učitelé mají syndrom vyhoření, ten tu cítím ve velké míře, hodně spíše u učitelek ve většině

případů, protože jich je více v republice, tam to cítím hodně a nemyslím si, že pak na pracovišti odvádí tak dobrou práci, za kterou jsou placeni“ (KP1), **vyhořelí nemají cit pro práci s dětmi**: „takže si myslím, že i lidi, co nejsou úplně pedagogové mají větší cit pro ty děti než ti, „co jsou vyhořelí, zapšklí, naštvaní. Bohužel, ty děcka jsou strašný. Já se nedivím, že ti učitelé jsou na ně takoví“ (KP3), nebo že se **syndrom vyhoření může projevit i na klimatu školy a na dětech a jejich chování**: „Jako největší hrozbu že postupem času nebo čím dál tím rychleji začnou učitelé vyhořívát. Že nebudou mít už takovou chuť co měli, protože ta práce je s těma dětma taková těžší a těžší, nadšení ti vydrží třeba rok, když je tam pak ten činitel, že to někdo kazí, tak se bojím toho vyhoření. Že se to pak podepíše na všem, na klimatu školy, na dětech, to hlavně“ (KP9).

Jako krizovou situaci **vnímají učitelé také asistenty pedagoga**. Podle učitelů jsou potřební, protože narůstá počet dětí s individuálními potřebami: „V polovině tříd máme asistenty pedagoga, což jsou dobrá věc, pomáhají kolektivu tak i učitelé“ (KP1), ale **problém dochází u respektování asistenta od pedagogů**: „a tím, že na téhle škole jsou asistenti tady míň jak učitelé, to jste si všiml jak výchovný poradce paní asistentka“ (KP3) a **současně je podle učitele i potřebné navýšit počet speciálních pedagogů**: „Na tři velké budovy je třeba jen jeden speciální pedagog, což je podle mě málo“ (KP1).

Jeden komunikační partner si také myslí, že **je nedostatek pracovníků na poradenském pracovišti a výchovný poradce supluje psychologa**: „Teď ale výchovný poradce supluje psychologa, což si myslím, že není úplně nejlepší“ (KP1), avšak pro splnění kritéria na psychologa považuje pracovníka, který bude schopný: „V minulosti tu byl i psycholog, paní psycholožka, která měla problémy sama se sebou, když byla ve třídě, tak tam musel být výchovný poradce, protože děti ji přeskakovaly přes hlavu, což si myslím, že je úplně špatně“ (KP1).

Největší krizovou situaci, kterou učitelé prošli či by je nejvíce ohrozila, **vnímají učitelé odlišně dle pohlaví. Spojitost u všech komunikačních partnerů je šikana učitele, kterou vnímají jednotně**. U mužů je ale **největší krizová situace považována za fyzické napadení učitele**: „Kdyby mě napadl žák. Ta by mě vyvedla určitě z komfortní zóny, protože kdyby se to stalo někde na ulici, tak bych se bránil, ale tady si to nemohu dovolit jako učitel“ (KP1), „asi šikana vůči mně, byl někdo agresivní a zaútočil na mě, tak by mě asi vyvedlo z míry. To je pravda. S tímto jsem se ještě nesetkal. Takže to je pravda asi, že to by mě vyvedlo z míry a pak přemýšlím, že projevy fyzického násilí, to by mě asi také vyvedlo z míry“ (KP2), u žen jsou to **situace, které ovlivní průběh**

hodiny: „až tady budou lidi, přijďte někdy a projděte se po chodbě v rámci hodin a co se v těch hodinách děje. Já mám kolikrát strach tam vlézt, jestli tam ten učitel je, ale ona tam je“ (KP3), „pokud se člověk někde přerekne, nebo neví, co těm žákům odpovědět, špatně zareaguje, tak asi to nevypadá úplně pozitivně, ale není to zas tak velký problém, než když se stane taková krizová situace, kdy už se jedná o zdraví žáků, když se stane nějaký úraz a v okolí nebude žádný kolega“ (KP4), „když jsou to jen nějaké přestupky při hodině, nějaké to povídání a používání telefonů při hodině, tak zatím jen pohrozím“ (KP7) **či útoky ze strany rodičů v emailové komunikaci:** „určitě nejsou příjemné různé útoky rodičů, kdy oni mají nějaké představy, že se tady něco událo, nějak a pak nepřiměřeně na tebe zaútočí formou emailů, kdy jsou opravdu velice řekla bych neslušní a v tu chvíli se dostanu do stresu“ (KP5).

U postupu, který by učitelé použili, se učitelé shodují **na použití klidu a chladné hlavy:** „Snažím se nezvyšovat hlas, nebýt v emocích, být v klidu, stále se ale učím“ (KP1), „ale když už se to stane, tak potřebuji neodpovídat hned, protože jsem vznětlivá povaha, mám tendence to vracet a mám tendence se bránit“ (KP5), „Dříve jsem to řešila tak, že jsem se rozbrečela a utekla jsem, když pro mě bylo něco hodně těžkého k řešení, ale dnes už potřebuji vždy si v hlavě srovnat myšlenky, dát si vše dohromady, a být třeba chvíli sama“ (KP9). **Při úrazu by učitelé zvolili jasně strukturovaný postup:** „když bude ten úraz, tak ten má daná pravidla. Ošetřím to dítě nebo zajistím ošetření, zapíšu to tam kam mám a oznámím to tam, kde je to potřeba a zavolám to rodičům“ (KP3) **či komunikaci s výchovným poradcem nebo rodiči:** „Snažím se nezvyšovat hlas, nebýt v emocích, být v klidu, stále se ale učím“ (KP1), „ale když už se to stane, tak potřebuji neodpovídat hned, protože jsem vznětlivá povaha, mám tendence to vracet a mám tendence se bránit“ (KP5), „Jednoznačně klid. Ten je nejdůležitější, jak u toho úrazu nebo i dalších věcech, když je člověk v konfrontaci se žákem, tak prostě být klidný“ (KP6) „ale dnes už potřebuji vždy si v hlavě srovnat myšlenky, dát si vše dohromady, a být třeba chvíli sama“ (KP7), avšak několik učitelů **vidí nedostatek v možné konzultaci s někým** „a ty děcka pak mají problém a klepou tady na mě. A jdou za mou to řešit, protože ví, že jim hnedka nebudu nadávat, hnedka je nebudu shazovat a dělat z nich blbečky, ale že se snažím jakoby já nevím, jestli naslouchat“ (KP3) **nebo absenci možnosti natrénování si situací a postupů, které by mohly přispět k otevřenějším vztahům:** „ale nevím jaký postup, bych si to potřeboval třeba natrénovat, to by bylo přínosné. A třeba by ty situace,

a to sdílení přinese i otevřenější vztahy mezi kolegy a pochopení, takže bychom si mohli pomoci, nevím“ (KP6).

Mezi nástroje, které by učitelé při řešení **použili, jsou především uklidnění situace**, aby **nedošlo k dalším úrazům**: „určitě uklidnit situaci na místě, protože když tam nejste a učitel vám dovede žáky, tak je tam vždy někdo, kdo brečí, nebo má oči nahoru z toho co se stalo“ (KP1) a učitelé by dále využili **konzultaci s kolegy či zkušenějšími kolegy**: „že by ta pomoc od někoho byla nutná“ (KP2), „Pak kolega, věděl přesně o co mi jde, takže ten mi pomohl určitě. A pak už suprová duchapřítomnost všech dětí, kteří to prostě pochopily, to bylo taky super“ (KP6) „využila bych zkušené kolegy a výchovného poradce, to je to, o co se tady můžu ve škole opřít“ (KP7), „Určitě konzultaci s někým, třeba s výchovným poradcem nebo mít možnost to zkonzultovat, aby mi na to něco řekl, abych to měla s kým sdílet a ventilovat“ (KP9).

Na otázku, zda si myslí, že by takové situace dokázali vyřešit samostatně nebo by využili podporu ze strany vedení se všichni učitelé **shodují, že by využili pomoc vedení či odborného pracovníka**: „ale pokud jsou tam okolnosti, které tomu podléhají, tak si myslím, že by měl vyhledat nějakou odbornou pomoc. Ale pokud to osobnostně dokáže, je psychicky v pohodě, nemá žádné problémy, tak by to mohl vyřešit sám, pokud ne, tak někoho vyhledat“ (KP1), „ale zase jsou dnes ty situace, že se o všem musí psát zpráva a řešit to většinou i se třetí stranou, takže ono to dnes, i když je to velká krizovka teda, tak už se to ani samo řešit nedá“ (KP2), „Takže si myslím, že ten názor je důležitý a navíc se člověk podělí o tu situaci a i psychicky je to lepší, že si všechno nenechává sám pro sebe, že to může konzultovat nebo probírat s někým dalším“ (KP4) „Ale když jsou situace, kdy třeba má učitel pocit, že to, co mu dělá žák je už za hranou a on se necítí komfortně, tak si myslím, že by bylo dobré využít někoho dalšího“ (KP6). **Pomoc ze strany vedení je pro všechny učitele velice důležitá**: „Řešil bych to určitě se zástupcem školy nebo s metodičkou prevence, ale to si myslím a doufám, že by takovou situaci řešil každý s učiteli, tímto stejným způsobem“ (KP1), „vím, že můžu za kýmkoliv přijít a říct mu to narovinu. Když si nebudu na nic hrát a nebudu obcházet a mlžít, tak mně vždycky ten druhý pomůže“ (KP3), „je to vždycky fajn, když zajdu za panem výchovným poradcem, vysvětlím mu situaci a on mi řekne, že se mnou 100% souhlasí a že ať maminka přijde a že jí to i on vysvětlí i ze své pozice, takže v tuto chvíli se mi hodně uleví, protože na to najednou nejsem sama, do teď jsme byli, ale vzala jsem si na pomoc výchovného poradce a už jsme dva ne-li tři, pan zástupce to podpoří a tak, takže

podpora i když ta situace přesahuje meze, tak je podpora velice důležitá“ (KP5), „Velký význam, je dobré vědět, že za vámi někdo stojí a podporuje vás a že kdykoliv je to možné, mohu poprosit o konzultaci nebo radu a je moje prosba vyslyšena“ (KP7) „Rozhodně velký, protože jakmile ta podpora tady není, když se něco řeší a musíte k tomu přizvat i rodiče, tak kdyby vás někdo shodil před rodičema z vedení, tak to není moc příjemný“ (KP9).

Krizové situace spojené s rodiči vnímají učitelé především v oblasti, kdy rodič podává podněty na učitele vedení a neřeší to přímo s učitelem: „Ale jak funguje v řešení takových situací, nevím, asi o tom musí být informováni a možná předávají podněty vedení školy ze strany rodičů, když se někdo ptá, ale říkám, jsem raději, když přijde rodič a řeší to přímo se mnou. Jsem tomu otevřen“ (KP8) a jeden učitel je **zastáncem rozhovorů přímo ve škole s učitelem, kterého se to týká:** „Já chci, aby rodiče mluvili přímo s učitelem, ale pokud to nejde, tak již jsem byl prostředníkem, ale oni se pak hádají a já se do té konverzace nedostal“ (KP1). Jeden učitel **nabízí rodičům individuální konzultace a telefonní číslo, na které rodiče mohou v případě potřeby volat:** „Oni na mě mají číslo, mohou volat, když potřebují, ale když jim zavolám, tak oni si řeknou dobře, volá učitel, ale pak člověk neví, co dětem doma řeknou“ (KP2).

Otázka vztahující se k situacím, které jsou vnímány jako **hrozba pro školu se kromě koronaviru vnímají jako hrozby učitelé i podhodnocený stav sociálních pedagogů, psychologů, kteří se zabývají krizovými situacemi:** „Myslím si, že ten podhodnocený stav sociálních pedagogů, psychologů a dalších, kteří chybí, zabývají se těmito situacemi“ (KP1), „určitě by se hodil i třeba nějaký psycholog, který mi tady na škole chybí“ (KP9), jeden komunikační partner vnímá hrozbu jako **špatnou komunikaci a nepochopení druhé strany:** „že při větší komunikaci by bylo možné některým problémům zamezit, takže určité pochopení druhé strany, například proč učitel udělil tu a tu známku, aby rodiče pochopili důvody, případně kdyby rodiče napsali učitelům“ (KP4), **bezpečí učitelů a věnování se nadaným žákům:** „Největší hrozbu to vnímám takový to bezpečí učitelů. Nebo taky vnímám jako hrozbu to, že tu máme hodně nadaných žáků a přijde mi, že by bylo potřeba se jim věnovat“ (KP6), **či nedostatečně otevřené prostředí školy, kde by se žáci báli svěřovat s problémy:** „ale že by se žáci báli svěřovat. Tohle bych vnímal jako největší problém v tom, že samozřejmě to je to podhoubí pro tu šikanu a tak dále“ (KP2) „možná to, když by se nám žáci přestali svěřovat s problémy ve škole. Ale to je to s tím otevřeným klimatem, že jakmile tomu někdo přestane věřit, tak se může stát, že tu

začnou být případy, kdy opravdu se žáci budou bát“ (KP7), jeden komunikační partner **projevil obavy o nedostatky ve výchově a problematickému řešení šikany učitele:** „Takže tohle cítím jako hrozbu a pak samozřejmě trochu vnímám i nedostatky ve výchově, to, že když učitel řeší problém, že na to musí mít svědky, že jak je to teď nastavený, že prostě šikana učitele, než se na to přijde, tak to trvá hrozně dlouho“ (KP10).

Koronavirus byl vnímán jedním učitelem jako situace, kterou **považuje za hrozbu pro školu:** „Teď vnímám velmi hrozbu pro školu koronavirus, to vnímáme asi všichni, což je asi nejvíce, kdy děti jsou úplně odseknutí od reality, od socializace, učení“ (KP5), spojitost vznikla i vnímanou **krizovou situací distanční výuky. Pozitivně tuto změnu vnímá:** „ale už se to mění a musí se to měnit, kvůli koronaviru se to urychlí, to je můj názor“ (KP1), jiný učitel **vnímá tuto situaci pozitivně ve věcech vztahů mezi kolegy:** „A distanční výuka zajistila to, že ty lidi měli čas na sebe najednou. Zjistili aha, tady je nějaký kolega takovej a makovej“ (KP3) avšak **více respondentů vnímá Covid a distanční výuku jako hrozbu a stresovou situaci, zejména v oblasti rodičovských schůzek:** „tam se přiznám že moc zkušeností není. Teď byl trošku problém skrz covid, že jsme se nemohli setkávat a říct si to. Máme teďka naplánovanou schůzku na příští týden a i ta bude online, což z toho moc nadšený nejsem, ale asi to jinak nejde“ (KP2), **stres při problémech s prací s online nástroji a ztrátě nonverbální komunikace při hodinách:** „Nyní vnímám jako největší hrozbu asi Covid, to je teď aktuální téma a pro mě je dost obtížné pracovat s těmi online nástroji, je to pro mě trochu víc stresující“ (KP8), **odloučení dětí, nesoustředěnost či špatný prospěch a neplnění svých studijních povinností pro děti:** „A co mě ještě třeba napadá ten covid, protože děti sedí doma, nic nedělají nebo běhají venku a nějak nemají chuť do práce a je jim jedno, že mají takový nebo takový známky a moc je to nezajímá. A je hrozně těžký je donutit k tomu, aby zapojily mozek do práce“ (KP9), „jestli mám být úplně upřímněj, tak teď aktuálně ten kovid co je. Jako jasně, mám na to nějaký svůj názor, který prezentuji soukromě, ale jako učitel si myslím, že tahle situace přispívá jen k tomu, že jak jsme dlouhodobě odloučení, tak spoustu těch dětí má problém se soustředit bit' jen chvíli, ale taky i vnímat a plnit povinnosti, plnit závazky a mít k tomu nějaký řád, co ta škola těm dětem dává“ (KP10).

7.4. Nástroje k řešení krizových situací

Výzkumné zjištění využívaných nástrojů hledá efektivnost řešení krizových situací ve škole. Důležitost této oblasti ve výzkumu spočívá v následném nabídnutí nástrojů ze sociální práce, které mohou být využity pro řešení situací.

Oblast nástrojů se týkala zejména možného působení školského sociálního pracovníka a jeho náplni práce, pojmu krizové intervence nebo přítomnosti žáka na třídních schůzkách. Dále učitelé odpovídali na otázku, která se týkala preventivních nástrojů, které používá jejich škola pro využití či jak si myslí, že se sdružení rodičů zapojuje do řešení krizových situací. Poradenské pracoviště v této oblasti je hodnoceno z pohledu využití a případného doplnění jako preventivní nástroj. Nástroje, které škola dle výročních zpráv využívá jsou předmětem pro diskusi.

Preventivní nástroje, které škola používá **uvedli všichni učitelé a jsou uvedeny také ve výročních zprávách, jsou výchovný poradce a metodik prevence**: „Máme obsazenou roli metodika prevence, který má tuto agendu na starosti“ (KP1), „Máme tu metodičku prevence, ty využíváme. Pak ten výchovný poradce, vždy jednou za čas pomůže, když jeden ze dvou alespoň na chvíli přijdou a slyší to kázání také od někoho jiného než ode mě“ (KP2), „že takové nástrahy či potíže mohou potom nastat, následky ty už by byly konkrétně pro preventistu školního“ (KP4), „preventivní program teď už, kde a který je součástí krizový plán školy, který jako já metodik prevence představuju všem pedagogům, všichni pedagogové jej mají, visí ve sborovně, kdyby nevěděli, jak se v určité situaci zachovat nebo co dělat, třeba nejsou výchovní poradci či metodici, tak do toho krizového plánu mohou nahlédnout“ (KP5), „Máme tu krizový plán od naší metodičky prevence, pak určitě bych zmínil na poradách pedagogů řešíme různé věci, to si myslím, že je taky důležitý a pak tu máme plán jak pracovat s osvětou proti drogám“ (KP8), **dále dokumenty, jako jsou krizový plán, školní řád**: „ale když něco nastane, tak máme krizové plány, máme minimálně preventivní program, preventivní program teď už, kde a který je součástí krizový plán školy“ (KP5), „Máme vytvořený krizový plán, ten nám vytvořil metodik prevence“ (KP6), „Máme tu krizový plán od naší metodičky prevence“ (KP8), „Tak určitě máme ve škole krizový plán, který vytváří náš metodik prevence, tak ten nám visí ve sborovně a občas na něj koukám, ale spíš jen když jsem ve sborovně, tak si ho předcítám“ (KP9).

Pro děti se využívají také formy přednášek, besed, promítaných dokumentů: „Zařizujeme výchovné koncerty, besedy týkající se šikany, dospívání, drog, kyber šikany, atd. V minulosti jsme se účastnili besed ohledně drogové problematiky, besed se sexuologem, besed s investigativními novináři“ (KP1), „Jsou různé programy, různé přednášky apod., a vyloženě se otevřeně o tom bavíme o těch problémech i o těch následcích, v případě, ať už se dostanou do zkušenosti s něčím, tak kdyby to byly drogy, tak to může mít následky nějakou závislost s tím ,že se odvíjejí potíže kouření taky a závislost, zdravotní potíže, apod, takže s tím jsou žáci seznámeni, takže ví, že takové nástrahy či potíže mohou potom nastat“ (KP4), „a další preventivní akce pro děti, i ve výuce se snažíme občas zařadit ve výchovách nějaké preventivní videa“ (KP7), „a dál třeba pro děti jsou různé přednášky o drogách“ (KP9) **s využitím policie nebo kurátora pro děti a mládež:** „zúčastňujeme se různých besed s městskou policií, dokonce i ve skleníku probíhala akce od policie ČR z Blanska, kde přednášel i bývalý uživatel drog“ (KP6), „Chodí sem pán z odboru sociálního pan kurátor a vytváří nám přednášky z různých svých případů“ (KP8).

Jeden učitel vidí dokumenty a přednášky ne zcela konkrétní a účelné: „byl dokument V síti, proběhlo tady, to bylo těsně před tím, my jsme stihli jít soukromě, ale pak tady mělo být to promítání pro děcka. A teď oni řešili, že vezmou deváťáky. Říkám od šestky nahoru, to se týká těch malejch děcek. Deváťáčka už si dokáže nějakým způsobem poradit. Ale ta 12 holka se hledá, ta si s tím člověkem bude psát“ (KP3), a jeden komunikační partner **vnímá používání nástrojů tak, že každý učitel používá individuální nástroje, kterými ovlivňuje klima své třídy:** „každý třídní učitel si v rámci svých třídních hodin by si měl budovat nějaké vztahy a klima ve třídě které pak to uzavře, každý třídní si sám různými technikami buduje ty vztahy ve třídě aby byly co nejvíce pozitivní, milé, formou různých her, formou různých brainstormingů, formou různých i soutěží. To je podle mě cílem každého třídního učitele, protože tam chce mít pohodu a klid ve třídě, pak ji má i on. Když se tam někdo pere, hádá, šikanuje, tak je potřeba na tom pracovat a nenechat to být“ (KP5) a někteří učitelé si myslí, **že si nejsou jisti, zda takové přednášky jsou pro žáky prospěšné, zároveň by ale přidaly další prvky:** „pro mě je to celkem zajímavé, ale nevím jak pro děti. Ale myslím si, že je to takové dost kliše a něco bych přidal“ (KP8), „Takže aby ty semináře byly kvalitní a bylo to dělaný pro ně, aby to byl člověk pro ně bližší, povahově, věkově, ale asi ne youtuber, ale někoho, kdo má zkušenosti a ví jak s dětmi mluvit“ (KP9), „avšak také si myslí, že je potřebné,

aby těchto prvků ve škole bylo více, ale myslím si, že by tu mělo přibýt více takových seminářů, protože ta generace dětí potřebuje komunikovat a potřebuje mluvit a myslím si, že se jim té komunikace doma nedostává“ (KP9).

Nástroje, které používají učitelé v hodinách jsou třídnické hodiny, online neformální rozhovor se žáky: „a v neposlední řadě ta třídnická hodina, to je lepší ty problémy po částech rozebírat, než je nechat nakumulovat. Takže asi tuhle pomoc využíváme“ (KP2), „O hodně věcech taky hodně mluvíme se žáky, nebo žáci mohou za námi přijít do kabinetu a popovídat si, když je něco trápí“ (KP6).

A nástroje, které používá škola pro rozvoj učitelů jsou teambuilding a supervize, avšak učitelé je považují za nepravdivé či by nějaké další nástroje uvítali: „a to si myslím, že ty teambuldingy jsou dobrý, že ten kolektiv je potřeba stmelovat a pak to bude úplně jiný“ (KP3), „tak se třeba do té situace někdy učitel dostane, tak aby věděl, jak má reagovat nebo měl alespoň nějakou představu, ale samozřejmě, když se člověk do takové situace dostane, tak okolnosti bývají pokaždé jiné, takže reakce a řešení jsou vždy různé, ale určitě tady po té praktické stránce je to vhodné a přínosné pro učitele, aby tu nějaký odborník pro ně byl“ (KP4), „Jednou jsme měli i nějakou supervizi pro učitele, ale to už od té doby nic nebylo“ (KP10).

Sdružení rodičů je podle většiny učitelů aktivní v pořádání různých akcí pro děti a přerozdělují peníze z fondu Sdružení rodičů školy: „bych řekla, že se starají o celkový chod škol, přispívá, rozděluje peníze třídám na různé akce a tak, ale občas dělá velkou akci v rámci konce školního roku, které má pak pozitivní vazbu se spoluprací rodičů, takže to sdružení vnímám tak, že se snaží, že v rámci normy“ (KP5), ale **většina učitelů neví, co je jejich náplní práce či jejich prostředky pro možné napomáhání řešení krizových situací:** „já úplně přesně nevím, jak to tady je, já si myslím, že tady jsou zástupci nějak z každé budovy, že mají nějaký to SRPŠ a vůbec nevím, jak to funguje. To vůbec nevím, co se tam řeší nebo neřeší, to jde úplně mimo mě“ (KP3), „Do hloubky jak pracují nevím, vím jen, že organizují různé aktivity pro děti, na konci školního roku například, že spravují jisté finanční příspěvky, které se každý rok do fondu pro školu platí“ (KP6), „S tímto zatím nemám zkušenosti, tak to nemohu posoudit“ (KP7), „Sdružení rodičů funguje velice dobře v oblasti peněz, přerozdělování, organizací akcí a různých doprovodných věcí, ale co se týče krizových situací a jak by se do toho mohli “zapojit”, to nevím, to jsem nezkoumal, ale je to dobrá otázka“ (KP10).

U poradenského pracoviště jako preventivního nástroje si učitelé myslí, že jeden speciální pedagog pro tři budovy školy je nedostatečný: „Myslím si, že ten podhodnocený stav sociálních pedagogů, speciálních pedagogů, psychologů a dalších, kteří chybí, zabývají se těmito situacemi“ (KP1), „že i ten speciální pedagog, tady je jeden speciální pedagog pro tři budovy. To je hrozně málo. Těch děcek s těmi problémy je tu hodně“ (KP3), „protože náš toho má hodně, na tři školy je tu jedna a nestíhá, má toho moc“ (KP5) a **pro vytvoření prostoru pro nadané žáky či zvýšení efektivity vyučování by učitelé měli používat nové inovativní metody práce:** „a tady ty nové metody by se měly používat. Mělo by se to socializovat ta škola“ (KP3).

Přítomnost žáka na třídních schůzkách učitelé vnímají jako dobrovolný nástroj: „Já si myslím, že by to mělo fungovat na bázi dobrovolnosti“ (KP5), **avšak s možností využití odděleného rozhovoru s rodiči:** „ale když něco řešíme jako krizovou situaci, tak jde dítě za dveře, nebo si jej pak zavoláme i s rodiči, aby se dítě mohlo vyjádřit před rodiči“ (KP1), „já si myslím, že by ta konzultace s žákem by nebyla úplně špatná, ale já bych to řešila tím způsobem, že jako třídní učitel bych se prvně pobavila s rodičem a potom přizvala toho žáka“ (KP4), „Nepotřebovala jsem to dítě konfrontovat ještě mezi námi dospělými. Jsou věci, které by ani nemělo dítě slyšet, resp. já tam říkám věci typu to psaní je hrůza, musíte to vylepšit, ale Pepička pořád chválím, kdybych mu řekla je to hrůza, tak on se z toho sesype a vzdá to“ (KP5), „kdyby o to rodič měl zájem a chtěl by, aby u některých věcí žák byl, jen si myslím, že je to hodně individuální“ (KP6). Dva učitelé vidí **v tomto nástroji přínos pro otevřenou komunikaci:** „Jasně, jako v rámci možností, nedokážu si představit s nimi dělat nějaké metody kolektivní, ale ta otevřená komunikace je zrovna metoda, kterou zastávám a sám jsem rád, když se to tak opravdu děje“ (KP8), „ale určitě by to přispělo pro lepší komunikaci s rodiči a žáky, protože rodiče o tom svém dítěti mají zkreslené představy“ (KP9) a **jako vhodnou motivaci posouvat děti dále:** „Ale muselo by to mít nějaká jasná pravidla, jde mi pořád o to děti motivovat a posouvat dál, ne je nějak zastavit“ (KP10).

Mezi nástroje, **které by učitelé využili, byla zmíněná i krizová intervence,** která by pro učitele **byla přínosná pouze za předpokladu, že by ji prováděl člověk, který by měl pro výkon krizové intervence dostatečné vzdělání:** „Jestli by tu byl člověk, který by měl vystudovanou krizovou intervenci, tak bych jej k tomu pustil, ale kolik takových lidí ve školství je“ (KP1).

Pozice školského sociálního pracovníka byla vnímána učiteli jako přínosná profese, podpora pro učitele: „určitě pro toho učitele by to byla nějakým způsobem podpora“ (KP4), **pomoc pro speciálního pedagoga, který je sám pro tři budovy školy:** „takže kdyby tu někdo takový byl, takže já bych byla určitě pro, protože my pedagogové to potřebujeme i naše speciální pedagožka to potřebuje trochu ubrat, ne každý má tolik zkušeností ze života a určitě by bylo fajn kdyby tu někdo byl“ (KP5) a pro několik učitelů je **školský sociální pracovník pozicí, kdo by mohl vést supervizi, podporovat řešení problému s chováním a drogami:** „Ale jako jo, myslím si, že by mohl pomoci, třeba jestli má ty různé techniky supervizí nebo různých konzultací, třeba s učiteli, to si myslím, že by mohlo být dobré pro takové otevření se, zbavení se těch problémů, že jo“ (KP6), „Ale rozhodně, když si představím sociální práci, tak určitě by mohl nějak pracovat s drogami, dalšími závislostmi nebo obecně, s patologickými jevy chování“ (KP8), „ale myslím si, že každý pracovník, který by měl v kompetenci řešit problémy dětí, učitelů, vedení a pomoci tak trochu odlehčení té těžké profese, by byl jen dobře, takže určitě jsem pro, kdyby tu někdo byl, pomohl třeba učitelům s komunikací či s rozšiřováním obzorů na téma problematiky ve školství, což by mohlo vést k tomu, že by i učitel nemusel být tolik stresovaný při různých situacích“ (KP9). Avšak jeden učitel si **není jistý, jak by mohl školský sociální pracovník pomoci učitelům:** „ale úplně si nejsem jistý, jestli vím, co by pro nás mohl dělat, teď myslím jako pro učitele, tam vidím ten nedostatek“ (KP10), jeden učitel si myslí, **že je potřebný kdokoli, kdo by přišel a pomáhal ve škole:** „kdokoliv by přišel a je schopen takhle pomáhat, tak je to určitě kladná věc“ (KP2) a jeden učitel **vidí využití a smysluplné využití takové pozice ve vyloučených lokalitách:** „Školský sociální pracovník bych řekl, že by neměl chybět v lokalitách, kde jsou problémoví žáci nebo i menšiny, protože tam je ten kontakt mezi školou a rodiči“ (KP1).

Důležité pro využití školského sociálního pracovníka je, aby byl brán ostatními: „Myslím si, že ano, ovšem nevím, jak by ho vzali ostatní. Když jsem byla na střední škole, měli jsme zde školního sociálního pracovníka a můžu říct, že jsme s ním byli spokojeni a pomáhal nám při řešení problémů. Takže v něm vidím potenciál a byla bych pro, kdyby tu byl mezi námi a pro nás“ (KP7).

Mezi další využití školského sociálního pracovníka vidí učitelé v podpoře učitelů a komunikace s nimi: „To je záladnější otázka, takže určitě pomoc a podpora těm učitelům nejen třídním, ale i obecně. Různé informace, konzultace a nějak obecně, kdyby

potom pracovník zde pracoval, tak už by měl úkoly vymezené, dané. Spíše tak obecně jako podpora a pomoc učitelům, tak bych to shrnula“ (KP4), „myslím si, že by v určitých situacích mohl pomoci poradit, co mají učitelé dělat, nebo třeba převzal některou práci, myslím si, že i my pedagogové fungujeme jako částečně sociální pracovníci i když nechceme, ale ta situace tě k tomu dožene, myslím si, že by mohl pomáhat nejen v různých situacích, ale samotným pedagogům samotným. Dost často i třeba nám obyčejní pedagogové si potřebují o něčem pohovořit, promluvit, sdělit někomu to své trápení, svoji situaci a dost často jsou hodně zainteresovaní“ (KP5), **pomocník v krizových situacích a dilematech učitele:** „Myslím si, že nejvíc jako podpora při řešení různých situací a dilemat. Jako je třeba řešení, co s žákem, který bere drogy, nebo jak postupovat dál při špatné komunikaci s rodiči, že přece jen on by měl mít více vypracovaný způsob komunikace“ (KP6), „Byl by to pro nás takový rádce nebo pomocník. Myslím si, že by nám hodně pomohl v krizových situacích nebo v nějakých, které by pro nás jako učitele byly nové a nevěděli bychom si s nimi rady“ (KP7), **s otevřenou komunikací a řešením problémů:** „Tak v rozšiřování té otevřené komunikace si myslím, že by mohl říct jak lépe a efektivněji komunikovat s rodiči nebo právě při takových záležitostech jako jsou různé konflikty a tak“ (KP8), avšak dle učitele **s podmínkou, že bude znát dobře prostředí, ve kterém bude působit a na každou budovu bude jeden pracovník:** „Další odborník, který pomůže vyřešit problémy se hodí, takže přínosem by byl, ale musel by to být člověk, který prostředí zná, který zná vztahy, který zná problematiku a který to chce změnit ne jen koukat na věci okolo. Mít tu vazbu mezi učiteli, to je důležité. Jako kdyby tu byl jen jednou měsíčně nebo pro všechny tři školy, tak nevím, jestli by to mělo nějaké opodstatnění“ (KP10).

Využití vidí také jeden učitel i v pořádání seminářů ke krizovým situacím: „i třeba nějaký i seminář bych bral v rámci posezení od školy, teda ne kdyby to byl nějaký externí, ale třeba jako kdybychom sedli a řekli si jaké by mohly nastat situace, z jeho praxe, když to tak řeknu“ (KP2).

8. Shrnutí empirické části

Na základě analyzovaných dat z dokumentů školy a dat získaných rozhovory s třídními učiteli mohu vyvodit závěr, který odpovídá na hlavní výzkumnou otázku: „**Jak vnímají učitelé krizové situace a jejich řešení**“. Shrnuje také nejvýznamnější zjištění ve výzkumu.

Vnímání krizových situací je také odpovědí na hlavní výzkumnou otázku „jak vnímají učitelé krizové situace a jejich řešení“. Učitelé se shodli na tom, že krizové situace jsou vnímány jako situace, u kterých je spojitost se strachem v komunikaci, a to v případě řešení problémů s dětmi v kolektivu nebo při úrazu dítěte či nepodpora dítěte od třídního učitele. Krizová situace je vnímána i jako situace, ve které učitel má děti blízko u těla, ve smyslu příliš kamarádského vztahu, nebo když jeho role je i vychovatelská a musí učit děti i slušnému chování z důvodu absence fungování rodiny.

Pro významné problémy jsem vytvořil typologii na základě působení hrozeb na:

- Hrozba pro školu,
- hrozba pro učitele,
- hrozba pro dítě.

Ke každým hrozbám uvádím názor učitelů, proč si myslí, že daná situace je pro ně hrozbou a nástroj, který v současné době škola využívá. V Závěru práce uvádím doporučení pro využití v praxi a diskusi.

8.1. Hrozby pro školu

Typologie hrozeb pro školu jsou situace, které mohou ovlivnit školní prostředí jako celek.

Hrozba pro školu	Názor učitelů	Využívané nástroje
Syndrom vyhoření učitele	„Ztráta citu pro práci s dětmi, odvádění špatné práce a demotivace pro výkon pedagogické role“	Konzultace s výchovným poradcem
Asistenti pedagoga	„Nerespektování ze strany pedagogů, snižování	Není využíván žádný nástroj

	důležitosti před žáky školy“	
Chybějící speciální pedagog	„Přibývajících žáci s IVP, na tři budovy školy působí pouze jeden speciální pedagog“	Speciální pedagog pro každou budovu školy
Nedostatek odborných pracovníků	„Chybějící odborní pracovníci, kteří by se zabývali krizovými situacemi“	Výchovný poradce, metodik prevence
Distanční výuka	Je to hrozba pro školu a pro děti, učitelé vnímají jako krizovou situaci práci s online nástroji, pro děti je to ztráta řádu a absence prezenčního vzdělávání	Semináře na téma online výuky s využitím online nástrojů, častější individuální online konzultace s dětmi

Tab. 1 Hrozby pro školu vnímané účastníky výzkumu (vlastní data)

Za krizovou situaci je považován mnohokrát zmíněný **syndrom vyhoření**, který může podle učitelů způsobit ztrátu motivace u dětí a může se projevit až uzavřeným klimatem školy. Učitelé si myslí, že vyhořelí kolegové nemají cit pro práci s dětmi a neodvádí dobrou práci. Mezi krizovou situací jsou také zařazeny i vztahy s **asistenty pedagoga**. Problém vzniká u respektování asistentů ze strany učitelů jako rovnocenné kolegy. Podle učitelů je potřebné **navýšit kapacitu speciálních pedagogů**, protože podíl žáků se speciálními potřebami se navyšuje. Výroční zprávy hovoří o nárůstu asistentů pedagoga, kdy v roce 2019 jich bylo na škole nejvíce přítomných za posledních 5 let (výroční zprávy školy 2015–2020).

Největší hrozba pro školu je vnímána učiteli aktuální situací koronaviru, kdy děti podle učitelů ztrácí pevný řád a situace nemá jasný konec. Další hrozbou pro školu je podle učitelů **podhodnocený stav sociálních a speciálních pedagogů, psychologů, kteří by se zabývali právě krizovými situacemi**. Mezi další krizové situace ohrožující školu řadí učitelé **péči o nadané žáky**, problematické řešení šikany učitele, které mnohdy trvá dlouho či distanční výuku v oblasti rodičovských online schůzek, **práce s online nástroji a jejich využití ve výuce**. Několik účastníků výzkumu, avšak „koronakrizi“

vnímá pozitivně, a to v přínosu pro rozvíjení vztahů mezi kolegy na pracovišti a změnu školství jako celku.

Otevřené klima školy je vnímáno jako nástroj pro podporu zachycování patologických jevů chování a pro odstraňování bariér a pocit bezpečí. V rámci otevřeného klimatu školy a třídy je pro učitele také důležité prostředí svého kabinetu, který je vnímán jako komfortní zóna.

8.2. Hrozby pro učitele

Typologie hrozeb pro učitele jsou situace, které mohou pro učitele vytvářet krizové situace a ohrozit tak profesionální přístup učitele ve vzdělávací roli.

Hrozba pro učitele	Názor učitelů	Využívaný nástroj
Syndrom vyhoření	„Snadnější cíl pro šikanu ze strany žáků“	Konzultace s výchovným poradcem
Šikana učitele	„Byl to útok ze strany rodičů přes emailové zprávy. Nadávání a vyhrožování“	Nevyužívá se žádný nástroj
Nedostatek pracovníků v poradenském pracovišti	„Nedostatek pro možnost dalších konzultací při řešení problémů“	Výroční zpráva hovoří o potřebnosti psychologa
Nepřipravenost pro krizové situace	„Myslím si, že nejsem připraven na krizové situace a kdyby byla možnost, rád bych své zkušenosti s kolegy sdílel před odborníkem“	Nevyužívá se žádný nástroj
Nedostatečná komunikace	„jako učitel se cítím obcházen a vedení mi představi jen hotové věci“	Porady pedagogického sboru

Tab. 2 Hrozby pro učitele vnímané účastníky výzkumu (vlastní data)

Ve výpovědích se také objevilo téma **šikany učitele**. Muži vnímají šikanu učitele a situace, které by je ohrozily spíše jako fyzický projev, ženy vnímají šikanu učitele jako projevy nekázně žáků či posměšky nebo okamžiky, které ohrozí průběh hodiny. Setkání

se šikanou proběhlo formou útoků ze strany rodičů v emailové komunikaci. Výroční zpráva o problematice šikany učitele nehovoří, uvedená není i například podpora učitelů při šikaně formou nástrojů (ZŠ Boskovice, 2015–2020).

Učitelé vidí jako zásadní problém v možnosti dalších konzultací kvůli nedostatku dalších odborníků v poradenském pracovišti. (Údaje z výročních zpráv uvádí přítomnost výchovného poradce, speciálního pedagoga a metodika prevence). **Jako absenci vnímají také možnost natrénovat si postupy krizových situací, které by mohly přispět k otevřeným vztahům** např. při skupinovém semináři, kde by si učitelé s odborníkem mezi sebou předávali svoje zkušenosti. Výroční zpráva hovoří o možnosti využití seminářů, odborných nácviků modelových situací realizovaných Střediskem služeb školám Brno, které byly určeny jen pro pracovníky jiné budovy (ZŠ Boskovice, 2015-2020). Při postupu řešení jsou učitelé zastánci otevřené komunikace, možnosti přímého rozhovoru s rodiči, učitelé nabízejí rodičům telefonní kontakt pro případné konzultace.

Klíčové je uvědomění učitelů, že se jejich role pedagoga rozšiřuje na roli vychovatele a pomáhajícího. Jako důležité označili učitelé osobnostní předpoklady, které ovlivňují další fungování učitele a motivování žáků. Mezi důležité kompetence, které by učitel podle účastníků měl mít je shoda na kompetenci sociální a komunikační. Zmíněna byla i krizová intervence, která by podle účastníků měla být součástí přípravy učitele, **protože učitelé nejsou připraveni na krizové situace, které mohou nastat, a proto je také důležité nabídnout učitelům nácvik krizových situací a jako kompetence se nabývá zkušenostmi a postupně.** Data z výročních zpráv hovoří o možnosti kurzů pro učitele v oblasti vedení rozhovoru v letech 2018-2020 a oblasti prevence násilí a konfliktů ve škole pro výchovné poradce školy. Oblast prevence krizových situací je pokryta pro pedagogy projektem „Maják – síť kolegiální podpory“ v letech 2017-2020 (ZŠ Boskovice, 2015-2020).

Poradenské pracoviště vnímají učitelé jako nekompletní a z toho důvodu je pro ně snižován pocit bezpečí, protože se nemohou svěřit se svými problémy odborníkům, kteří na škole chybí. I výroční zpráva (2015/2016) hovoří o potřebě školního psychologa: „velkým přínosem by pro školu bylo zřízení funkce školního psychologa“ (ZŠ Boskovice, 2015/2016, s. 21). Ve výpovědích je mnohokrát zmíněný **výchovný poradce, který nabízí podle učitelů otevřenou komunikaci a důvěru mezi učiteli, kteří za ním mohou přicházet se svými problémy.** Mezi výpověďmi je ale jedna

situace, kdy se učitel cítí obcházen ze strany vedení a jsou mu oznamované pouze hotové věci.

8.3. Hrozby pro děti

Typologie hrozeb pro děti jsou situace, které mohou být prostředky pro uzavřené klima školy nebo třídy.

Hrozba pro děti	Názor učitelů	Využívaný nástroj
Potřeba zapojení dětí do péče o školní majetek	„myslím si, že by bylo dobré, kdyby se žáci více podíleli o péči školního majetku“	Environmentální výchova, pracovní činnosti
Péče o nadané žáky	„Jako hrozbu beru péči o nadané žáky, těm je potřeba se věnovat“	Mimoškolní aktivity, olympiády v matematice, jazyku, sportu, školní soutěže
Komunikace mezi dětmi a učiteli	„Důležité je, aby se zde cítili všichni bezpečně, aby se děti nebály chodit za učiteli nebo za vedením a řešit svoje problémy“	Otevřené klima, otevřená komunikace, konzultace s výchovným poradcem
Neúčelné besedy a přednášky	„Máme tu přednášky a besedy, ale některé jsou prostě úplně zcestné a neplní ten účel, jaký by měly plnit“	Nevyužívá se žádný nástroj

Tab. 3 Hrozby pro děti vnímané účastníky výzkumu (vlastní data)

Pro učitele je **důležitá i důvěra na pracovišti**, a to nejen mezi kolegy a vedením, ale i mezi učitelem a dětmi. Důležitý je pocit bezpečí, aby se všichni cítili dobře s využitím nových přístupů pro pedagogickou práci, kterým jsou učitelé otevřeni. Je **vnímána potřeba zapojení dětí do procesu výchovy** tak, aby se samy staraly více o školní prostředí, které by tímto bylo více osobní pro všechny zúčastněné.

Problémy v komunikaci a důvěře se objevují u dětí, které se učitelům svěřují, že je jejich třídní učitel odeslal pryč s problémem. **Vztahy a komunikace jsou vnímány**

otevřeně a podle učitelů je nutná důvěra pro řešení problémů, aby se nebály chodit za učitelem či vedením školy nebo za jinými pedagogickými pracovníky.

8.4. Využívané nástroje

Na základě zjištění uvádím nejvíce využívané nástroje učiteli a dále také nástroje, které byly zmíněny jako potřeba učitelů, kterou by využili. Pro přehlednost jsem vytvořil tabulku, která zobrazuje název nástroje, jaký postoj k takovému nástroji mají učitelé a zda a pro jaký účel se tento nástroj využívá.

Název nástroje	Názor učitelů	Využití nástroje
Speciální pedagog	„Na tři budovy je jeden speciální pedagog málo, a proto chybí dostatečná péče o žáky s IVP“	Péče o žáky s IVP, konzultace se speciálním pedagogem
Přítomnost žáka na třídních schůzkách	„Dobrovolný nástroj s možností odděleného rozhovoru dětí a rodiče“	Otevřená komunikace, efektivnější řešení problému se žákem
Třídnické hodiny	„Myslím si, že každý třídní učitel ví, jaké nástroje platí na děti, jakými nástroji buduje ve své třídě to prostředí“	Otevřené klima třídy, vztahy mezi třídními učiteli a žáky
Krizová intervence	„V případě, kdyby byl přítomen pracovník, který by měl vzdělání, určitě bych ji využil“	Nevyužívá se
Výchovný poradce	„Vždy, když mám problém, zajdu za výchovným poradcem, ten mi pomůže“	Jako nástroj při řešení krizových situací pro konzultaci a podporu
Metodik prevence	„Máme tu výchovného poradce a metodika prevence, které můžeme využít“	Jako nástroj při řešení krizových situací pro konzultaci a podporu

Krizový plán	„Krizový plán nám vytvořil náš metodik prevence“	Jako teoretická opora pro učitele
Školní řád	„Když se rozhoduji, jaký postih bude nastaven využívám školního řádu“	Jako výchozí bod při stanovování kázeňského postihu
Neformální rozhovory s žáky mimo výuku a třídnické hodiny	„Třídnické hodiny využívám spíše teď pro takový ten pokec“	Pro budování klimatu třídy, otevřených vztahů s žáky
Teambuildingové setkání	„Teambuilding si myslím, že je super, ti starší kolegové to mají rádi, ale mohlo by jich být víc“	Nepřavidelné
Supervize	„Supervizi jsme měli jednou, to už je dávno a od té doby nic“	Nevyužívá se
Školský sociální pracovník	„Myslím si, že by mohl pomoci učitelům řešit krizové situace, mohl by být oporou pro učitele“ „Mohl by vést seminář, kde bychom sdíleli své zkušenosti“	Nevyužívá se
Psycholog	„Psycholog nebo školský sociální pracovník tu chybí pro možnosti konzultací problémů“	Nevyužívá se
Besedy a přednášky pro děti	„Máme tu přednášky a besedy, ale některé jsou prostě úplně zcestné a neplní ten účel, jaký by měly plnit“	Prevence proti patologickým jevům chování, sexuální výchova je tabu

Nácvik krizových situací	„využila bych možnost nácviku kriz. situací“	Nevyužívá se
--------------------------	--	--------------

Tab. 4 Nástroje pro řešení krizových situací (vlastní data)

U pracovníků poradenského pracoviště si učitelé myslí, že na tři budovy je jeden speciální pedagog nedostatečný a chybí prostor pro péči pro nadané žáky. **Přítomnost žáka na třídních schůzkách učitelé schvalují, téměř všichni tento nástroj vnímají pouze jako dobrovolný** s možností odděleného rozhovoru rodiče a dětí. Nástroj přítomnosti žáka ale učitelé vnímají jako prostředek pro otevřenou komunikaci a jako motivaci děti posouvat dále. Tento nástroj učitelé využívají jednotlivě, a to na vyžádání rodičů nebo v případě nutné potřeby. **Krizovou intervencí by učitelé využili v případě, kdyby na škole byl přítomen pracovník, který má absolvované doplňující vzdělání. Nejčastěji využívaný nástroj učiteli je výchovný poradce a metodik prevence.** Dále učitelé využívají dokumenty jako jsou krizový plán, školní řád a postup, jak se v situaci chovat a postupovat. Pro děti škola podle učitelů využívá nástroje přednášek, besed a promítaných dokumentů s využitím policie ČR či městské policie, která pro děti připravuje preventivní besedy a přednášky. Výroční zprávy také uvádí návštěvy nízkoprahového klubu „Plán B“ a součinnost s AD centrem, které se zaměřuje na alkohol a drogy (ZŠ Boskovice, 2015–2020).

Někteří učitelé si ale myslí, že tyto **přednášky nejsou zcela účelné a nekonkrétní.** Učitelé vnímají jako nejúčinnější nástroje pro řešení a preventivní nástroje svoje vlastní, které používají jen pro svoji třídu a svůj kolektiv žáků, kde sami ovlivňují klima třídy. **Důležité je pro učitele přidání dalších preventivních prvků do výuky.** Nejčastější nástroje využívané učiteli jsou **třídnické hodiny a neformální rozhovory se žáky mimo výuku.** Školní nástroje, o kterých učitelé ví, že škola pro jejich rozvoj používá, jsou **teambuildingová setkání a supervize.** Tyto nástroje však považují za **nepravidelné a uvítali by další, kterých by se zúčastnili.** Jeden učitel vnímá potřebu v kohokoliv, kdo by přišel do školy a chtěl by řešit takové situace. Většina učitelů vnímá pomoc ze strany odborníka jako možný nástroj, avšak s podmínkou, že by takový pracovník dobře znal prostředí a že by ho ostatní přijali do kolektivu a měl otevřené vztahy s ostatními.

V rámci zjištění lze vytvořit závěr, že školský sociální pracovník by mohl **pomoci s řešením krizových situací a jeho působení bylo učiteli vnímáno především v oblasti podpory učitele a možnosti s pracovníkem konzultovat své postupy při řešení a hledání možností u krizových situací a dilemat, a to z důvodu absence odborníků a neúplnosti poradenského pracoviště na škole.**

8.5. Zapojení školského sociálního pracovníka

Prostor pro realizaci školské sociální práce jsem rozdělil do tří oblastí, na základě mnou vytvořené typologie hrozeb ze získaných dat. Následně uvádím i nástroje, které školská sociální práce může využít.

Přínos školského sociálního pracovníka pro školu:

- **Komunikace a diskuse s asistenty pedagoga**, kteří nejsou respektováni ze strany pedagogů,
- **prevence syndromu vyhoření** za pomoci metodické podpory učitelů v rámci školního prostředí,
- pokrytí nedostatek odborníků na poradenském pracovišti.

Přínos školského sociálního pracovníka pro učitele:

- Syndrom vyhoření v rámci **individuální podpory učitelů** při řešení etických dilemat a konzultace postupů,
- šikana učitele jako **předmět prevence při praktickém nácviku** a individuálních konzultací,
- nedostatek pracovníků na poradenském pracovišti pro využití v **možnostech konzultací při řešení krizových situací**,
- připravenost na krizové situace, a to v rámci **vedení praktických nácviků** a seminářů s možností sdílení zkušeností a postupů mezi kolegy.

Přínos školského sociálního pracovníka pro děti:

- **Besedy a diskuse** věnované prevenci patologickým jevům a oblasti výchovy ke zdraví,
- komunikace mezi dětmi a učiteli v rámci nabídnutí nástrojů pro zlepšení komunikace,

- zapojení dětí do péče o prostředí školy s využitím diskuse s prvky komunitní školy.

Nástroje sociální práce pro využití školského sociálního pracovníka

Návrhy nástrojů, které může školský sociální pracovník využít na základě získaných dat a názorů učitelů:

- **Krizová intervence**, využitelná pro děti, pedagogy, ale i pro celé rodiny, které se mohou ocitnout v krizi. V rámci krizové intervence je klíčové aktivní naslouchání, lze využít i edukačního prvku vysvětlování. Dále se využívá možnost popovídat si a identifikovat aktuální problém. Důležité je podpoření a pochvala jedince,
- **metodická podpora pedagoga** může být například u dětí, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, pedagogy lze vést v rámci interaktivních skupin formou supervizí, vzdělávacích seminářů, případové porady mohou vést pedagoga až k samotnému řešení situace. Podporovat učitele při komunikaci s rodiči, konzultace pedagogům při vztahových problémech ve třídě a rozšiřování informační činnosti,
- **spolupráce ve škole s vedením školy a s pedagogickými pracovníky**, využití participace jednotlivých odborníků na řešení problémů, využití síťování s organizacemi, rozšíření spolupráce s třídním učitelem, konzultace v oblasti problematiky školního klimatu a následnými možnostmi řešení u dětí poskytovat poradenství v oblasti osobních problémů. V oblasti spolupráce s rodiči lze využít individuální konzultace s rodiči i během třídních schůzek, a to i v prostředí bydliště,
- **školní klima a klima třídy** – lze využít komunitního kruhu, rozvíjet vztahy založené na důvěře dětí a pedagogů, vytváření pomoci kruhu soudržnost (Červeňáková a kol., 2019).

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo analyzovat současný stav v oblasti řešení krizových situací ve škole učitelé a zjistit, zda by školský sociální pracovník mohl pomoci při jejich řešení. Práce zkoumala krizové situace vnímané učitelé a příležitosti pro školského sociálního pracovníka na základní škole.

Ze získaných dat výzkumu je patrné, že se ve škole krizové situace objevují, pro učitele jsou takové situace spojené zejména se stresem při komunikaci a také vnímají, že na **řešení krizových situací nejsou připraveni**.

V současnosti se řešením krizových situací zabývá podle učitelů výchovný poradce, který je vnímán jako otevřený a velice empatický, avšak podle výpovědí jsou si učitelé vědomi, že pozice výchovného poradce částečně supluje i další pracovníky poradenského pracoviště, kteří na škole chybí. Škola reagovala na nárůst žáků s individuálními potřebami a vytvořila pozici speciálního pedagoga, který pracuje s žáky v individuálních konzultacích, avšak dle slov učitelů je pouze jeden na tři pracoviště školy, což pro potřeby školy je nedostatečné.

Aktuální stav boskovické školy ukázal, že **prostředí školy je otevřené a bezpečné, důvěra mezi učitelé a vedením je dostačující**, učitelům ale **chybí možnost, jak si nacvičit praktický postup při řešení krizových situací a možnost konzultace**.

I proto by učitelé uvítali další odborníky do poradenského zařízení školy, mezi které řadí i školského sociálního pracovníka, kterého by využili zejména v oblasti individuální podpory učitele, konzultacích nebo při řešení krizových situací a dilemat. Dále vidí využití pracovníka pro vedení seminářů a praktických nácviků na krizové situace, kde by v kolektivu kolegů využili místo pro sdílení svých zkušeností, právě s odborným moderováním sociálního pracovníka.

Výsledky vlastního výzkumu tak korespondují s empirickou studií „Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních“ realizovaných Havlíkovou a Kubalčíkovou (2018), kde data z dotazníkového šetření ukazují na názory ředitelů škol, kteří zvažují zřízení pozice školského sociálního pracovníka pro využití zejména v oblasti odlehčení ostatním pedagogickým pracovníkům školy v oblasti komunikace a jeho práce bude facilitovat spolupráci mezi pedagogickými spolupracovníky a dalšími odborníky a institucemi.

Přínosem práce je tedy zjištění, že učitelé vidí ve školském sociálním pracovníkovi nástroj ke zlepšení při řešení situací, které vnímají jako krizové.

Možnosti, které může školská sociální práce a pozice školského sociálního pracovníka škole nabídnout, jsou v **oblasti přínosu pro učitele** především **vzdělávací a podpůrná činnost**, tedy **podpora učitele formou seminářů se sdílenými zkušenostmi**, supervize, intervize a teambuildingová setkání pro zlepšení vztahů mezi „mladšími“ a „staršími“ kolegy nebo **prevence syndromu vyhoření ve spolupráci s pracovníky poradenského pracoviště při tvorbě metodické podpory**, vedení praktických nácviků pro prevenci šikany učitele.

V **oblasti přínosu pracovníka pro školu** vnímám využití **poradenské a mediační činnosti**, tedy přínos ve **vytvoření spolupráce mezi pedagogickými pracovníky** v poradenském zařízení školy pro prevenci a vytvoření metodické podpory učitelů před syndromem vyhoření a také **podpůrná a intervenční činnost**, například v **komunikaci s učiteli a asistenty pro prohloubení důvěry** a rozšíření vzájemných vztahů.

Oblast přínosu pracovníka pro děti je využití **koordinační a organizační činnosti**, tedy v organizování či výběru besed a diskusí pro děti interaktivní formou a **podpůrné a intervenční činnosti**, tedy využití **krizové intervence** v případě **výskytu krizových situací**. V rámci komunikace mezi učiteli a dětmi přednést nástroje učitelů, které zlepšují vztahy, **využití rodičů jako rovnocenných partnerů**. V oblasti péče o školní majetek dětmi otevřít diskusi s vedením a dalšími pracovníky o významu komunitní školy. Učitelé jsou také **otevření novým možnostem a zastánci otevřené komunikace**. **Proto přínosem a úlohou školského sociálního pracovníka by mohla být nabídka využití třídních schůzek s využitím nových metod** dle Hurychové jako je facilitace, storming, Balesovy škály pro interakce (Hurychová, 2017c).

Realizovaný výzkum také ukázal, že na rozdíl od výzkumu Havlíkové a Kubalčíkové (2018), kde autorky uvádí jako jednu z bariér nízké povědomí odborné veřejnosti v oblasti školství o školském sociálním pracovníkovi, je na **zkoumané škole naopak povědomí vysoké**, protože téměř **polovina** dotázaných učitelů **má alespoň základní povědomí o školské sociální práci** a pozici školského sociálního pracovníka.

V rámci prevence výskytu syndromu vyhoření, seberozvoji a psychohygieně pedagogů navrhuji zařazení do volitelných seminářů aktivity, které se věnují relaxačním technikám či sdílení zkušeností s dalšími kolegy z cizích škol.

Pro udržení otevřeného klimatu tříd doporučuji podpořit inovativní rozvoj třídnických hodin a zážitkových akcí s motivací pro jejich využití ke stmelování kolektivů.

Učitelé při své přípravě na pedagogické fakultě vnímají také absenci pojmů krizové intervence a psychohygieny, proto na základě vyzkoumaných dat navrhuji otevřít diskusi s vedením školy o dalších možnostech sebevzdělávání dobrovolníků z řad učitelů v oblasti základů krizové komunikace či řešení problémů se žáky a rodiči.

Vlastní doporučení argumentuji autorkami Martanovou a Konůpkovou (2019) z pedagogické fakulty univerzity Karlovy, které ve své empirické studii uvádí doporučení, kde poukazují na důležitost podpory učitele ze strany veřejnosti a dalších institucí, dále důraz kladený na psychohygienu a možnost strukturovaného sdílení či supervize (Martanová, Konůpková, 2019).

Domnívám se, že pro vytvoření pozice školského sociálního pracovníka na škole by bylo žádoucí, aby byla splněna podmínka učitelů, že bude mít pracovník vědomosti z oblasti školství, praktické zkušenosti v oblasti krizové intervence nebo krizové komunikace s dětmi a dále bude detailně seznámen s prostředím školy, ve kterém bude působit.

Lauermann (2013) říká, že výzkumy v USA a ve Velké Británii prokázaly, že nelze po učiteli požadovat, aby byl odborníkem na vše. Proto učitel nemůže zastávat roli psychologa, výchovného poradce nebo roli kariérního poradce. Výzkumy podle Baláže doporučují, aby školy vytvořily podpůrné sítě odborníků, kteří učiteli pomůžou a učitel se stává doručovatelem problémů.

I přes to, ale Lauermann říká, že by měl učitel mít základní úroveň schopností a dovedností, které mu pomohou problémové vztahy s rodiči či dětmi zvládat. Tyto výsledky přesně korespondují s výsledky mého vlastního výzkumu, kde by učitelé využili možnost konzultace s odborníkem v případě problémů či konzultace o dalším postupu. Podle Baláže může sociální pracovník pomáhat budovat vazbu mezi školou a rodinou, což si myslí i učitelé na boskovické základní škole (Lauermann, 2013, s. 20-23).

Proto jako předmět pro další zkoumání v oblasti využití pozice školského sociálního pracovníka v podpoře učitelů navrhuji zjistit, zda li sdružení rodičů školy vnímá prostředí školy jako bezpečné, jaké komunikační nástroje by použili pro efektivní

komunikaci s učiteli a zda by rodiče využili podporu školského sociálního pracovníka v obtížných situacích.

Vzhledem k proměně potřeb dětí a role školy si myslím, že školský sociální pracovník může být velkým přínosem pro učitele, žáky, rodiče i školu jako edukační prostředí, protože svým přístupem rovnocenného partnera, empatií, otevřeností a individuálním přístupem může snáze odhalit problémy, které mohou být z důvodu autoritativního vztahu skryty. Výzkumná data jasně dokazují, že učitelé vnímají sociálního pracovníka jako podporu. Proto vnímám další vývoj školské sociální práce jako důležitý prvek pro rozvoj oblasti kvality škol a důležitosti postavení školy ve společnosti. Jako limit výzkumu vnímám, že výsledky nejsou zobecnitelné na všechny základní školy z důvodu charakteru stanového průběhu výzkumu, proto práce bude sloužit pro potřeby zkoumané základní školy, kde bude předána vedení školy pro možnost otevření diskuse nad podporou učitelů v krizových situacích.

Bibliografický seznam použitých zdrojů

ALVAREZ, Michelle E., Lynn BYE, Randy BRYANT a Ann Marie MUMM. *School Social Workers and Educational Outcomes. Children & Schools*. 2013. 2013, 4(35), 235-243. Dostupné také z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdt019>.

ANTUŠÁK, Emil. *Krizový management: hrozby-krize-příležitosti*. Praha: Wolters Kluwer ČR a.s., 2009. ISBN 978-80-7357-488-8.

Asociace školské sociální práce v ČR [online]. 2016 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>.

AŠSP, ČR. *Dokumenty organizace: Výroční zpráva za rok 2016*. [online]. 2016 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/dokumenty-organizace/>

BARTOŇ, Lukáš, ed. *Pozměňovací a jiné návrhy k vládnímu návrhu zákona č. 563 o pedagogických pracovnících*[online]. 2020, 20 [cit. 2021-03-14]. Dostupné také z: <https://public.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?o=8&ct=503&ct1=3>.

Bezpečné prostředí ve škole: Žáci se k sobě chovají tak, jak to vidí u učitelů. *Eduin: informační centrum o vzdělávání* [online]. 30.11.2016 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/bezpecne-prostredi-ve-skole-zaci-se-k-sobe-chovaji-tak-jak-to-vidi-u-ucitelu/>.

BRAATEN, Sheldon. *Creating safe schools: A principal's perspective*. In A.P. Goldstein & J.C. Conoley (Eds.), *School violence intervention: a practical handbook*. New York: The Guilford Press, c1997. ISBN 1572301759.

BUSH, Tony a D. GLOWER. School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management* [online]. 2014, November 2014, 34(5), 1-19 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271904669_School_leadership_models_What_do_we_know.

CIMMERMANNOVÁ, Tereza. Pedagog jako odborník prvního kontaktu v situaci krize žáka. *Studia pedagogica* [online]. Brno, 2009, 2012, 14(2), 41-50 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/download/83/186>.

CIUTTIOVÁ, B. 2008. Školská sociální práce – prepojenie medzi školou a rodinou. In: *Zborník konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava. s. 29–32.

CONSTABLE, Robert. *The role of the school social worker* [online]. Loyola University Chicago, 2008, 7.8.2008, 3-29 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6620&rep=rep1&type=pdf>

ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80–247-2742-4.

ČAPEK, Robert. Měření třídního klimatu: aktualizovaná verze. In: *Metodický portál RVP* [online]. 24.4.2008 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2250/MERENI-TRIDNIHO-KLIMATU---AKTUALIZOVANA-VERZE.html/>.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

ČAPEK, Robert. Vztah vnitřní a vnější evaluace. *Metodický portál RVP* [online]. 18.3.2008 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2122/vztah-vnitri-a-vnejsi-evaluace.html/>.

ČERNÁ, Monika a Michal ČERNÝ. Třída jako ekosystém? *Metodický portál RVP* [online]. 24.11.2011 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/g/14355/TRIDA-JAKO-EKOSYSTEM.html/>

ČERVEŇÁKOVÁ, Andrea. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2021-03-15]. Dostupné z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp->

content/uploads/2019/06/Methodika-pro-školu%C3%AD-sociáln%C3%AD-pedagogy.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]., Praha, 2016, [cit. 2021-01-31]. ISBN 978-80-88087-09-0. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)](http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)).

DANDOVÁ, Eva. *Sebeobrana učitele ve světle práva. Sebeobrana učitele*. 2. Praha: Raabe, 2017, s. 97-149. ISBN 978-80-7496-345-2.

DUPPER, David. *School social work: skills and interventions for effective practice*. Hoboken, 2002. ISBN 978-0-471-39571-3.

DVOŘÁK, Dominik, Karel STARÝ a Petr URBÁNEK. *Malá škola po pěti letech: proměny školy v době reformy* [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/2984/pdf_10. Výzkumná studie. Univerzita Karlova.

FEIN, Robert A. *Threat assessment in schools: a guide to managing threatening situations and to creating safe school climates*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Education, 2002.

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí*. 1. vyd. Praha: Yinachi, 2011, 112 s. ISBN 978-80-904735-2-2.

FIALOVÁ, Martina. *Metodika vedení třídnických hodin: Inkluzivní škola*. In: *Meta: inkluzivní škola.cz* [online]. Praha, 2017 [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/metodika-vedeni-tridnickych-hodin>.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro uživatele*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GILLERNOVÁ, Ilona, Lenka KREJČOVÁ a Kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GULOVÁ, Lenka. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3379-1.

HAKALOVÁ, Lenka. *Sociální práce ve školách* [online]. Ostrava, 2014 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j42po1/?lang=en>. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.

HAVLÍKOVÁ, Jana a Kateřina KUBALČÍKOVÁ. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví* [online]. In: Brno. 2018 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPSV-S2-4_Hlavni_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99.

HAVLÍKOVÁ, Jana. České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce? *Sociální práce/Sociálna práca* [online]. 2019, (5), 121-134 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <http://socialniprace.cz/?sekce=2&podsekce&ukol=1&id=%20106>.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak být dobrý třídní učitel? *Třída-návod k použití* [online]. červen 2009 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf

HURYCHOVÁ, Eva. Školská sociální práce. *Listy sociální práce* [online]. 2016, podzim 2016, 4.(7), 19-20 [cit. 2021-01-31]. ISSN 2336-2332. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>.

HURYCHOVÁ, Eva. *Školní poradenství v praxi*. Školská sociální práce v praxi. 2017a, IV(1), 33-34. ISSN 2336-3436.

HURYCHOVÁ, Eva. Školská sociální práce. *Listy sociální práce* [online]. 2017b, léto 2017, **5**(3), 16-17 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>.

HURYCHOVÁ, Eva. Školská sociální práce. *Listy sociální práce* [online]. 2017c, podzim 2017, **5**(4), 10-11 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>.

HURYCHOVÁ, Eva. Školská sociální práce: aktualizovaná verze. *Šance dětem*[online]. 12.3.2021 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>.

HUXABLE, Marion. *International Network for School Social Work* [online]. [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>

HUXTABLE, Marion. *A Global Picture of School Social Work in 2013* [online]. 2013 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED604915>.

JANOŠOVÁ, Pavlína. Šikana školní třídy na začátku dospívání. JANOŠOVÁ, Pavlína, L. KOLLEROVÁ, K. ZÁBRODSKÁ, J. KRESSA a M. DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016, s. 307-337. ISBN 978-80-247-2992-3.

JUST, Annette. *Handbuch Schulsozialarbeit* [online]. Münster: Waxmann, 2013 [cit. 2021-04-13]. ISBN 978-3-8309-7765-0. Dostupné z: <https://download.e-bookshelf.de/download/0000/8297/24/L-G-0000829724-0004107339.pdf>

KOSCUROVÁ, Zoja. Prečo profesia sociálneho pracovníka v školskom systéme na Slovensku dodnes absentuje. In: *Rizika sociální práce* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 349-352 [cit. 2021-04-13]. ISBN 978-80-7435-086-3. Dostupné z: https://www.prohuman.sk/files/2010_sbornik_UHK_Rizika_socialni_prace.pdf

KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. Prevence ozbrojených útoků na školách jako součást didaktiky mimořádných situací. *Lifelong Learning-celoživotní vzdělávání* [online]. 2015, 2015, **5**(3.), 95-112 [cit. 2021-04-13]. ISSN 1804 - 526X. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20150503095.pdf

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

KREJČOVÁ, Lenka. Výchovný poradce a jeho kolegové aneb jak nalézt optimální způsoby spolupráce: Řízení školy. *Řízení školy*. 2010, 7.(5), 19-22. ISSN 1214-8679.

KREJČOVÁ, Věra. *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole*. Texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-391-3.

LABÁTH, Vladimír. Potenciál komunitnej a školskej mediácie. *Obec, škola, mediácia*. Bratislava: Asociácia mediátorov slovenska, 2015, s. 110-116. ISBN 978-80-971616-2-0.

LAUERMANN, Marek. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. *Sociální práce/Sociálna práca* [online]. 2013, 13(2), 20-22 [cit. 2021-04-13]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/archiv-cisel/>.

LAZAROVÁ, B. Krizově-intervenční kompetence učitelů. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 41-43. ISSN 1211-4669.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2.vyd. Brno: Paido, 2008. 70 s. ISBN 978-80-7315-1690.

LAZAROVÁ, Bohumíra a Petra NOVOTNÁ. *Poradenská role školy: Posuzovací arch* [online]. In: . 2012 [cit. 2021-02-01]. ISBN 978-80-87652-28-2. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/21_Poradenska_role_skoly.pdf

LUKAS, J. a K. LOJDOVÁ. Řízení třídy: přístupy, oblasti, strategie. *Pedagogika* [online]. 2018, 68(2), 155-172 [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2017.1180.

MAREŠ, Miroslav, Jaroslav REKTOŘÍK a Jan ŠELEŠOVSKÝ. *Krizový management: případové bezpečnostní studie*. Praha: Ekopress, 2013. ISBN 978-80-86929-92-7.

MARTANOVÁ, Veronika a Olga KONŮPKOVÁ. Odlišné světy učitelů a rodičů: interakce s rodiči jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 2019, 1.6.2019, 29(2), 223-242 [cit. 2021-03-14]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12379>.

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ. *Sociální práce v praxi*. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-818-0.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, Jana, ed. *Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou* [online]. Trnava: FZaSP TU, 2008, s. 93-102 [cit. 2021-04-13]. ISBN 978-80-8082-246-0.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Reflexe: Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce/Sociálna práca* [online]. 2013, 13(2), 14-16 [cit. 2021-04-13]. ISSN 1213-6204. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/archiv-cisel/>.

MATULAYOVÁ, Tatiana. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. *Sociální práce*. Brno: ASVSP, 2006, roč. 6, č. 1, ISSN: 1213-6204.

MATÝSKOVÁ, Danuše. Spolupráce rodiny a školy z pohledu rodičů a učitelů. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti* [online]. 2005, 2005, (1.), 27-36 [cit. 2021-03-23]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1388/1025>.

MERTIN, Václav. Psychologické aspekty sebeobrany učitele. BRÉDA, Jiří, Eva DANDOVÁ, Jitka KENDÍKOVÁ a Václav MERTIN. *Sebeobrana učitele*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2017, s. 7-33. ISBN 978-80-7496-345-2.

MEZERA, A. a kolektiv. *Kompetence výchovných poradců v oblasti péče o žáky se zdravotním postižením*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-62-6.

MIOVSKÝ, Michal a Kolektiv. *Prevence rizikového chování ve školství*. 2. Univerzita Karlova, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ a Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém šetření*. 2009. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MPSV ČR, MATULAYOVÁ, Tatiana, ed. *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství* [online]. Praha: GRAFEX-AGENCY, 2017 [cit. 2021-04-13]. ISBN 978-80-7421-136-2. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/Sesit_socialni_prace_c.1.pdf/db78bc3e3-5fe7-c0e7-9737-e6a142e5ec3b.

NOVOTNÁ, Jana. *Teorie sociální práce* [online]. Jihlava, 2014 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/310375-Teorie-socialni-prace.html>. Skripta. Vysoká škola polytechnická.

OPENSHAW, Linda. (2008). *Social work in schools: principles and practice*. New York: Guilford Press. ISBN 978-15-9385-578-9.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

ROZKOVCOVÁ, Andrea a Jitka NOVOTNÁ. *Styly vedení školy a sociální klima učitelských sborů základních škol* [online]. Liberec, 2018 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/334708918_Styly_vedeni_skoly_a_socialni_klima_ucitelskych_sboru. Empirická studie. Technická univerzita Liberec.

SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Nářízení vlády č. 361/2007, kterým se stanoví podmínky ochrany zdraví při práci*.

SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*.

SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Zákon č. 108/2006 o sociálních službách*. Částka 37.

SBÍRKA ZÁKONŮ ČR. *Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).*

SKYBA, Michaela. *Školská sociální práce*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2014. ISBN 978-80-555-1153-5.

SSWAA. Role of School Social Worker. *School Social Work Association of America*[online]. 2013 [cit. 2021-04-13]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>.

SVOBODA, Václav. *Public relations moderně a účinně. 2., aktualiz. a dopl. vyd.* Praha: Grada, 2009. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2866-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-792-5.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize a krizová intervence*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5327-0.

TICHÁ, Michaela a Kolektiv. *Průvodce psaním závěrečných prací*. Ostrava: Sokrates, 2013. ISBN 978-80-86572-77-2.

TOKÁROVÁ, Anna a Tatiana MATULAYOVÁ. (2013). Školní sociální pracovník. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 470-472, ISBN 978-80-262-0366-7.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VITÁSKOVÁ, Lucie. *Kompetence školského sociálního pracovníka v České republice* [online]. Brno, 2019 [cit. 2021-01-31]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/214447/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno.

VODÁČKOVÁ, Daniela. *Krizová intervence*. 3. Praha: Portál, 2012, 544 s. ISBN 978-80-262-0212-7.

ZÁVODNÁ, Martina. *Jarní škola sociální práce* [online]. Ostrava, 2015, 41-50 [cit. 2021-01-31]. ISBN 978-80-74-64-752-9. Dostupné z: https://projekty.osu.cz/vedtym/dok/publikace/sbornik_js_2015.pdf

ZITA, Josef. Subjekty konstruují objekty. In: LEVICKÁ, Jana, ed. *Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou* [online]. Trnava: FZaSP TU, 2008, s. 123-133 [cit. 2021-04-13]. ISBN 978-80-8082-246-0.

ZŠ BOSKOVICE. *Dokumenty školy: Výroční zpráva školy*. Boskovice, [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <http://zs.boskovice.cz/dokumenty.htm>

ZŠ BOSKOVICE. *Koncepce rozvoje školy od 1.1.2019*. Boskovice [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <http://zs.boskovice.cz/dokumenty.htm>

Seznam zkratk

APOD. – A podobně

AŠSP – Asociace školské sociální práce

ČŠI – Česká školní inspekce

IVP – Individuální vzdělávací potřeby

MP – Městská policie

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NAWS – The National Association of Social Workers

PČR – Policie České republiky

PRŠ – Poradenská role školy

RVP – Rámcově vzdělávací program

SMS – Short message service

SPOD – Sociálně právní ochrana dětí

SPU – Specifická porucha učení

SRŠ – Sdružení rodičů školy

SSWAA – School Social Work Association of America

SWOT – Analýza stavu firmy či organizace z hlediska jejich silných a slabých stránek, ohrožení a příležitostí, z anglického orginiálu

ŠVP – Školní vzdělávací program

TZN. – To znamená

USA – United States of America

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas účastníka

Informovaný souhlas účastníků výzkumu

Informovaný souhlas týkající se diplomové práce na téma „**Podpora učitelů při řešení krizových situací ve škole**“.

Žádám Vás o souhlas s poskytováním výzkumného materiálu pro výzkumný projekt ve formě audio nahrávky rozhovoru.

Vzhledem k citlivosti zkoumané problematiky je náležitá pozornost věnována etickým otázkám a zajištění bezpečí informantů. Důraz je kladen na:

- (1) Anonymitu informantů – v prepisech rozhovorů budou odstraněny (i potenciálně) identifikující údaje.
- (2) Mlčenlivost výzkumníka ve vztahu k osobním údajům o účastnících výzkumu (s tím, že se s výzkumným materiálem budu pracovat výhradně já).
- (3) Po přepsání rozhovorů dojde k autorizaci textu – budete mít možnost vyjádřit se k uvedeným údajům a upravit je.
- (4) Jako informant/informantka máte právo kdykoli odstoupit od výzkumné aktivity.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Bc. Štěpán Doležel

Podpis:.....

Podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů uděluji souhlas s účastí v uvedeném výzkumném projektu a s poskytnutím výzkumného materiálu.

V

dne

Podpis:.....