



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Role sociálního pedagoga při řešení
sociopatologických jevů ve školním prostředí

Vypracoval: Lukáš Stibor

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrť

České Budějovice 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 2.7.2021

Lukáš Stibor

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat Mgr. Lukáši Laibrtovi, za odborné vedení mé bakalářské práce, za jeho čas a cenné poznámky při tvorbě práce. Dále bych chtěl poděkovat všem respondentům za jejich přínos pro výzkumnou část této bakalářské práce, bez níž by nemohla vzniknout.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na pozici sociálního pedagoga ve školním prostředí a s tím spojené řešení sociopatologických jevů. Cílem práce je přinést informace o působení sociálního pedagoga na ZŠ a náhled na praxi v řešení vybraných sociopatologických jevů, jako je šikana, návykové látky a krádeže, jenž se vyskytují ve školním prostředí druhého stupně ZŠ.

Teoretická část se zaměřuje na legislativní a teoretické vymezení, kompetence, osobnostní předpoklady a oblasti, ve kterých se sociální pedagog ve školním prostředí pohybuje. Dále následují vybrané sociopatologické jevy, o nichž jsou zde obsaženy základní informace, fáze a příčiny.

V praktické části je použit kvalitativní výzkum, který zahrnuje celkem pět rozhovorů s respondenty o vybraných sociopatologických jevech, primární prevenci a pozici sociálního pedagoga v českém školství. Z toho jsou tři běžní pedagogové, kteří jsou na svých základních školách v Prachaticích současně metodiky prevence. Další dva rozhovory jsou se sociálními pedagogy, kteří působí na základních školách v Českých Budějovicích.

Klíčová slova

sociální pedagog, sociopatologické jevy, šikana, návykové látky, krádeže, prevence

Abstract

The bachelor thesis is focused on the position of a social pedagogue in a school environment and on dealing with sociopathological phenomena connected with it. The goal of this thesis is to bring information about work of social pedagogue in elementary school and to bring an overview of practice in dealing with chosen sociopathological phenomena, such as bullying, addictive substances, robberies, which occur in a school environment of second level of elementary school.

The theoretical part focuses on legislative definition, competence, personal prerequisites and on areas, which the social pedagogue works in in the school environment. Following are chosen sociopathological phenomena, included are basic information about them, their phases and their causes.

Qualitative research, which includes five interviews with respondents about chosen sociopathological phenomena, primary prevention and about position of social pedagogue in Czech education system, is used in the practical part. Out of these five respondents, three are common teachers, who, at their schools in Prachatice, are prevention methodologists. Two of the interviews are with social pedagogues, who work at elementary schools in České Budějovice.

Key words:

Social pedagogue, sociopathological phenomena, bullying, addictive substances, robberies, prevention

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 POSTAVENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	10
1.1 Teoretické a legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga v ČR	10
1.2 Kompetence a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga	12
2 PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	16
2.1 Školní klima	16
2.1.1 Konkrétní oblasti práce sociálního pedagoga ve školním prostředí	18
2.1.2 Hranice působení sociálního pedagoga	21
3 SOCIOPATOLOGICKÉ JEVY	23
3.1 Sociální patologie a sociální deviace	23
3.1.1 Typy sociálně patologických jevů a deviantního chování	24
3.1.2 Charakteristika žáka v dětském věku a dospívání ve školním prostředí	25
4 SOCIOPATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	26
4.1 Šikana	26
4.1.1 Úvod do problematiky šikany	26
4.1.2 Druhy šikany	27
4.1.3 Fáze šikany	28
4.1.4 Motivy šikany	29
4.1.5 Pomoc ze strany učitelů a rodičů	29
4.2 Užívání návykových látek žáků na základní škole	31
4.3 Krádeže ve školním prostředí	34
4.3.1 Příčiny krádeží	35
4.4 Prevence ve školním prostředí	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
5 VÝZKUM	40
5.1 Cíl výzkumu	40
5.2 Výzkumné otázky	40
5.3 Metodologický přístup a výzkumná metoda	40
5.3.1 Výzkumný soubor a průběh sběru dat	41

5.3.2	Výzkumné prostředí	42
5.3.3	Analýza dat	42
5.3.4	Okruhy otázek v rozhovorech	42
5.4	Rozhovory	42
5.4.1	Rozhovor č. 1	43
5.4.2	Rozhovor č. 2	45
5.4.3	Rozhovor č. 3	48
5.4.4	Rozhovor č. 4	51
5.4.5	Rozhovor č. 5	56
5.5	Výsledky výzkumu	60
5.5.1	Hlavní výzkumná otázka č. 1	60
5.5.2	Hlavní výzkumná otázka č. 2	64
5.5.3	Dílčí výzkumná otázka č. 3	65
5.5.4	Dílčí výzkumná otázka č. 4	66
6	ZÁVĚRY A DISKUZE	68
	SEZNAM LITERATURY	70
	Tištěné zdroje	70
	Internetové zdroje	73
	SEZNAM TABULEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	PŘÍLOHA	77

ÚVOD

Začátkem 90. let minulého století se v České republice objevila potřeba reagovat na vzrůstající výskyt sociopatologických jevů ve školách. Vzniklo zde velké množství nových pozic a oborů, ve kterých je možné se realizovat v rámci této problematiky. Přibližně od roku 2004 se u nás objevuje postava sociálního pedagoga. Tato práce se zabývá řešením vybraných sociopatologických jevů a uplatněním profese sociálního pedagoga ve školním prostředí základních škol.

Šikana, návykové látky a krádeže. Toto je pouze výčet sociopatologických jevů, které sociální pedagog řeší, a na něž se bakalářská práce zaměřuje. Práce se tedy soustředí jednak na samotné přiblížení a předání informací o pozici sociálního pedagoga, tak i na řešení těchto jevů v praxi. K vypracování této bakalářské práce mě dovedl můj dlouhodobý zájem o problematiku řešení a výskytu sociopatologických jevů na základních školách.

Teoretická část této práce se zaměřuje na legislativní ukotvení sociálního pedagoga v české legislativě. V dalších ohledech se soustředí na klíčové kompetence a osobnostní předpoklady, které jsou pro vykonávání této profese takřka nezbytné. Jedno z podtémat práce řeší konkrétní oblasti, ve kterých se sociální pedagog pohybuje. Práce se také snaží popsat velmi hrubé hranice práce sociálního pedagoga, které jsou v mnoha ohledech silně propojené s ostatními odborníky na školách. Druhá část se zabývá popisem a podáním základních odborných informací na téma vybraných sociopatologických jevů a prevence.

Praktická část se věnuje respondentům, kteří sociopatologické jevy již řešili a zaměřuje se na konkrétní případy a postupy těchto respondentů. Konkrétně se jedná o tři běžné pedagogy z druhého stupně základních škol v Prachaticích, kteří na školách působí současně jako metodici prevence a jednotlivé případy s těmito jevy řeší. Je to také z toho důvodu, že na těchto základních školách není člověk na pozici sociálního pedagoga přítomen. Druhá skupina respondentek zahrnuje dvě sociální pedagožky z Českých Budějovic. Prostřednictvím rozhovorů se práce zaměřuje na zkoumání potřeby sociálního pedagoga na základních školách, a především na celkový přístup k řešení vybraných sociopatologických jevů.

Hlavním cílem práce je zjistit rozdíly ve způsobu řešení vybraných sociopatologických jevů mezi sociálními pedagogy a běžnými pedagogy základních škol druhého stupně. V souvislosti s hlavními cíli jde také o zjištění role sociálního pedagoga při řešení vybraných sociopatologických jevů. Dále se práce prostřednictvím dílčích cílů zabývá zkoumáním skutečné role i uplatněním sociálního pedagoga ve školním prostředí. V neposlední řadě se práce zaměřuje na představy o uplatnění sociálních pedagogů na školách z pohledu běžných pedagogů druhého stupně základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 POSTAVENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

1.1 Teoretické a legislativní ukotvení profese sociálního pedagoga v ČR

Tato kapitola se zabývá charakteristikou profese sociálního pedagoga, jeho legislativním a teoretickým vymezením, kompetencemi a také osobnostními předpoklady, které jsou užitečné pro vykonávání této práce. V současné době je Česká republika bez legislativního vymezení pojmu sociálního pedagoga.

Jako jeden z hlavních pramenů můžeme však využít Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, který v §1 uvádí, že *„upravuje podmínky poskytování pomoci a podpory fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci (dále jen "osoba") prostřednictvím sociálních služeb a příspěvku na péči, podmínky pro vydání oprávnění k poskytování sociálních služeb, výkon veřejné správy v oblasti sociálních služeb, inspekci poskytování sociálních služeb a předpoklady pro výkon činnosti v sociálních službách.“*

Jiné evropské země profesi sociálního pedagoga vnímají odlišným způsobem než u nás. V zákoně č. 108/2006 Sb o sociálních službách je interpretována tato profese na základě pouze sociálního pracovníka a sociálních služeb. Právní úprava do podoby školního sociálního pedagoga nebyla dosud stanovena. Oproti tomu v zahraničí, a to především v západních evropských zemích, je tento post samozřejmou složkou edukačního prostředí. Sociální pedagog by tak měl být jedním z činitelů mezi žáky a sociálními rozdíly, které ve společnosti narůstají. Měl by se také zabývat především předcházením sociálně patologických jevů a současně tedy i preventivnímu programu. (Červeňáková a kol., 2015)

Zjednodušeně lze říct, že se jedná o pomáhající profesi, která především ve školním prostředí pomáhá se vzájemným soužitím a napomáhá řešit problémové situace mezi vztahy a společenským jednáním jednotlivých žáků. Samozřejmostí k výkonu této činnosti musí být i jistá kvalifikace, která by měla vést k profesní autoritě.

Práce a styl zacházení se žákem či klientem, pak podle Krause a Poláčkové (2001) závisí do značné míry především na tom, jakým způsobem bude s objektem zacházeno. Zda bude lepší ho kontrolovat, řídit jednotlivými pokyny, či poskytovat mu podporu a sledovat jeho chování a projevy v kolektivu.

Samotné vymezení této profese lze nalézt v práci Bakošové (2005, s. 13), jež uvádí: *„Sociální pedagog je člověk připravený působit v obtížných sociálních podmínkách a situacích, přináší pomoc a světlo na cestě rozšiřovat lidskou svobodu. Sociální pedagog je absolvent studia oboru sociální pedagogika, a také oboru pedagogika se specializací (zaměřením) na sociální pedagogiku. Je to odborník, jehož všeobecné kompetence spočívají v pomoci dětem, mládeži i dospělým při odpovídajícím průběhu socializace a hledání možnosti zlepšení kvality jejich života prostřednictvím výchovy, vzdělání a poradenství. Sociální pedagog je kvalifikovaný pro předcházení, zvládnutí a eliminaci běžných i závažných životních problémů.“*

S podobnou definicí přichází také Kraus (2014, s. 198), který o sociálním pedagogovi říká, že je to *„Specializovaný odborník vybavený teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity.“*

Tuggener (1995): in Procházka (2012) ve své práci upozorňuje na dvě základní funkce, kterým by se měl sociální pedagog věnovat. Integrovaná funkce představuje způsob, jak moc může soc. pedagog zasáhnout a zmírnit těžké problémové situace jedince a zda mu zvládne adekvátně pomoci v jeho tíživé situaci. Naopak funkce rozvojová se soustředí zejména na to, aby sociální pedagog tvořil a věnoval se preventivnímu programu, který by měl být souvislý a dlouhodobý, aby mohla být zaručena jeho úspěšnost. Dalším aspektem této funkce je také vybízení žáků k vytváření hodnotného a smysluplného vyplnění volného času, který by měl vést nejen k plnění jejich školních povinností, ale také ke sportovnímu a kulturnímu vyžití (Kraus, 2000).

Podle Krause (2008, s. 197) můžeme charakterizovat sociální pedagogiku ve stejných aspektech jako ostatní pomáhající profese, které pro ně platí:

- **Psychologický aspekt** vymezuje předpoklady pedagoga k vykonávání této profese a jeho celkové psychologické nastavení. Zabývá se především předpoklady, kterých by měl úspěšný sociální pedagog dosahovat.
- **Sociologický aspekt** se zaměřuje na sociální, ekonomické a politické prostředí, ve kterém se sociální pedagog pohybuje a působí. Stěžejní je také jeho vztah k dětem a společnosti napříč sociálními vrstvami.

1.2 Kompetence a osobnostní předpoklady sociálního pedagoga

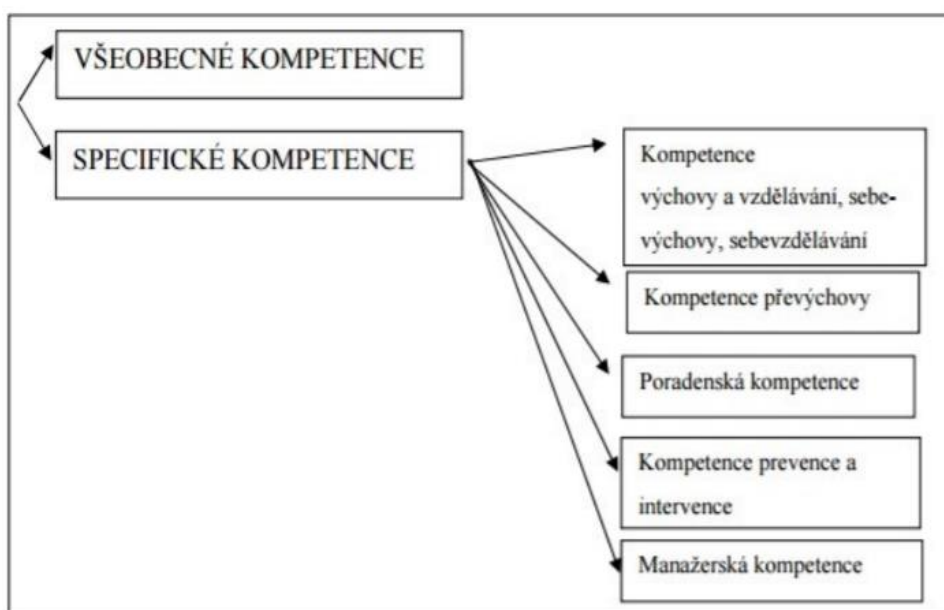
V oblasti kompetencí pro vykonávání profese sociálního pedagoga, rozlišuje Bakošová (2008) dva základní druhy. Mezi všeobecné kompetence zahrnuje ty nejvíce stěžejní jako je např. přímá pomoc žákům, dětem, ale i dospělým, která vede ke konstruktivnímu řešení sociálních problémů prostřednictvím souvislé a účinné prevence, vzdělávání i výchovy.

Do specifických kompetencí zahrnuje Bakošová (2008) kompetenci výchovy a vzdělání, sebevzdělávání a sebevýchovy, převýchovnou a poradenskou kompetenci, dále také kompetence v oblasti prevence a intervence i kompetence manažerské. Z jejího pohledu si představuje funkci sociálního pedagoga jako vychovatele v oblasti výchovy a vzdělávání.

V kompetenci převýchovy jde o změnu chování jedince nebo skupiny pozitivním směrem k obecně uznávanému standardu. Dle Bakošové (2008) jsou však naprosto klíčové kompetence v oblasti poradenské, kde může sociální pedagog nejlépe pochopit situaci dítěte, učinit rozhodnutí a stanovit si cíle, k čemu chtějí s daným jedincem dojít. Poradenská činnost je pro sociálního pedagoga obecně velmi důležitá. Dítě i dospělý se může svěřit s velmi diskrétními problémy, které by chtěl řešit, a je na každém sociálním pedagogovi, jakou cestou se bude snažit pomoci.

Manažerské kompetence jsou důležité zejména z důvodu organizace času a cílů tak, aby práce byla co nejvíce efektivní a maximálně užitečná. Témata pozitivní socializace a zdravého životního stylu by pak měla být předmětem posledních zmíněných, tedy intervence a prevence (Bakošová 2008).

Obrázek č. 1: Model kompetencí dle Bakošové



Zdroj: Bakošová (2008)

Jak už bylo řečeno, tak i sociální pedagog je řazen mezi pomáhající profese, a proto jsou důležité i určité osobnostní předpoklady, které by jedinec měl mít pro vykonávání této profese. Nejucelenější formu těchto předpokladů přináší ve své práci Matoušek (2003, s. 52-54), který je člení takto:

- **Zdatnost a inteligence:** tato profese je velmi náročná, a proto je důležité se udržovat neustále v dobré fyzické kondici, která přispívá nejen k celkové duševní pohodě, ale mnohdy se může hodit i při krizových situacích, které mohou nastat. Jedním z dalších předpokladů je inteligence, což platí pro obor sociálního pedagoga dvakrát tolik. Neustálá touha po hledání nových řešení, vědomostí a přístupů v oboru je velmi zásadní. Nejde však pouze o vědomosti. Už jen z toho důvodu, že jde o práci s lidmi, je důležitý také určitý vyšší stupeň sociální a emoční inteligence, která nám může umožnit snadnější vhled do problémů osoby či skupiny.
- **Přitažlivost:** je jedním z hlavních předpokladů, který pomáhá mnohým pracovníkům si pustit klienta „více k tělu“. Nejde pouze o přitažlivost z hlediska fyzické stránky, ale je zde stěžejní názorová příbuznost a podobnost myšlenkových pochodů a postojů k obecným společenským

tématům. U subjektu může hrát roli i společný prožitek nějakého stavu či situace, který může vést k větší důvěře a náklonnosti k pracovníkovi.

- **Důvěryhodnost:** autor zmiňuje důvěryhodnost jako faktor prostřednictvím jehož je navázána společná důvěra, způsobená otevřeností i navozením čestného jednání mezi oběma subjekty. Tento předpoklad je stěžejní u sociálního pedagoga zejména v oblasti poradenství a prevence, kdy by měla být při rozhovorech mezi soc. pedagogem a dítětem zaručena naprostá anonymita a profesionalita jednání.

To souvisí i s dalšími dílčími faktory, které důvěru pomáhají vystavět:

- a) **Diskrétnost:** to, co v diskusi proběhne, by mělo zůstat pouze mezi diskutujícími a nemělo by opustit místnost.
 - b) **Spolehlivost:** to, co sociální pedagog říká, musí mít nějaký reálný podklad a nesmí se pedagogovi stát, že bude slibovat nereálné výsledky. Narušila by se tak důvěra.
 - c) **Využívání moci:** přijdu-li s prosbou o pomoc či radu za sociálním pedagogem, musí se pracovník klientovi bezprostředně věnovat a to zejména, když se jedná o dítě, které by při odkladu či odbytí problému mohlo na pomoc zanevřít.
 - d) **Porozumění:** jako pracovník se musím snažit klientovi naslouchat a snažit se pochopit jeho problém.
- **Komunikační dovednosti:** klíčová dovednost u všech pomáhajících profesí a zejména u sociálního pedagoga. Nejde přímo o schopnost, která by uměla problém vyřešit, ale je ji třeba vnímat jako prostředek, jenž slouží k navazování vztahu s klientem a pozdějšímu pochopení i hledání východiska z jeho problému.
 - **Empatie:** forma lidské komunikace, která zahrnuje naslouchání, porozumění a umění se vcítit do druhé osoby, by měla být jedna z elementárních vlastností, které by člověk pracující s ostatními lidmi měl mít.

Jiné rozdělení kompetencí uvádí Kraus (2014), který je dělí do třech různých kategorií. Jako první jmenuje **vědomosti**, ty by podle něj měly být v širším kontextu společenského a kulturního základu, včetně zkušenosti ze sociální práce, biomedicínských poznatků, práva i sociální politiky. Mezi **dovednosti**, které autor zmiňuje v další kategorii, by nepochybně měla patřit vytříbená sociální komunikace a kvalitní zhodnocení problémových situací. Dále také pokládá za velmi důležitou schopnost umět pracovat s metodami sociálně-patologické prevence a vytvářet nové projekty.

Poslední oblast kompetencí nazývá **vlastnosti osobnosti**, mezi které lze řadit empatii, vnímání různých prostředí, emoční vyrovnanost a sebekontrolu. Můžeme vidět, že škála předpokladů pro vykonávání práce sociálního pedagoga je skutečně velká a určitě není pro každého. Jedinec by měl pro efektivní a účinné vykonávání této profese disponovat řadou schopností a dovedností, které povedou ke snazšímu přístupu ke klientovi a k lepšímu pochopení jeho tíživé situace.

2 PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

2.1 Školní klima

Grecmanová (2004) ve své práci řeší souvislost vztahu školní efektivity s příznivým školním klimatem, kdy uvádí, že není možné, aby žák podával skvělé výkony, aniž by bylo zaručeno příznivé klima ve třídě, ve kterém se může žák rozvíjet. Grecmanová (2004, s. 23) uvádí, že: *„Školní klima má mimo jiné vliv na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Velmi zásadní vliv má na jejich sociální chování“*. Prostředí výrazným způsobem ovlivňuje klima a tento faktor má dopad jak na žáky, tak i na učitele.

Procházka (2012) uvádí, že škola má na jedince vliv nejen jako instituce vzdělávací a výchovná, ale je také místem, kde probíhají enkulturační a socializační procesy. Ty jsou důležité zejména kvůli fungování jedinců ve společnosti. Dnešní svět je velmi globalizovaný, multikulturní a propojený z hlediska informačních technologií, které nám umožňují dotknout se jiných kultur a myšlenkových proudů během pár minut.

Podle Wilk (2013) je prostředí a vliv na jedince již dávno objeveným faktem. Všechna prostředí, která mají nějakým způsobem organizovaný charakter, mohou být brána jako vhodná výchovná prostředí. Může to být domácí, vrstevnické, lokální, kulturní a samozřejmě primárně k tomu určené prostředí školy. Úlohu prostředí ve výchově zdůrazňují i Kraus a Poláčková (2001, s. 106), kteří uvádějí dvě základní funkce:

- **Situační funkce:** ta je vztažena ke specifickému prostředí, které sami autoři označují jako „kulisu“, jenž může do značné míry v rámci výchovných cílů na děti působit pozitivně, ale také dost často negativně, což může být v rozporu s těmi celkovými výchovnými cíli. Není ani úplnou ojedinělou výjimkou, že prostředí může mít na dítě i zcela neutrální dopad.
- **Výchovná funkce:** označována také jako formovací, je právě o tom, že si stále všichni ne zcela uvědomujeme dopad na jedince skrze konkrétní prostředí. Z praxe můžeme uvést, že každá osobnost se chová jinak ve specifickém prostředí.

To dokazuje i různé chování dětí na výletech, exkurzi či třeba ve škole. Prostředí velmi podmiňuje chování především dětí, a proto je třeba ve škole zlepšovat jejich podmínky a vytvářet příjemné a tvořivé prostředí.

Dítě se s přechodem do školy výrazně mění a proměňuje se v žáka, při tomto přechodu dochází k začleňování dítěte do vzdělávacího a výchovného procesu. V souvislosti s tím se zde umocňuje i proces socializace, kdy dítě poznává nové vrstevníky a osvojuje si nové dovednosti při střetu s novou autoritou, která po něm něco vyžaduje (Procházka, 2012).

Wilk (2013) uvádí, že škola jako důležité prostředí výchovného procesu, kde tráví jedinec podstatnou část svého života, má velkou roli na formování jeho pozdějších názorů, postojů i celkový podíl na utváření osobnosti člověka. Roli zde hrají nejen vrstevníci a ostatní žáci ve škole, ale také učitel. Ten je novou autoritou, se kterou se malý jedinec střetává, a jeho prací je stimulovat, aktivizovat a vést ke kritickému myšlení a sebeovládání. Výrazným činitelem ve školním prostředí by měli být také rodiče, kteří jsou často opomíjeným prvkem. Ti by se měli snažit podporovat výchovný proces a angažovat se v něm i prostřednictvím různých společenských a kulturních akcí, což může mít mnohdy za následek i podpoření klimatu třídy a celkového vztahu nejen mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem.

Velmi výstižné vyjádření ke třídnímu a školnímu klimatu přináší ve své práci Příkrylová (2009), podle které je různorodé klima napříč školami a třídami něco naprosto specifického. Umocňování vnímání tohoto klimatu se odvíjí především od délky doby strávené v daném prostředí, a to zejména v oblasti kontaktu, komunikace a mnohých dalších faktorů, které klima vytváří. Sociální pedagog je činitel, který může toto nepříznivé klima výrazným způsobem ovlivnit. Je pro jedince i celou skupinu velmi podporující, dojde-li k vytvoření pozitivního a přátelského prostředí, ve kterém se bude dozajista všem lépe studovat a pracovat.

Bohužel, jak již bylo zmíněno, těchto sociálních pedagogů je v České republice poměrně málo. Tento fakt může pramenit z několika důvodů, např. z nestálosti pracovního místa, pouze částečných pracovních úvazků a nejasného vymezení profese.

2.1.1 Konkrétní oblasti práce sociálního pedagoga ve školním prostředí

Tato podkapitola se bude zabývat činností sociálního pedagoga s žáky ve vzdělávacím procesu. Rizikové chování dětí ve škole je čím dál tím častějším úkazem a je třeba, aby s tímto pracovali skuteční odborníci. Bohužel smutnou realitou je, že tito specialisté jako jsou speciální pedagogové, sociální pedagogové, nebo školní psychologové často na školách chybí, nebo jsou jejich pozice zastupovány běžnými pedagogy, kteří si pedagogicko-výchovné pozice berou jako formu přivýdělku k jejich pedagogickému úvazku na škole.

Dle Hroncové (2010) můžeme pozorovat po transformačních změnách v roce 1989 velký nárůst specifických sociálně patologických jevů, jako je například netománie, kyberšikana a řada dalších. Tento nárůst ještě více ukázal na potřebu rozlišovat pedagoga a sociálního pedagoga. Poměrně velká negativa v této oblasti přinesl vznik právě internetu a nových moderních technologií.

Široký záběr působení v této profesi ve školním prostředí rozděluje Bakošová (2008) na tři základní subjekty, se kterými by měl sociální pedagog pracovat. Zájmové skupiny rozděluje na práci s dětmi, práci s učiteli a v neposlední řadě často podceňovanou práci s rodiči. Spektrum záběru zaměřující se na práci s dětmi je velmi široké. Kvalitní sociální pedagog by se měl věnovat od preventivních programů až po práci nejen s dětmi ze sociálně špatných poměrů, ale právě i těm, kteří jsou více talentovaní, a motivovat je a pobízet k ještě lepším výkonům.

Graficky je náplň práce sociálního pedagoga vizualizovaná právě v práci Bakošové (2008, s. 197):

Obrázek č. 2: Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí



Zdroj: Bakošová (2008), vlastní zpracování

V České republice dlouho chyběla studie o reálném uplatnění sociálního pedagoga na školách. To se však změnilo s dvěma výzkumy, které se uskutečnily mezi roky 2012-2015. Jedním z nich byl projekt OPVK s názvem ZIP (Zajištění individuální podpory), výzkum probíhal na půdě Plzeňského kraje ve všech jeho sedmi okresech.

Studie byla mířena hlavně na podporu sociálně preventivních aktivit v cíleném působení na jednom plošném území. V druhé části se výzkum zabíral také prevencí a intervencí, kterou může sociální pedagog nabídnout. Celková studie mapuje také především poptávku po sociálním pedagogovi napříč všemi možnými typy škol (Moravec a kol., 2015).

Dalším takovým projektem je i studie OPVK Masarykovy univerzity v Brně, která se uskutečňovala od roku 2012 v Jihomoravském kraji na 12 školách různého zaměření, pod názvem: „*Tvorba a inovace vzdělávacích programů a profesních praxí*“. Klíčové u tohoto projektu bylo především poukázat, že sociální pedagog může působit a je potřebný na různých typech škol, ať už s odlišným složením žactva či přímého oborového zaměření školy. Byl zde také ukázán model, kdy formou čtyřhodinových bloků práce denně se může sociální pedagog realizovat na více školách a působit jako externista pro více výchovných a vzdělávacích zařízení. Díky těmto stěžejním projektům mohl vzniknout také návrh na metodiku práce sociálního pedagoga (Moravec a kol., 2015).

Moravec a kol. (2015) také uvádí, že studie vykazují kauzalitu problematického přijetí sociálního pedagoga na škole v postavení role sociálního pedagoga a zázemím školního týmu, tedy problémové situace mezi běžnými pedagogy a dalšími odborníky. Toto byly nejčastější důvody, které se ve výzkumném vzorku objevily:

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

2.1.2 Hranice působení sociálního pedagoga

Vymezení práce sociálního pedagoga je skutečně široké. Není však vyloučeno, že by sociální pedagog neměl mít na škole žádný učitelský úvazek, neměla by to však být jeho hlavní náplň práce. Má takto kontakt s dětmi i v prostředí přímé výuky. Co by však sociální pedagog určitě dělat neměl, je zastupování hodin nebo jeho zneužívání jako prostředníka pro vyřizování administrativy za ostatní učitele jako jejich „asistent“. Sociální pedagog má být spíše rádce a mentor, který může odbornými radami zasahovat do řešení problémů ve škole. Nemělo by to však být tak, že klasický pedagog na něj bude přehazovat interní problémy ve třídě, naopak by měl být učiteli tento speciální pracovník nápomocen k vyřešení daných obtíží, které v kolektivu třídy vznikly (Moravec a kol., 2015).

Realita je však taková, že dle Moravce a kol. (2015, s. 25): *„Role sociálního pedagoga úzce souvisí, tak říkajíc „sousedí“, a částečně se překrývá, s rolí výchovného poradce (VP), metodika prevence (MP), školního psychologa a eventuálně školního speciálního pedagoga. Role výchovného poradce a metodika prevence je na ZŠ obsazena standardně. Zastávají je pověření učitelé, při normálním učitelském úvazku“.*

Toto vyjasnění rolí při příchodu sociálního pedagoga do školy je naprosto zásadní. Jasně vymezení náplně práce je důležité především s ostatními odborníky na škole, jako je právě výchovný poradce, speciální pedagog atd., kteří by měli mezi sebou kooperovat, aby mohli řešit potíže žáků co možná nejefektivněji. Moravec a kol. (2015) také uvádí, že sociální pedagog by měl sloužit především jako preventista eventuálních problémů, a ne jako činitel, který vyřeší všechny problémy, které se na dané škole staly do jeho příchodu.

K záběru činností, kterým by se měl sociální pedagog věnovat, se vyjadřuje ve své práci i Kraus (2008, s. 51-52), který je rozděluje na:

- **Vlastní výchovnou činnost** (tu lze vysvětlit jako pozitivní ovlivnění žáka ke kvalitně strávenému volnému času, který mu přinese nějaké benefity)
- **Sociálně výchovná práce v nejrůznějších vývojových zařízeních včetně škol** (myšleno jako sociální pedagog, který by působil jako kladný činitel k výchově mládeže)

- **Činnost poradenská a depistážní** (sociální pedagog by měl vždy s klientem jednat k jasnému cíli už od samého počátku)
- **Organizování různých akcí** (kulturně-společenské akce jako jsou kurzy, společné sešlosti s rodiči, školní tábory, to všechno vytváří příznivé klima mezi vrstevníky a ovlivňuje jejich vztah ke škole)
- **Tvorba programů a projektů** (sociální pedagog by měl děti aktivizovat a vytrhnout je z běžné školní rutiny)
- **Vědecko-výzkumná činnost**

3 SOCIOPATOLOGICKÉ JEVY

3.1 Sociální patologie a sociální deviace

Další z klíčových kapitol této práce se bude zabývat sociopatologickými jevy, které jsou jedním z hlavních oborů zájmu sociálního pedagoga. K upřesnění sociálně patologických jevů nám pomůže práce Vykopalové (2002), která tímto pojmem rozumí všechny nenormální nebo všeobecně nežádoucí společenské jevy. Dle Procházky (2012) se však vnímání pojmu sociálně-patologických jevů od roku 2010 z hlediska Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) značně odlišilo a střediskem zájmu se stal především fenomén rizikového chování.

Ucelené a vědecké vymezení pojmu sociální patologie vzniklo již v roce 1969 v Polsku, autor definuje pojem sociální patologie jako: „*Takový druh chování, takový typ instituce, takový typ fungování sociálního systému, který se nachází v základním protikladu k světónázorovým hodnotám, uznávaným v dané společnosti*“ (Podgorecki, 1969, s. 12)

Lze tedy říct, že pojmem sociální patologie nebo sociopatologickým chováním označujeme ve společnosti něco nezdravého a jisté vykazování chorobných jevů. V tomto oboru jde tedy především o nalezení vzájemných korelací mezi příčinami i jejich následky společensky nežádoucího chování, které neodpovídá společenské normě (Fisher, Škoda, 2014).

Etablování vzniku sociální deviace a patologie ve společnosti se nestalo ze dne na den. Tyto jevy jsou nedílnou součástí naší společnosti a potkávají nás v každodenním životě. Nejvíce zasaženou skupinou jsou samozřejmě děti a mladiství, se kterými je nutné o problémech mluvit a věnovat se preventivnímu programu nejen v rámci školy, ale i doma, aby s těmito úskalími společnosti byli co nejvíce obeznámeni a mohli se jich vyvarovat alespoň ve větší míře.

Fischer a Škoda (2014) ve své knize formulují tři základní teorie příčin patologických jevů:

1. Teorie předpokládající existenci určitých typů lidí, jež mají tendenci volit chování mimo společenské normy.

2. Situační teorie, která jaksí předpokládá možnost navozování vzniku a rozvoje různého typu sociální deviace v určitých sociálních situacích (v této teorii se tedy takového chování může dopustit kdokoliv).
3. Konjunktivní teorie, ve které se jedná o vzájemnou kombinaci obou předchozích přístupů. Podstata této teorie spočívá v tom, že v určitých situacích se určitý typ lidí chová určitým způsobem.

Dle Fischera a Škody (2014) však nesmíme zaměňovat pojmy sociální patologie a sociální deviace. Sociální deviace je termín, který také označuje sociální odchýlení od společenské normy, deviantní chování však nemusí být vždy patologického charakteru a také není jisté, zda bude pozitivního či negativního ražení.

3.1.1 Typy sociálně patologických jevů a deviantního chování

Třídění těchto jevů a deviantního chování je možné rozdělit z hlediska stupně závažnosti a také toho faktoru, do jaké míry může jedinec svým jednáním společnost ohrozit. Takto to popisuje Kraus, Hroncová a kol. (2007) ve své práci, kde uvádějí tři základní skupiny. Do první skupiny, označené jako **negativní sociální jevy**, zahrnují autoři jevy vyskytující se ve všech společnostech. Záleží u nich na míře a určité hranici, po jejímž překročení se stávají společenským problémem. Může se jednat například o nezaměstnanost, rozvodovost či rození dětí do nemanželského svazku.

Další kategorií je **asociální jednání**, které už může představovat závažnější společenský problém, zejména z toho důvodu, že narušuje kulturně-historické a morální zásady. Mezi tyto faktory lze zařadit například extrémistická politická hnutí, sekty, nebo čím dál větší šíření pornografie, které má velký společenský dopad.

Poslední skupinou jsou právě **sociálně patologické jevy**, které jsou nejvíce problematické ze všech tří skupin. Řadí se sem např. kriminalita, sebevraždnost, toxikomanie nebo alkoholismus a mnoho dalších. Tyto všechny jevy se vyznačují významným společenským dopadem, poněvadž jsou často příčinou trestných činů a přestupkových řízení.

3.1.2 Charakteristika žáka v dětském věku a dospívání ve školním prostředí

Dítě od nástupu do školy zažívá nové prostředí, nové situace, a především poznává nové normy, které jsou v tomto prostředí žádoucí či nežádoucí. K určité sebekontrolě je veden rodiči od samého začátku. Jedním z cílů jeho vývoje je, aby dospěl k autonomní regulaci a dokázal své chování upravit adekvátně nastalé situaci, i když zrovna není pod dozorem (Vágnerová, 2012).

Bělík, Hoferková, Kraus (2017) ve své práci uvádějí, že školní prostředí se pro dítě z pohledu sociální patologie stává jedním ze základních výchovných a socializačních prostředí, ve kterém nabývá nových hodnot, norem, názorů a žádoucích vzorců chování, které jsou v tomto prostředí po něm vyžadovány. Zároveň však oproti rodinnému prostředí je zde mezi vrstevníky, kde si buduje své postavení v rámci společenského rámce. Kontakty s novými vrstevníky a novou autoritou, kterou je zde učitel, jsou pro něj velmi důležité z hlediska nových zkušeností fungování ve společnosti.

V prvotních fázích působení dítěte ve škole je důležité uspokojování zvědavosti a zájmů každého dítěte. Edukační a výchovný proces je prakticky zaměřen na to, aby byl u dětí vytvořen zájem o nové poznávání, učení a dovednosti. Druhý stupeň základní školy už spíše míří na samostatné studium, tedy osvojování si schopností a dovedností, jak se učit. Výuka se už snaží poukázat nejen na to, co je v učebnicích, ale také na věci, které se dějí mimo ni. Snaží se v žácích budovat zájem o věci veřejné. Kategorie provázání výuky s běžným životem nese samozřejmě i větší potřebu zodpovědnosti a cílevědomosti, které umožňují žákům plnit komplexnější a složitější studijní práce (Šimoník, 2005).

Černobílé vidění reality je charakteristické právě pro dospívající. V tomto stádiu vývoje vnímají realitu velmi zjednodušeně a alespoň většinově tato skupina nepřemýšlí nad širším kontextem možností. Pro dospívající skupiny je také velmi určujícím faktorem krize osobní identity, což má za následek častou revoltu vůči názorům starších a především rodičů. „Protesty“, které z tohoto chování plynou, se vyznačují dáváním najevo jejich autonomního názoru a vykazováním osobní svobody. Za těmito činy však stojí i jejich emoční nestabilita v rámci milostných vztahů, které je mohou velmi jednoduše citově ranit (Jedlička, 2004).

4 SOCIOPATOLOGICKÉ JEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Tato kapitola se bude zabývat rozborem vybraných sociopatologických jevů, a to konkrétně pojmy jako je šikana, krádeže ve škole a užíváním návykových látek mezi žáky. Bendl (2011) o sociálně patologických jevech tvrdí, že jejich podstata a příčina není způsobena pouze jedním působícím faktorem, ale jedná se o více určitých faktorů, které na jedince působí. Obecně lze říct, že každé dítě je jiné a stimul k jeho deviantnímu chování může mít na jednoho žáka výrazný dopad, oproti tomu druhého žáka se nemusí dotknout vůbec.

4.1 Šikana

4.1.1 Úvod do problematiky šikany

Tento typ agrese je dlouholetým problémem, není to záležitost nijak nová, stále však patří mezi jeden z nejčastějších jevů, který se ve školním prostředí odehrává. Podle různých anonymních výzkumů na školách se odehrává tzv. „skrytá šikana“, jde tedy právě o to, že téměř polovina žáků na základních školách projde šikanou. Je to způsobeno hlavně tím, že u většiny případů nedochází k řešení těchto problémů, jak ze strany školy, tak ze strany napadených dětí i jejich spolužáků (Martínek 2015).

Dle Říčana (1995) má slovo šikana kořeny ve francouzském slově chicane, které znamená cílené ubližování, tyranizaci a bazírování na určitém dodržování předpisů pod hrozbou fyzického či psychického trestu. S ucelenou definicí přichází ve svém díle Holeček (1997, s. 22), která říká, že: *„Za šikanu považujeme záměrné a nevyprovokované užití násilí jedním dítětem nebo jejich skupinou s cílem opakovaně působit bolest, poškození nebo tíseň jinému dítěti“*. Současně autor dodává, že oblast „přímé šikany“, tedy nějakého fyzického napadení a poštuchování, je v režii především chlapců, oproti tomu slovní napadání, výhrůžky a pomluvy jsou doménou dívek.

V širším spektru je adekvátní říct, že téma šikany je celospolečenským problémem a můžeme se s ním setkat naprosto všude, a to jak v zaměstnání, tak i v domácnosti. Tato práce se však věnuje tématu šikany a školního prostředí, kdy Martínek (2015) tvrdí, že současný trend již není takový, že fenomén šikany je typický pro skupinu adolescentů, ale posouvá se do mladšího školního věku, kde výrazným způsobem roste míra bezohlednosti a projev agrese. Tento autor také jako jeden z hlavních problémů vidí

celkové zmapování probíhající šikany, dle něj jsou data značně zkreslená a nepřesná. Nejvíce se však stále šikana projevuje na základních školách.

4.1.2 Druhy šikany

Dle Koláře (2001) lze šikanu rozdělit podle tzv. trojdimensonálního členění:

1. Přímá a nepřímá
2. Fyzická a verbální
3. Aktivní a pasivní

Právě toto členění vede k rozdělení klasifikace typů šikany. Těchto šest následně rozhoduje o tom, jakým způsobem bude šikana probíhat.

- **Fyzické přímé aktivní** šikanování probíhá v případě, kdy je oběť přímo ohrožována, mlácena, kopána a fackována. Jde tedy o přímé fyzické napadání, kdy konkrétní agresor ubližuje své oběti. **Fyzické aktivní nepřímé** šikanování nastává podle autora v případě, kdy agresor vykonává šikanu tzv. „zprostředkovaně“, jinými slovy, když pošle své kamarády z party, aby cíleně ničili materiální věci oběti.
- **Fyzické pasivní přímé** šikanování se odehrává v situaci, kdy je oběti soustavně zabraňováno v dosahování jeho cílů. Není mu např. umožněno chodit na určitá místa.
- **Fyzické pasivní nepřímé** je posledním druhem přímé fyzické intervence agresora k oběti, kdy šikanovanému není dovoleno plnit si své požadavky a potřeby. Např. je mu zabraňováno v tom, aby svačil nebo si došel na záchod.
- **Verbální aktivní přímé** - zde se dostáváme do typologie, ve které dominují především dívky. Odehrává se prostřednictvím přímého slovního napadání, urážení a snahou zesměšnit oběť.
- **Verbální aktivní nepřímá** šikana probíhá formou šíření pomluv u ostatních vrstevníků, které jsou většinou trvalejšího charakteru ve smyslu trvání smýšlení o dané oběti. Mohou to být například i psané anonymy či básničky a písničky, které agresor na účet oběti vytváří.
- **Verbální pasivní přímé** šikanování, kdy jde o případ absolutního ignorování oběti.

- **Verbální pasivní nepřímá** šikana je posledním jmenovaným druhem, kdy dochází k psychickému trýznění oběti z pohledu nenalezení pochopení a zastání od ostatních vrstevníků

(Kolář, 2001, s. 32)

4.1.3 Fáze šikany

Kolář (1997) ve své práci dospívá k názoru, že šikana není stále stejná a má své vývojové fáze, které označuje jako „stupně onemocnění“. Podle tohoto autora je můžeme rozčlenit do pěti různých stupňů.

Jako první označuje stupeň pod názvem **zrod ostrakismu**, kdy již v této fázi má podle autora šikana své počátky. Je totiž velkým stereotypem, že šikana může proběhnout pouze v některých skupinách a kolektivech, které mají mezi sebou agresivního jedince. Jak ukazují výzkumy ze škol, tak téměř každá školní skupina má potenciál, aby se tam tento jev projevil. To pramení již z čisté náklonnosti a oblíbenosti jedinců ve třídě. Na základě různých her a chování ve třídě se vyprofilují tzv. „slabší kusy“, jež se netěší v kolektivu velké přízni, na druhou stranu ale také ti „oblíbení“. Právě tito méně oblíbení se stávají nejčastějším terčem agresorů a následné šikany (Kolář 1997).

Pokud nebude ostrakizace nějakým způsobem omezena, může přerůst ve druhý stupeň, který autor nazývá **fyzickou agresí a přitvrzování manipulace**. Dlouhodobé napětí, nevyslovené emoce a názory pak často padají v této fázi na hlavu těch ostrakizovaných. Jsou fyzicky napadáni a viněni z věcí, na které nemají vliv, jen z důvodu jejich „hierarchického“ postavení ve třídě. **Klíčový moment – vytvoření jádra** je označení stupně, kde se tzv. „láme chleba“. Pokud není manipulaci a soustavné agresí učiněna přítrž, jedinci na špičce třídní hierarchie tuto bezmocnost reflektují a celá forma šikany se dostává na úplně nový stupeň. Již nejde pouze o náhodné řádění agresora, ale o akumulaci agresorů do skupin, ve kterých nastává cílené a organizované trýznění obětí (Kolář 1997; in Procházka 2012, s. 160)

Čtvrtý stupeň může nastat v případě, kdy **většina přijímá normy agresorů**. Tato fáze se odehrává v momentě, kdy není v kolektivu třídy nikdo, kdo by se skupině agresorů postavil, a převládá tedy většinové akceptování norem a pravidel, které tito jedinci nastavili. V této fázi již můžeme mluvit o nezdravém kolektivu, protože chování

jednotlivců velmi zásadním způsobem proměňuje chování celé skupiny. Často pak i ti, kteří zatím nejsou obětí šikany, akceptují podmínky nastavené agresory a snaží se nevyčínat, aby nebyla pozornost agresorů upřena na ně. **Totalita neboli dokonalá šikana** je posledním krajním stupněm tohoto procesu, za kterým stojí totální oddanost a akceptování všech norem a úkolů, které agresori nastavili. Autor mluví o rozdělení na „otroky a otrokáře“, kdy skutečně můžeme vnímat rozdělení na dva tábory, přičemž i ti, kteří byli neutrální si musí vybrat svou stranu. U ostrakizovaných to často vede k úmyslnému vyhýbaní se škole (Kolář 1997).

4.1.4 Motivy šikany

Poslední typologií této práce k šikaně je otázka motivů, které vedou k šikaně. Oblast motivů ve své práci zpracovává Říčan (1995) a člení je na čtyři hlavní pohnutky. Tou první je **tlak kolektivu**, který vyplývá z klasického vnímání společenských rolí, kdy je jedinec nucen se chovat podle normy, která je společensky nastavena z dřívějších dob. Tedy např. role chlapce, jenž je považován za toho mužného, tvrdého jedince, který se nebojí poprat. V případě, že je takový jedinec jiný tzv. zženštilý, dost často pak bývá terčem posměchu a ponižování. Další z motivů, které autor popisuje je **touha po moci**, která se vyznačuje přáním toho druhého ovládat na úkor uspokojení svého ega nebo i s cílem obohatit se na úkor jeho hmotnému majetku. Touha po moci je něco naprosto přirozeného, uspokojujeme si tak svou touhu nad někým mít moc (Říčan, 1995).

Třetím z motivů je jmenován **motiv krutosti**, jenž se vyjadřuje tím, že téměř každý jedinec má potěšení z cizího neštěstí či trpění. Samozřejmě je tento jev silnější především u dětí, přičemž nemusí mít nutně sklony k nějakému sadismu. Tento motiv je popisován spíše jako okrajový, stejně se však může v kolektivu objevit narušený jedinec, který si bude cílené utrpení druhého užívat. V posledním motivu **zvědavosti a experimentu** jde především o to, aby si agresor situaci, kdy je v roli toho, kdo šikanuje, vyzkoušel. Jedná se vlastně o takovou zkoušku na to, jak bude oběť reagovat. Zvědavost agresora tkví právě v tom, zda dostane druhého jedince na psychického dno (Říčan, 1995).

4.1.5 Pomoc ze strany učitelů a rodičů

Dle Holečka (1997) to s pomocí není vždy tak jednoduché. O šikaně se často neví a pokud se tento jev dostane na povrch, rodiče agresora jsou často ti poslední, kteří se o celé

situaci dozvídají, a většinou mají k celé věci odmítavý postoj a staví se k tomu tak, ať si to děti vyřeší mezi sebou. Pro pedagoga je velmi těžké takovou šikanu vůbec rozeznat od běžného pošťuchování mezi dětmi na chodbě.

Každý takový jev ve školním prostředí je nepříjemný a zejména pro běžného pedagoga, který má spoustu jiných starostí a s výbavou k řešení sociálně patologických jevů je ve větší míře teoreticky seznámen pouze okrajově. Například právě v této situaci lze využít služby sociálního pedagoga, který se stane takovým „kriminalistou“, jenž bude celou záležitost za asistence třídního učitele prošetřovat. Důležitá je především diagnostika situace. Tedy odpovědět si na otázku: „Co se vlastně stalo?“ (Kolář, 2005).

Pedagog však musí počítat s tím, že do celé události bude časově i citově zapojen. To však nemění nic na tom, že takový čin se musí zejména naléháním na agresora řešit. Martínek (2009) uvádí, že učitel by se měl zajímat o dění v kolektivu třídy a jasně při zjištění jakýchkoliv podezření na přítomnost tohoto jevu ve třídě náležitě zakročit. A to konkrétně tak, že by měl problém řešit před celou třídou a jasně vyjádřit svůj negativní postoj k takovému chování. Pedagog se do celé věci musí vložit sám, protože jen těžko může očekávat to, že oběť o svém trápení začne mluvit sama.

Kolář (2005) uvádí pro pedagogy strategii na vyšetřování šikany, která může probíhat lokálním způsobem nebo naopak se celá věc pojme „globálně“. Obě tyto teorie se zaměřují na nevyzrazení zdroje, ze kterého informace o šikaně v kolektivu vzešla. Ve strategiích je klíčové uskutečnit rozhovor s obětí a svědky, zajištění ochrany obětem a rozhovor s agresory, případně uskutečnit konfrontaci mezi nimi, pokud je jich více.

4.2 Užívání návykových látek žáků na základní škole

S problematikou užívání návykových látek na druhém stupni se pojí především potřeba se ukázat. To, co může být však pouze nevinnou zkouškou něčeho nového se může lehce zvrhnout. Ve školách nebo i jiných výchovných zařízeních lze nalézt dealerství, experimentování i závislost na drogách.

Dle Vágnerové (2000, s. 289) lze závislost shrnout jako: „*soubor psychických (emočních, kognitivních a behaviorálních) a somatických změn, které se vytvoří jako důsledek opakovaného užívání psychoaktivní látky*“. V souvislosti s návykovými látkami se také někdy objevuje téměř synonymum psychoaktivní látky, které Fisher a Škoda (2014) zase označují za ty látky, jež pozitivním či negativním dopadem ovlivňují činnost jedince. Dospívání je nejnebezpečnějším životním obdobím z hlediska návykových látek už jen z toho důvodu, že může nenávratně poškodit vývoj a utváření osobnosti jedince, může jedince vyčlenit z kolektivu a deformovat tak jeho jinak kvalitní proces socializace, často taková závislost vede k problémovému prospěchu a často i k ukončení studia (Vágnerová, 2005).

Závislost a působení na organismus rozdělují Marhounová a Nešpor (1995) na látky, které působí **psychostimulačně**, to jsou látky, které aktivizují organismus a navozují pocit euforie. Další složkou jsou látky, které působí **psychoinhibičně**, tedy ty látky, které si jedinci berou za účelem potlačení deprese či smutku, zpomalují jejich reakci na podněty. Poslední skupina návykových látek má účinek **desintegrační**, probíhá u látek, které vytváří halucinace a iluzi některých jevů.

Co si vlastně pod nejčastějšími návykovými látkami, které se ve školním prostředí šíří, představit, uvádí Nešpor (1994, s. 58-69):

- 1) **Alkohol** – tento fenomén je běžně dostupným zbožím jako tzv. legální droga. Konzumace alkoholu je spojená i s jeho dostupností. V ČR se ročně vypije podle průzkumů 192 litrů piva na hlavu, a to i včetně kojenců. V tomto ohledu bohužel vedeme před celým světem. Není tedy divu, že ani nedostupnost nákupu pro mladistvé není překážkou se této drogy dotknout. Většina lidí se v České republice seznámí s alkoholem už na základní škole.

Mezi vrstevníky v končících ročnících základní školy alkohol funguje jako sblížující element pro identifikaci s dospělou skupinou.

- 2) **Marihuana a hašiš** jsou návykové látky z konopí, jež obsahují stimulační látku THC, která způsobuje zpomalení organismu a reakcí jedince. A je několikanásobně jedovatější než alkohol. Nejčastějším způsobem podávání marihuany mezi žáky školou povinnými je forma koláčků a cukrovinek, do kterých marihuanu přidávají.
- 3) **Tlumivé léky**, které se používají na zmírnění bolesti, a někteří jedinci je berou za účelem psychického uklidnění.
- 4) **Tabák** a především nikotin, který je návykovou látkou v cigaretách, je stále velkým fenoménem společně s alkoholem na základních školách. Kromě jiného však cigarety obsahují také kyanid, dehet, formaldehyd a spoustu dalších látek, které v organismu mohou vyvolat rakovinu plic či jednotlivých částí ústní dutiny. Užívání tabáku u dětí je do velké míry ovlivněno postavením rodiny k tématu kouření. Pokud celá rodina kouří, pravděpodobně budou tyto tendence dítěte podobné a bude mít o to lepší přístup se k tabáku dostat. Velmi určující faktor pro dospívající skupinu jedinců jsou jejich vrstevníci. Hledání uznání a sociální identity ve společnosti je jednou z hlavních cest, která k experimentaci s tabákem vede (Nešpor, 2011).
- 5) **LSD** – nevypočitatelná droga, která má velmi nejasný výsledek, u jedinců může způsobovat laktační psychózu či psychické poruchy.
- 6) **Extáze** – často označovaná také jako „taneční droga“, se mezi mládeží šíří především na diskotékách a v klubech. Droga způsobuje aktivizaci organismu a jeho zvýšené pocení, které může při nedostatku tekutiny v těle způsobit vážnou dehydrataci těla (Nešpor, 2011)

Kofein – autor tuto látku ve své práci neuvádí, podle mnohých odborníků jde však o jedno z velkých lákadel dnešní doby. Kofein je také tzv. legální drogou, o které se často zapomíná mluvit. Mladá generace ho konzumuje především pitím energetických nápojů a kávy. Není vhodný pro děti a mladistvé zejména z toho důvodu, že zvyšuje stresový hormon a může mít za následek vředy žaludku, nemoci srdce a u jedinců s vysokým tlakem návaly horka (Samuelová, 2008).

Autor také zmiňuje další těžké drogy, jako je kokain, pervitin a heroin, které však dle mého názoru nejsou předmětem této práce. Ve společnosti se nepochybně objevují, ale ve školním prostředí velmi okrajově. Po úvodním rozčlenění drog však přichází otázka. Co mladého jedince nutí se k tomuto jednání uchýlovat? Rotgers (1999) uvádí, že užívání drog v mladistvém věku a dospívání je spojeno s tím, že jedinec přebírá roli dospělého, autor to označuje termínem „pseudodospělost“, která často může poukázat na dysfunkci rodiny.

Problém chování rodiny, která může mít podstatný vliv na jedince, a jeho vztahu k závislostem, popisuje ve své práci Nešpor (2011), který uvádí, že jedním z faktorů mohou být nejasná pravidla, případně nedostatečný dohled nad dítětem, které pak roste, jak se lidově říká „jako dříví v lese“. Nemusí to být pouze nedostatek pravidel, ale i naopak styl autoritativní výchovy, kdy je jedinec veden podle velmi přísných pravidel, která mohou mít v této oblasti stejný efekt jako jejich naprostá absence. Dalším takovým stěžejním faktorem je špatné fungování rodiny na základě např. manželských konfliktů, nezaměstnanosti nebo celkového negativního pohledu rodičů na společnost. Nedostatek času na dítě v dětství je také jedním z problémových faktorů, které si jedinec s sebou může nést životem. Poslední skupina znaků rodiny, kterou autor zmiňuje, jež tedy u jedince zvyšuje riziko závislosti, je podle Nešpora (2011) ta skupina, kde sami rodiče jsou konzumenti některých drog, a nemají s tím žádný problém ani u svého dítěte.

Dle metodiky MŠMT (2016) zabývající se metodikou postupu při řešení návykových látek na půdě školy, je zcela klíčové, aby škola vyjádřila svůj jasný negativní postoj vůči návykovým látkám. Jako naprostý základ je považováno uvedení zákazu návykových látek ve školním řádě a upozornění na sankce, které z jeho porušování budou pro jedince plynout. Při řešení problematiky návykových látek lze také použít sociálního pedagoga, který však v této oblasti slouží spíše jako preventista, případně odborný konzultant běžného pedagoga.

Pokud se výskyt či konzumace návykových látek u jedince opakuje i přes kroky, které k němu byly podniknuty (např. dvojka či trojka z chování nebo podmíněčné vyloučení) v rámci školy i s pomocí rodičů, je nutné nahlásit čin na Policii ČR a OSPOD, které prošetří jak samotný čin, tak způsobilost rodičů se o nezletilé dítě starat (MŠMT, 2007). Velmi

důležitá je v této oblasti primární prevence, která by na škole měla probíhat. Tomuto tématu se bude práce věnovat v závěru teoretické části této práce.

4.3 Krádeže ve školním prostředí

„Rané teorie nálepkování poukazují na fakt, že prakticky každý jedinec jedná v určité době nenormálním a obecně zavrhaným způsobem“ (Jedlička, 2004, s. 113). Dle Heřmanské (1994) dříve představovaly krádeže ve školním prostředí 38 % deliktů, které se na škole řešily. Zároveň autorka zmiňuje, že největší růst krádeží na škole se projevuje u dětí po dvanáctém roce, což je právě období přechodu na druhý stupeň základní školy. Martínek (2009) také popisuje, že děti převážně v raném školním věku se uchylují v rámci krádeží ke zkratkovitému jednání. Toto jednání je vede k tomu, že mají potřebu věc odcizit nebo „půjčit si“ bez dovolení. Vymezení krádeže ve školním prostředí je velmi obtížné, a to především u dětí, jež pochází z více sourozenců, u kterých je často běžné brání si vzájemných věcí. Martínek (2009, s. 96) uvádí, že: *„O pravé krádeži hovoříme tehdy, když dítě či mladistvý odcizí nějaký předmět vědomě a plně si přitom uvědomuje nesprávnost svého chování“*. Martínek (2009) označuje rostoucí frekvenci krádeží u starších dětí, kteří mezi vrstevníky kradou peníze či jiné materiální věci druhých za účelem obohatit se. Druhá taková skupina se zaměřuje na krádež, ve které hledá společenské uznání „partou“, což souvisí se sociální identitou jedince.

Ondráček (2003) ve své práci uvádí, že zjištění krádeže ve školním kolektivu vede ke ztrátě důvěry mezi účastníky této skupiny, což má za následek sníženou ochotu spolupracovat v rámci společné práce jako jsou např. školní projekty či organizace společných akcí. Žáci si často vytvoří pro zloděje jistou „škatulku“, která se s ním může táhnout až do konce základní školní docházky. Odcizení věcí větší peněžní hodnoty je kvalifikováno jako trestný čin a obecně lze krádež označit za závažné narušení společného soužití.

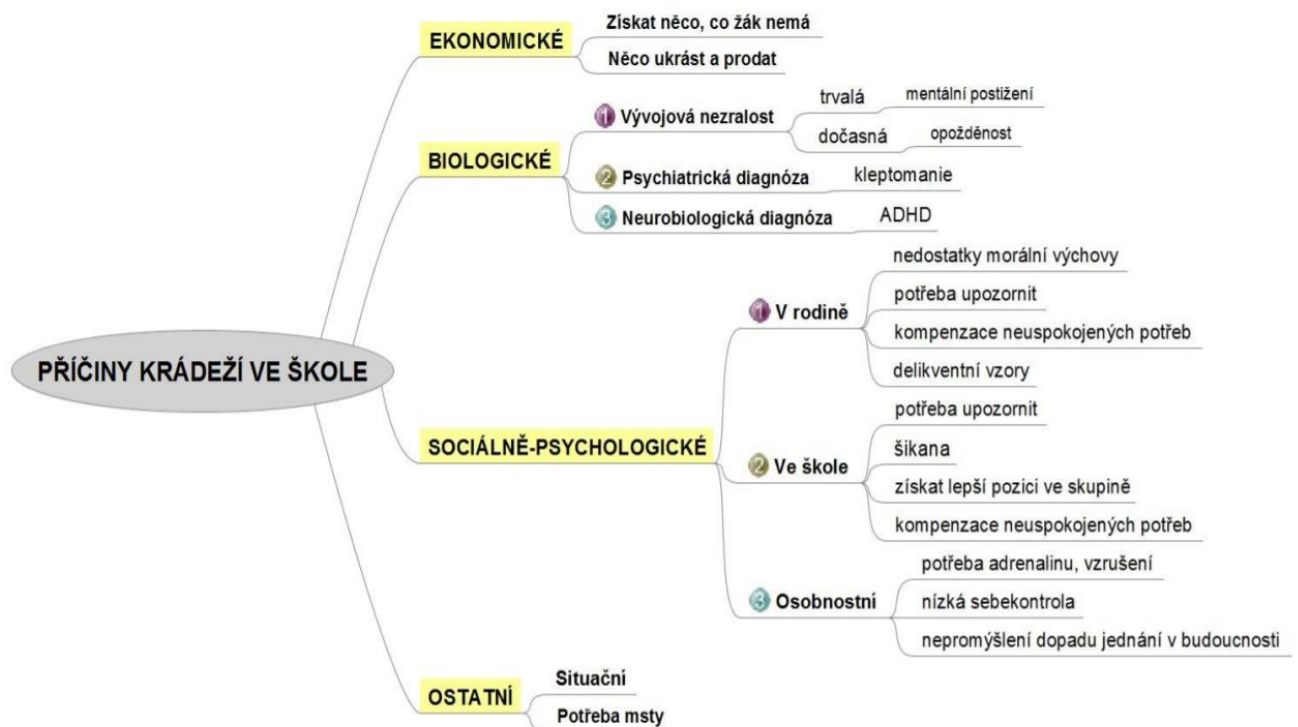
4.3.1 Příčiny krádeží

Shrnutí příčin krádeží ve školním prostředí představuje ve své disertační práci Richterová (2017, s. 21), která přináší i grafickou vizualizaci příčin, viz. obr. č.3. Ondráček (2003) komentuje ekonomické příčiny jako situaci, kdy dítě krade za účelem obohatit se věcmi, které nevlastní a touží po nich (jeho rodina si je např. z ekonomických důvodů nemůže dovolit).

Dle Jedličky (2011) krádeže spojené s nabýváním hmotného majetku, které lze prodat v zastavárnách a podobně, vytvářejí prostředky pro zprostředkování (nákup) drog či pro hraní na hracích automatech či jiných her, které mohou být dnes i ve formě online prostředí. V rámci sociálně-psychologických příčin je pravděpodobnější, že děti, které prochází v rámci rodiny nějakým závažným obdobím, jako je např. rozvod rodičů či časté hádky nebo násilí, se budou krádeží účastnit méně, protože si potřebují řešit jiné věci, které pokládají za důležité, a ve kterých jsou již emočně zainteresováni (Špaňhelová 2010; Uholyeva a Hoskovcová 2014; in Richterová 2017). Ovlivnění hodnotové správnosti či nesprávnosti krádeže u dítěte přichází s normami, které jsou v rodině nastavené. Ovlivněno může být dítě subkulturou, jejíž je součástí či celkovým prostředím, ve kterém vyrůstá (Martínek, 2009).

Další skupina biologických příčin byla již zmíněna prostřednictvím (Ondráčka, 2003), který tvrdí, že za příčinu krádeží u dětí může jejich vývojová nezralost, která má za následek nedokonalé chápání pojmu vlastnictví samotné věci nebo svého sebeovládání. Autor ve své práci zmiňuje i kleptomanií, u které jde o psychickou poruchu, při níž má jedinec nutkání něco ukrást, nezáleží ani tak na samotné hodnotě odcizené věci, jako spíš na pocitu chvilkového uspokojení. Tato porucha je však v souvislostmi s dětmi a mladistvými velmi ojedinělá. Ostatní příčiny se dějí většinou z nějakého náhlého rozmaru či osobní nenávisti nebo msty.

Obrázek č. 3: Příčiny krádeží dle odborné literatury



Zdroj: Richterová (2017, s.21)

4.4 Prevence ve školním prostředí

Poslední kapitola teoretické práce se bude zaměřovat na prevenci, která probíhá v rámci základních škol. Prevence na školách se začala formovat v českém prostředí v posledním desetiletí 20. století. Šlo především o problematiku návykových látek, která se u mladých lidí objevovala čím dál více. Zásadní krok v oblasti primární prevence na školách nastal začátkem nového tisíciletí, kdy došlo v ČR ke standardizaci specifík preventivních programů ohledně návykových látek (MŠMT, 2019).

Prevence je zmiňována ve spojení s tématem rizikového chování, které je spojené s prostředím a společnostmi ve které se jedinec nachází. Prevencí můžeme označit jakoukoliv vzdělávací, výchovnou, zdravotní či sociální intervenci, která v kladném slova smyslu pomáhá předcházet sociálně patologickým a jiným rizikovým jevům (Miovský et

al., 2012). Dalším klíčovým činitelem v oblasti prevence je rodina a zejména rodiče, kteří se podílí na formování postojů, hodnot a osobnosti jedince. Dost často však tento činitel selhává z důvodu dysfunkce rodiny (Řehůlka, 2008).

Prevenzi lze dle mnoha autorů (Emmerové, Miovského, Černého, Švece a jiných) rozčlenit na tři základní typy. Nejčastějším typem prevence, který ve školním prostředí probíhá, je oblast **primární prevence**, která se zaměřuje především na předcházení vzniku sociálně patologických jevů a rizikového chování. Tento proces neprobíhá pouze v rámci školy, ale také v rodinách, kde by se mělo i o těchto tématech mluvit a rodiče tak mohou formovat názor dítěte na problémové společenské jevy (Miovský et al., 2012).

Sekundární prevence se již nezaměřuje plošně, ale přímo na konkrétní osoby, které jsou rizikovým chováním dotknuty. Tento typ se zaměřuje na omezení či úplnou ztrátu negativních jevů, jež jsou pro jedince nebo skupinu nežádoucí (Emmerová, 2007).

Poslední jmenovaný je **terciální typ**, jež nezasahuje přímo do školního prostředí, ale je spíše součástí resocializačních zařízení. Zabývají se jím tedy skuteční profesionálové, kteří pracují již s klienty, kteří rizikové chování projevili dříve a snaží se o jejich nápravu. Kládn je především důraz na odbornost daného pracovníka, u kterého již nestačí základní orientace v problematice či nějaký lektorský kurz (Gallà et al., 2005, in Černý, 2010).

Procházka (2012, s. 171) uvádí, že: „Cílem každého preventivního programu je komplexní změna“. Tato změna velmi těžko nastává, pokud se jedná o poměrně „vlažný“ přístup školy, která pozve 2x do roka preventisty, kteří žákům předloží preventivní program na jedno téma, a dále se jim škola nevěnuje. Prevence by měla být komplexním tématem edukačně-výchovného prostředí, která se má řešit neustále. Nejde pouze o ochranu dětí před sociopatologickými jevy nebo rizikovým chováním, ale také o rozvoj jejich sociálních kompetencí a schopnosti komunikovat (Procházka, 2012).

Primární prevence, která probíhá v České republice pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), se odehrává v rámci aktuálně řešených témat primární prevence. Pro řešení problematiky prevence je vydávána „Národní strategie primární prevence“. V současné době je to dokument na období 2019-2027.

V tomto základním rámcovém dokumentu jsou obsaženy také základní principy, které k efektivnosti vedou, jako je např. společný postup, komplexní řešení problémů, pozitivní nazírání na problém, systematicčnost, efektivita ověřených postupů, adekvátnost prevence pro cílovou skupiny a návaznost programů za udržení jisté kontinuity (Národní strategie primární prevence 2019-2027).

Na efektivitu preventivních programů reaguje mimo jiné Řehůlka (2008), jenž tvrdí že prevence nestíhá potírat aktuální rizikové chování z důvodu nesystémovosti programů a rychlého vývoje společnosti. Dle autora již praktikám v oblasti prevence jako je zastrašování, demonstrace činnosti nebo nesystematických aktivit (jako jsou besedy a přednášky), již dávno odzvonilo a aktuálně jsou již pramálo efektivní. Důležitá je především odborná vybavenost preventisty i běžného pedagoga, který by se třídou měl v rámci prevence pracovat dlouhodobě.

Emmerová (2007) v souvislosti s efektivitou zmiňuje rodinu, ve které žák působí. Kladné působení rodiny na dítě v rámci prevence může mít za následek větší eliminaci rizikového chování. *„I přes všechny opatření ve škole nadále platí, že nejlepší prevencí je dobrá rodina“* (Emmerová, 2007, s. 93).

V rámci základní školy je problematika prevence často realizována prostřednictvím tzv. metodika prevence, což je většinou čistě formální postavení běžného pedagoga, který plní tuto činnost v rámci svého normálního úvazku. Tento subjekt by tak měl napomáhat k uskutečňování a tvorbě preventivních programů ve škole. Procházka (2012) ve své práci shrnuje realitu, můžeme říct i „nedostatky“ preventivních programů, které se odehrávají na školách (viz. Příklady).

- Preventivní programy se často uskutečňují jako monologické přednášky s malým zapojením účastníků.
- Organizátoři preventivních aktivit nejsou dostatečně seznámeni se školním klimatem a prostředím. Nemohou pak adekvátně pokrýt zkušenosti žáků s danými tématy.
- Pro děti nejsou programy přitažlivé v situaci, kdy se na hodině opakují již mnohokrát sdělené fráze a informace.

- Organizátoři prevence nedávají žákům prostor se projevit. Preventivní programy se odehrávají ve velké skupině, kde se často děti mohou bát projevit své zkušenosti a názory, které by si zasloužily přístup spíše individuálního charakteru.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUM

5.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je porovnat přístupy a řešení ve vybraných sociopatologických jevech mezi sociálním pedagogem a běžným pedagogem 2. stupně ZŠ. Také bych chtěl od respondentů zjistit jejich autentické zkušenosti v rámci témat: šikany, návykových látek, krádeží i preventivních programů, se kterými se setkali v rámci jejich pedagogické praxe na 2. stupni ZŠ. Jedním z výzkumných cílů je také zjištění uplatnění sociálního pedagoga na ZŠ, a především vnímání potřeby této pozice na škole, jak ze strany běžných pedagogů, tak samotných sociálních pedagogů.

5.2 Výzkumné otázky

Pro bakalářskou práci a její výzkum byly stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumné otázky byly určeny tak, aby vycházely ze samotného cíle této bakalářské práce. Z těchto otázek se odvíjejí ty otázky, které jsem kladl při rozhovorech svým respondentům.

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jak řeší vybrané sociopatologické jevy sociální pedagog oproti běžnému učiteli 2. stupně ZŠ?
2. Jaká by měla být role sociálního pedagoga při řešení sociopatologických jevů na 2. stupni ZŠ?

Díličí výzkumné otázky:

3. Kde vidí běžní pedagogové ve školství uplatnění sociálního pedagoga?
4. V jakých oblastech se sociální pedagogové ve školství reálně pohybují?

5.3 Metodologický přístup a výzkumná metoda

Pro svoji bakalářskou práci jsem zvolil metodologický přístup kvalitativní. Jako výzkumnou metodu jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor. Hlavním důvodem a benefitem této metody pro mou bakalářskou práci je, že nemusím striktně dodržovat

strukturu otázek a mohu se doptat také na témata, která z rozhovoru přirozeně vyplynou.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 17)

„Polostrukturovaný rozhovor je metoda kvalitativního sociologického výzkumu. Patří do skupiny výzkumných rozhovorů (neboli interview). Stojí mezi dvěma základními druhy rozhovorů – nestrukturovaným a strukturovaným. Tvůrce rozhovoru má předem připravený návod, nemusí ho ale přesně dodržovat. Tato metoda je často využívána, protože umožňuje tazateli měnit pořadí otázek a dle situace přidávat další.“ (Reichel, 2009, s. 111-112)

5.3.1 Výzkumný soubor a průběh sběru dat

K výzkumu jsem využil celkem pět respondentů. Jednalo se o tři pedagožky z druhého stupně základních škol v Prachaticích, které kromě své výuky vykonávají ještě pozici metodika prevence. Věková struktura pedagogů ze základní školy byla poměrně rozsáhlá, konkrétně 35, 53, 60 let. Dále to pak byly dvě sociální pedagožky ve věku 41 a 49 let, přičemž obě působí na základních školách v Českých Budějovicích.

Se všemi respondentkami jsem se snažil navodit příjemnou atmosféru před rozhovorem, a to konkrétně formou krátkého představení a seznámení, jak se mnou, tak s mou prací. Před samotným rozhovorem jsem dával respondentkám podepsat souhlas o účasti na rozhovoru. Následně jsem se ptal na jejich souhlas s nahráváním rozhovoru a uvedl jsem, že celý náš rozhovor bude v práci anonymní. Na začátek rozhovoru jsem požádal respondentky o krátké představení ohledně jejich praxe, věku a aprobace. Základní otázky jsem kladl všem respondentům stejně, ale při různých zjištěních zajímavých skutečností jsem použil doplňující otázky. Všechny rozhovory trvaly v rozmezí 35-45 minut.

5.3.2 Výzkumné prostředí

U výzkumného souboru běžných pedagogů to byly zkušenosti z prostředí druhého stupně základní škol v Prachaticích. U sociálních pedagogů to byla praxe z prostředí druhých stupňů základních škol v Českých Budějovicích. Místa rozhovorů jsem nechával na respondentkách, kdy vždy zvolily svůj kabinet ve škole, kde pracují. Tímto gestem jsem chtěl respondentkám nabídnout komfort a pocit uvolněnosti.

5.3.3 Analýza dat

Jak již bylo zmíněno, rozhovory jsem nahrával na diktafon a doslovně převedl do písemné podoby. Texty jsem si znovu prošel a začal jsem hledat shody a rozdíly nejen v řešení sociopatologických jevů, ale také mě zajímalo, kde vidí svůj přínos sociální pedagog a také kde ho vidí běžní pedagogové, případně zda by takového člověka na své škole ocenili. Rozhovory jsem shrnul do krátkého výtahu informací. Potom jsem se snažil o komparaci mezi odpověďmi běžných pedagogů a sociálních pedagogů.

5.3.4 Okruhy otázek v rozhovorech

Otázky v rozhovorech jsem rozdělil do čtyř okruhů k tématu šikany, návykových látek, krádeží ve škole, prevenci a pozici sociálního pedagoga.

5.4 Rozhovory

Pro větší přehlednost jsem vytvořil tabulku o respondentech, kde jsem o nich shrnul základní informace. Označení respondenta je smyšlené, ostatní údaje o respondentkách jsou pravdivé. Pořadí v tabulce odpovídá rozhovorům.

Tab. č. 1: Základní informace o respondentech

Označení respondenta	Věk	Aprobace	Praxe ve školství	Místo působení
Běžný pedagog č.1	35	ČJ-DĚ	10 let	ZŠ-Prachatice
Běžný pedagog č.2	60	Ruština-OZ	35 let	ZŠ-Prachatice
Běžný pedagog č.3	53	DĚ-OZ	27 let	ZŠ-Prachatice
Sociální pedagog č.1	41	Sociální pedagog	8 let	ZŠ-ČB
Sociální pedagog č.2	49	Sociální pedagog	12 let	ZŠ-ČB

Zdroj: Vlastní zpracování

5.4.1 Rozhovor č. 1

Běžný pedagog č.1 je učitelka druhého stupně jedné z prachatických základních škol a to již 10 let. Její aprobace je český jazyk-dějepis, k tomu je již od začátku svojí praxe metodikem prevence pro druhý stupeň této školy.

K prvnímu okruhu otázek ohledně šikany se respondentka vyjadřovala tak, že se zatím za jejího působení nemusel řešit žádný vážný případ v této oblasti. Vždy zachytili jako kolektiv pedagogů počátky šikany v samotném zárodku, kdy šlo o nějaké soustavnější postrkování, posmívání, nebo nahánění se před školou. Nicméně vždy se věc snažila řešit hlavně s rodiči a samotnými dětmi. Při řešení konfliktu se snaží nikdy nekonfrontovat oběť a agresora. Nejprve separátně promluvila s dětmi a poté i s rodiči. Věc nahlásila paní ředitelce a dále pak pracovala na toto téma s celou třídou. Také se respondentka zaměřila na to, že v naprosté většině případů jsou oznamovatelé nějaké formy šikany rodiče. Málokdy přijde dítě samo a svěří se učiteli.

Introvertní dítě, které bylo šikanované se proměnilo v chování převážně doma. Žák často doma brečel, vyhýbal se škole, aby se nemusel potkat s agresorem. Oproti tomu třídní kolektiv o celé záležitosti nevěděl nebo přinejmenším nezazněla konkrétní jména, kterých žáků se šikana týkala. Pedagožka je toho názoru, že není dobré nikoho veřejně pranýřovat, aby mohl dostat druhou šanci. Rovněž respondentka uvedla, že se řídí dokumentem MŠMT, strategie pro řešení šikany, který se na škole osvědčil.

U návykových látek respondentka uvedla, že nejčastěji se u nich ve škole setkávají, s kouřením. Ptal jsem se také na užívání návykových látek u dětí mimo školu, zda o tom respondentka také přemýšlí. Paní učitelka uvedla, že se domnívá, že žáci mají informací dost, a to už od poměrně brzkého věku prvního stupně.

V řešení případu návykových látek u žáků respondentka nikdy nepotřebovala součinnost Policie ČR a vždy se snažila jít cestou domluvy s rodiči. A to i přes to, že jednou musela řešit případ, kdy jeden žák ve škole nabízel spolužákům marihuanu. Po výslechu aktérů odděleně, kdy každý říkal něco jiného se respondentka rozhodla pozvat rodiče do školy, kdy byla celá situace od jednoho z rodičů zlehčována, že šlo jen o legraci, která už se nebude opakovat. Výsledkem bylo kárné potrestání dvojkou z chování a podmínka, že pokud se něco takového opakovat, bude okamžitě přivolána policie.

Dotazovaná je toho názoru, že hlavní příčinou, proč se žáci uchylují k návykovým látkám je špatná rodinná situace, nedostatek času věnovaného ze strany rodičů nebo také nedůsledná výchova, kdy děti často tráví čas po večerech venku v prostředí různých part bez dohledu dospělých.

U tématu krádeží ve škole respondentka odpověděla, že se vždy jednalo o případy, kde šlo o drobnosti, jako jsou přezůvky, penály, boty a tak podobně. V otázce týkající se nějaké predikce, zda čekala, že by se něco takového u žáka mohlo projevit, bylo řečeno, že naopak bych byl někdy dost překvapený, u kterých dětí se tento jev vyskytuje, protože nemají nijakou hmotnou nouzi, jen chtějí vlastnit něco lepšího. Mezi hlavními příčinami krádeží u dětí, vidí paní učitelka především hmotnou nouzi, která souvisí se sociálním prostředím chudých rodin, ve kterých děti žijí. Naopak u těch majetnějších dětí je to jakási jejich zvědavost a touha ukojit svou potřebu zmocněním se cizí věci, což je dost často jednání v nějakém zkratu.

Respondentka se také zaměřuje na fakt, že $\frac{3}{4}$ řešených krádeží nedojdou konce. Je dle ní velice těžké někomu něco dokazovat, pokud to dítě nechytete za ruku, nebo ho nevidí někdo ze spolužáků. Ve zbylé $\frac{1}{4}$ případů se stalo, že děti si kradené věci vezmou zpět do školy, kdy je pak jasné, že to ukradl ten či onen žák. V případě, kde se krádež prokázala, tak respondentka postupovala cestou nejprve rozhovoru se žáky, s rodiči, nahlásila věc paní ředitelce, navrhla kárný postih a vyžadovala upřímnou omluvu okradenému. Paní učitelka také sdělila, že když se v kolektivu znovu něco ztratilo, první kroky ostatních spolužáků byly za tím, kdo už jednou kradl.

V posledním okruhu otázek na téma prevence a pozici sociálního pedagoga mě velmi zaujalo, že se paní učitelka i jako metodik prevence snaží každý rok ty preventivní programy něčím novým ozvláštnit. Respondentka také uvedla, že organizace preventivních programů je také ve velké míře vázaná na finanční prostředky, které na to mohou být použity. Placení programů je formou grantů, o který se musí žádat. V případě nevyhovění žádosti, kdy si škola externí firmy jako je například nezisková organizace Fénix nemůže dovolit, využívají preventivní programy například od Policie ČR nebo jiných složek, které to vykonávají zdarma.

Preventivní program, který respondentku hodně zaujal byl od společnosti Do Světa ze Strakonice, kde probírali témata kyberšikan a nebezpečí internetu. Lektoři se snažili

přiblížit dětem stejnou mluvou a kamarádským přístupem. Rozvinuli diskusi, kterou řídili, ale nechaly děti prezentovat své vlastní názory. Preventivní program na této ZŠ je sestavován metodikem prevence, případně si třídní učitelé upravují plán podle potřeby nebo v reakci na nějaký jev. Prevence zde nespadá pouze do preventivních programů, ale snaží se také o komplexní práci s žáky i během výchovy k občanství nebo třídnických hodin.

V dalších otázkách mě zajímalo, jestli má nějaký efekt ukazovat dětem plíce kuřáka, případně, jaký pohled má na to, že se do školy bere např. bývalý narkoman na preventivní program. V případě ukazování plic kuřáka, se respondentka domnívá, že efekt je velmi krátkodobý, ale když je podpořen tím celkovým preventivním programem, tak efekt přináší podle její slov spíše u těch mladších žáků, kteří nemají s cigaretami zkušenosti. Naopak co odsuzuje u malých dětí je právě účast narkomana. Dle dotazované to není v pořádku, když se ve škole prezentuje špatný vzor. Za nejaktuálnější prevenci pro děti na druhém stupni považuje kyberšikanu, kyberkriminalitu a celkové nebezpečí online prostředí.

Paní učitelka i jako metodik prevence by určitě člověka na pozici sociálního pedagoga uvítala. Pro metodiky prevence by byl podle ní velkým přínosem, protože sociální pedagog má čas na to chodit do kolektivu a zkoumat třídní klima a vztahy ve třídě. Metodici prevence, kteří k tomu ještě normálně plní svůj pedagogický úvazek tolik času nemají. Respondentka by si součinnost se sociálním pedagogem představovala tak, že ona by jako metodik prevence koordinovala preventivní programy a sociální pedagog by byl člověk, co by vstupoval do tříd, mapoval třídu a případně řešil jevy, které by se v tom kolektivu vyskytly.

Jako další využití sociálního pedagoga vidí respondentka v práci s dětmi ze sociálně znevýhodněných rodin, s adoptovanými dětmi, dětmi z pěstounské péče, ale zároveň by měl plnit i poradenskou činnost, jak pro děti, tak pro rodiče problémových dětí. Respondentka se také zaměřuje na nejistý finanční zdroj šablon a grantů, ze kterého je soc. pedagog placen.

5.4.2 Rozhovor č. 2

Běžný pedagog č.2 je učitelka druhého stupně jedné ze základních škol v Prachaticích. Její aprobace je ruština a občanská výchova. Jedná se o šedesáti letou pedagožku s třiceti

pěti letou praxí ve školství. Působí již 12 let také jako metodik prevence pro druhý stupeň této ZŠ.

Respondentka uváděla, že se snaží předcházet šikaně, případně ji odhalovat v samotných zárodcích, kde se s ní pracuje ještě snáze. Dotazovaná si vzpomněla na poměrně nedávný případ jednoho sedmáka s ADHD, který soustavně ubližoval dvěma žákům o přestávkách, kde došlo k odhalení prostřednictvím rodičů jednoho z šikanovaných žáků. Nejednalo se o třídu paní učitelky, takže věc řešila z pozice metodika prevence formou pohovoru zvlášť s oběťmi i s agresorem, za účasti školního psychologa. Poté informovala rodiče, se kterými záležitost uzavřela formou kárného postihu a omluvy šikanovaným chlapcům.

Podle respondentky jsou nejčastějšími oznamovateli šikany právě rodiče, jako tomu bylo v tomto případě, nebo jsou to třídní učitelé, kteří v kolektivu upozorují něco neobvyklého. K proměně chování žáka jsem se dozvěděl, že se většinou v případě šikanovaného dítěte jedná o osobnost v té třídě poněkud zvláštní, introvertní a celkově odlišnou od kolektivu. Podle respondentky k tomu také často dochází při příchodu nového žáka, který se nedostatečně socializuje se skupinou. Také bylo řečeno, že si agresori svou oběť nejdříve vytipují podle hierarchie v té třídě a zaměřují se právě na ty slabší nebo nějakým způsobem odlišné jedince.

Paní učitelka se snaží řešit konflikt vždy s rodiči a ty si do školy zve na pohovory. V řešení tomu předchází rozhovor jak s obětí, tak i zvlášť s agresorem. Respondentka klade důraz na postup dle strategie metodiky prevence, kdy se jí tento postup osvědčil. V případě závažnějších případů, kde nestačí domluva a kárný postih, doporučuje vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, případně nabízí služby školního psychologa. Kolektiv se dle respondentky v uvedeném případě ustálil do zpětné podoby, protože s chlapcem byly problémy již dříve a kolektiv ho vnímal jako problémového žáka dlouhodobě.

V tématu návykových látek jsem se od respondentky dozvěděl, že nejčastější prohřešky na jejich škole jsou cigarety u deváťáků, kouření na záchodě a občas i alkohol na školních výletech. Respondentka se domnívá, že dětem je předáváno dost informací ohledně prevence návykových látek, ale zároveň si uvědomuje, že přes distanční výuku se žádná prevence u nich neprovedla, ale v současné době se vrátili zpět k původnímu plánu

prevence. V souvislosti s návykovými látkami dotazovaná nikdy nepotřebovala součinnost Policie ČR, vždy se snaží celou záležitost vyřešit s dětmi a jejich rodiči s podmínkou, že pokud se jev bude vyskytovat znovu, nezbude nic jiného, než věc nahlásit na OSPOD a Policii ČR.

Marihuanu na této škole řešili pouze upozorněním rodičů, kdy bylo jedné paní učitelce ze strany šestáka nahlášeno, že viděl žáka z devátého ročníku kouřit marihuanu mimo pozemek školy. Věc jsme sdělili rodičům a ti už si celou záležitost vyřešili sami. Respondentka se domnívá, že nejčastější příčiny těchto jevů je zvědavost žáků, identifikování se s nějakou skupinou a také to, že návykové látky navozují v kolektivu pocit dospělosti a vyzrálosti.

U krádeží ve škole se respondentka zmiňovala spíše o drobnostech, jako jsou penály, tenisky, potřeby na tělesnou výchovu. V těchto případech se ale často stává, že věci se najdou úplně jinde, než potencionální oběť krádeže uvádí. Respondentka se také ale rozprávěla o poměrně kuriozním případě, kdy byly při tělocviku ukradeny klíče a mezi tím, co tělocvik probíhal, tak spolužák svému kamarádovi vykradl byt. A protože to byl dobrý kamarád, který do rodiny chodil často, tak věděl o všech penězích v bytě. V tomhle případě už musela zakročit policie, protože šlo o nemalou částku. Žák se v podstatě udal sám, když se před spolužáky chlubil velkým množstvím peněz. Věc řešila Policie ČR a učitelé s ním udělali také rozhovor a po vyřešení události byl vytvořen program zaměřující se na zjištění klimatu třídy, kde se nám potvrdilo, že žáci ztratili důvěru k chlapci, který kradl. Chlapec asi po 14 dnech kolektiv opustil a přestoupil na jinou školu. Z rozhovoru také vyplynulo, že ke krádežím se na této škole uchylují převážně děti ze sociálně slabších poměrů, které si některé věci nemohou dovolit, a proto se uchylují ke krádežím.

V posledním okruhu prevence a pozice sociálního pedagoga respondentka vyzdvihovala práci prachatické neziskové organizace Portus Prachatice, která se zaměřuje nejen na téma prevence. Paní učitelka je také zastáncem skupinových prací v těchto programech, kdy se k sobě dostanou i spolužáci, kteří spolu normálně nemluví nebo, když se v preventivním programu jedná o nějakou zážitkovou situaci s krátkými filmy o životních příbězích.

Z pozice metodika prevence se dotazovaná snaží s žáky mluvit o prevenci všeho druhu nejen v rámci plánování preventivních programů, ale také v třídnických hodinách, hodinách občanské výchovy, kde mají za rok vymezených 4-5 dvouhodinových bloků přímo na tuto problematiku, které jsou ještě mimo ty samotné programy. Je tomu tak proto, aby se s žáky pracovalo soustavně.

V rozhovoru také zazněl negativní pohled na účast bývalých narkomanů na preventivních programech, které jsou dle respondentky špatným vzorem pro dítě. Dotazovaná také vzpomíná, že tyto metody se praktikovaly převážně v 90. letech, když u nás nějaká forma prevence začínala. K aktuálním tématům prevence pro žáky druhého stupně řadí kyberšikanu a nebezpečí gamblingu formou různých online her a hazardních her, kam se dají poslat reálné peníze.

Respondentka vidí přínos sociálního pedagoga nejen ve vytváření preventivních programů, řešení samotných sociopatologických jevů, ale také v tom, že by to mohl být někdo, komu se budou děti ochotny svěřit, protože s nimi nemá jiné hodiny než ohledně prevence. Očekávala by také od něj, že by se soc. pedagog seznámil s kolektivem, kam by alespoň jednou za čtvrtletí docházel a zkoumal klima třídy, mapoval situaci ve třídě a upozorňoval třídního učitele ze svého odborného pohledu na možná nebezpečí v kolektivu. Případně by tento člověk mohl dle respondentky komunikovat s policií nebo OSPODEM.

5.4.3 Rozhovor č. 3

Běžný pedagog č.3 je pedagožka druhého stupně jedné z prachatických ZŠ. Je jí 53 let a má za sebou již 27 let praxe ve školství. Vystudovala aprobaci občanskou výchovu a dějepis na JČU a nyní si dostudovává bakalářský obor speciálního pedagoga. Respondentka ke své práci učitele ještě funguje jako metodik prevence pro druhý stupeň na jedné ze ZŠ v Prachaticích.

Dotazovaná uvedla, že se s šikanou setkává. Naposledy to byl případ v šesté třídě, kdy tři chlapci slovně i fyzicky napadali spolužáka s poukazováním na to, že jeho tatínek je Rom. Situaci respondentka řešila nejprve pohovorem dohromady s agresory a odděleně s obětí. Chlapci si uvědomili chybu a omluvili se. Následně o věci informovali rodiče, kteří se do školy zvali ještě v ten den zjištění a vynesl se kárný trest v podobě třídní důtky, se

kterým rodiče souhlasili. Třídní paní učitelka pak v kolektivu vyzývala k tomu, aby se děti nebály příště věc nahlásit.

Zjištění a oznámení šikany proběhlo od maminky šikanovaného chlapce, třídní učitelka v tomto případě selhala a později říkala, že upozorovala jisté náznaky již dříve, ale nijak nekonala. Zde se jednalo o pokročilejší fázi šikany, kdy měli agresoři už vytvořeno své pevné postavení v kolektivu a nikdo se neodvážil šikanovaného zastat, aby se sám nestal obětí.

Po vyřešení případu se snažili agresoři s chlapcem více skamarádit, aby si tak nějak vnitřně odčinili své skutky. Chlapec se stranil kolektivu již dříve a respondentka nezaznamenala žádnou proměnu v chování, poté co šikana proběhla. S obětí pak dotazovaná ještě několikrát mluvila ohledně této záležitosti. Respondentka také uvedla, že někdy je komunikace s rodiči složitá, protože věci zlehčují a nepřikládají jim takovou váhu. Také se domnívá, že je dobré k případům vodit všechen poradenský personál na škole, jmenovitě výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, třídního učitele, popřípadě když je ve škole sociální pedagog a školní psycholog.

U tématu návykových látek se respondentka rozpovídala o případu, kdy řešila kouření devátáka na záchodech. Dotazovaná také uvedla, že je to u nich na škole dlouhodobý problém. V tomto případě však dotyčného chytili při činu a on sám se přiznal. Příklad se řešil jak samotným rozhovorem se žákem, tak s jeho tatínkem. Složitě bylo především rodinné prostředí, ze kterého chlapec pocházel. Tatínek byl nezaměstnaný a maminka léčená alkoholička, dítě bylo ve střídavé péči, přičemž se rodiče nedokázali společně na ničem dohodnout. Jelikož šlo během studia o poměrně bezproblémového žáka, byla zde udělena třídní důtka. Respondentka ani ostatní učitelé nechtěli na konci roku přidělovat chlapci problémy, které by se s ním mohly táhnout i na střední školu.

Dle paní učitelky ti starší žáci o nebezpečí návykových látek vědí a je třeba se zaměřit na prevenci především u šestáků a sedmáků. Respondentka uvedla, že řešila i případ týkající se marihuany v deváté třídě. Chlapec nechodil do školy a měl zvýšené absence. Chlapec se při pohovoru přiznal, že jezdí za staršími kamarády po okolí, kde kouří a ve škole nevidí smysl. Příklad se řešil s rodiči, kteří již na chlapce dohlédli a poté již nebyli s chlapcem ani jeho absencí žádné problémy. V rozhovoru také zaznělo, že dotazovaná nikdy nepotřebovala součinnost policie ve věci návykových látek.

Dotyčná uvedla jako příčinu uchylování se dětí k návykovým látkám především rodinné zázemí a prostředí, kde dítě vyrůstá a žije. Dle respondentky je v těchto případech minimální interakce mezi dětmi a rodiči. Z jejich zkušeností většinou jde o vesnické děti, které do školy dojíždějí a nemají již žádné kroužky a povinnosti v místě školy, a mají tak čas se po městě potulovat v partách. Také v rozhovoru zaznělo, že rodiče často spoléhají na to, že se s jejich dětmi nic neděje, bohužel opak je pravdou.

Případ, který paní učitelka popisovala u tématu krádeží ve škole, se týkal zmizení kola z kolárny. Kolo nebylo zamčené, a tak si ho jeden sedmák vzal. Podle ní se žák romského původu ke krádeži uchýlil z toho důvodu, že se mu kolo líbilo a dětský domov, kde chlapec žil, si nové kolo nemohla dovolit, tak si ho jednoduše vzal. Příčinou tedy byla hmotná nouze jedince a na případ se přišlo tak, že sám žák se ostatním kamarádům z domova chlubil novým kolem.

Postup byl následující. Nejprve se zjišťovalo, zda ten den žák opravdu kolo ve škole měl, protože se dle slov respondentky často stává, že se hledá věc, kterou ten den žák ani ve škole neměl. Po nahlášení ztráty kola se napsal papír pro pojišťovnu o ztrátě a začalo vyšetřování, kdy byl chlapec udán spolubydlicími z dětského domova, kteří navštěvují stejnou školu. Chlapec dostal ředitelskou důtku, musel se omluvit a jako reakci na tento podnět si třídní učitelka vyžádala preventivní program na téma krádeží a vztahů ve třídě. Respondentka se také vyjádřila k tomu, že po krádeži ztratili žáci k chlapci důvěru a dávali si na něj větší rozhovor. Pokud by se něco znovu ztratilo, tak by se šlo jako první za těmi „známými firmami“ zda s tím mají něco společného. Dle ní je to naprosto přirozená věc, že vycházíme ze zkušenosti, kterou již máme z dřívější doby.

U tématu prevence a pozice sociálního pedagoga respondentka zmínila, že se jí líbil program, který se zabýval klimatem ve třídě a zkoumáním vztahů v té třídě, kde to bylo v kolektivu, ve kterém šikana probíhala. Také bylo zmíněno, že je důležitá soustavná práce s kolektivem na téma prevence, protože pouze samotné preventivní programy mohou ztratit smysl. Paní učitelka si také pochvalovala, že si u dětí vybuchovala jako metodik prevence důvěru, protože se jí chodí svěřovat se svými problémy. V debatě došlo i na stěžování si na poměrně vysokou cenu preventivních programů, který musí být hrazen z grantu. Pokud peníze nejsou, obrací se například na Policii ČR, která dělá programy zdarma.

Respondentka z praxe zjistila, že není dobré si brát do školy např. bývalého narkomana, protože se v něm děti mohou vzhlednout ve smyslu, že bral drogy a dnes je v naprosté pohodě. Podle ní je lepší zhlédnout nějaký film o životním příběhu někoho takového, ale není zastáncem brát tu osobu fyzicky do školy. Opačný pohled má ale na ukazování plic kuřáka dětem, kde se domnívá, že tyto věci u dětí fungují jako v případě mentální anorexie, vidí ty následky a nechtějí nic takového absolvovat. V případě dospělých to dle respondentky smysl nemá, ale u dětí to může vyvolat obavy. V aktuálních tématech prevence vidí největší důležitost v kyberšikaně a nebezpečí internetu, dále se domnívá, že téma návykových látek je pro osmáky a deváťáky stále aktuální.

Paní učitelka by si i jako metodik prevence člověka na pozici sociálního pedagoga ve škole přála. Dle jejího pohledu má uplatnění na větších školách, případně by si představovala, že by takový člověk mohl působit v rámci všech třech prachatických základních škol. Respondentka uvádí, že personál jako je speciální pedagog nebo výchovný poradce nemá čas vstupovat do tříd a mapovat aktuální klima a rozpoložení třídy.

Podle dotazované by se sociální pedagog měl na škole věnovat kromě řešení sociopatologických jevů také především zkoumání sociálních vztahů ve třídách, aktivně do kolektivů vstupovat a bavit se s žáky o jejich problémech.

Mapování kolektivu z hlediska toho, kdo je dominantní ve třídě, nebo kdo by měl být více zapojován do kolektivu. Právě to je klíčová informace pro třídního učitele. Respondentka také poukazuje na to, že by bylo dobré, aby sociální pedagog s dětmi mluvil o krátkodobých a dlouhodobých cílech, které mohou žákovi otevřít nový pohled na život.

5.4.4 Rozhovor č. 4

Sociální pedagog č.1 je žena pracující na této pozici na dvou základních školách v Českých Budějovicích. Je jí 41 let a má osmiletou praxi ve školství. Posledních pět let pracuje na velké škole, která čítá na 850 žáků. Aktuálně pracuje na 0,2 úvazku, což se každým rokem mění. V roce 2019 začala pracovat také na jiné základní škole v ČB, kde je okolo 1150 žáků a aktuálně je zde na 0,5 úvazku a od příštího roku by to mělo být 0,8 úvazku, což by mělo dát dohromady jeden celkový. Vystudovala obor sociálního pedagoga na JČU

v bakalářském programu a v magisterském programu pokračovala na Masarykově univerzitě. Nyní studuje magisterský obor speciálního pedagoga.

Samu respondentku překvapilo, že v oblasti řešení šikany skoro žádné zkušenosti nemá. Vysvětlovala, že je to z toho důvodu, že šikana se ve škole řeší již dlouhodobě a řešila se ještě, než vznikly tyto odborné pozice. Dotazovaná má zkušenost takovou, že se ve většině řešení šikany jedná o práci metodika prevence, který je na té škole internistou.

V jednom případě respondentka uvádí, že se jednalo o nijak silně rozjetou šikanu v osmé třídě, kdy oznamovatelkou byla paní tělocvikářka, která na případ přišla. Zpozorovala, že nově přichozího žáka si spolužáci dobírají a soustavně pošťuchují. Postupovalo se způsobem pohovoru s agresory a obětí. Respondentka zdůrazňovala, že tyto rozhovory musí proběhnout odděleně, aby bylo zamezeno konfrontaci. Po vyříkání situace s dětmi, kdy jim bylo vysvětleno, co dělají špatně, se do školy volali rodiče. U žáků to byl obrat o 180 stupňů, s šikanovaným žákem se začali kamarádit a přijali ho mezi sebe. Respondentka pak vstupovala do třídy na téma stmelení kolektivu.

Zpovídaná dotyčná se v rozhovoru zaměřila na důležitost komunikace s rodiči, bohužel se podle ní často stává, že vztahy v rodině nefungují a komunikace je ještě tím složitější, když jsou rodiče např. bývalí narkomani nebo alkoholici. Důležitost také příkládá vymezením si hranic s rodiči, co si mohou dovolit. Sociální pedagožka také uvedla, že děti, které šikaně čelí, jsou většinou nějakým způsobem zvláštní a stojí svým způsobem na okraji třídní hierarchie. Potom, kdy sociální pedagožka sledovala třídu delší dobu se společně s dalšími učiteli dohodli na uzavření případu na základě ustálení kolektivů.

V oblasti návykových látek jmenovala respondentka cigarety, se kterými se setkává nejčastěji. Nejčastější výskyt tohoto jevu je v deváté, osmé a ojediněle v sedmé třídě. Odhalitelem v posledním případě byl školní psycholog, který je kuřák a nahlásil, že jeho kuřácké místo je často obsazené. Dotazovaná zde udělala preventivní program na téma zdravého životního stylu a o škodlivosti návykových látek. Žákům pravděpodobně došlo, o co se jedná, a už ve škole s cigaretou viděni nebyli.

Případ, na který se sociální pedagožka v rozhovoru zaměřila, se týkal kouření elektronické cigarety jednoho sedmáka. Chytili chlapce romského původu, jak kouří tuto e-cigaretu o přestávce. Nejprve proběhl rozhovor se samotným žákem, u kterého byl i

speciální pedagog a školní psycholog, poté proběhl rozhovor s rodiči, kteří nechápali, co je na věci špatně. Byli rádi, že jejich dítě přešlo na elektronickou cigaretu z normálních cigaret. Oni byli šťastní za to, jak to je. Respondentka se jim snažila vysvětlit, že není standardní, aby sedmák kouřil, a pohrozila oznámením na OSPOD a vyšetřením v pedagogicko-psychologické poradně.

Nikdy nepotřebovala součinnost Policie ČR v případě návykových látek a vždy případy na toto téma řešila domluvou. Dotazovaná zdůrazňovala, že se snaží o předávání informací o škodlivosti a celkové problematice návykových látek, důležitá je podle ní však především kontrola dítěte ze strany rodiny a nastavení hranic.

Respondentka se nikdy nedostala k případu návykových látek, které jsou zakázané i po dosažení osmnáctého roku života. Pouze zde bylo podezření u jedné deváté třídy, kde na jaře žáci deváté třídy vykazovali známky požití „utlumovacích látek“, než došlo na řešení celé věci, tak se vše vrátilo do normálu a ukázalo se, že šlo o klasickou pasivitu deváťáků, kteří již brzo budou končit a mají to lidově řečeno „na háku“.

Dle sociální pedagožky stojí za příčinami užívání návykových látek u dětí celá řada faktorů. Je to prostředek, jak zabít čas nebo se začlenit do nějaké skupiny, kde například všichni kouří. Jedinec se nechce odlišovat, pokud chce být přijatý do sociální skupiny. Dále to může být i zkušenost, kterou chce předčít jedinec své vrstevníky. Jako podstatný faktor užívání návykových látek u dětí si respondentka myslí, že je kladné společenské vnímání například alkoholu i cigaret, a především jejich snadná dostupnost. V naší společnosti je alkohol vnímán jako něco normálního a populace se obecně diví, když si dáte v restauraci něco jiného než alkohol a nejste zarytý abstinents.

U tématu krádeží respondentka zmínila případ ztraceného telefonu, který vyvrcholil v bitku mezi dvěma děvčaty v deváté třídě. Jedna dívka se druhé chlubila s novým telefonem, který si před tělocvikem odložila na mikinu, té co kradla, ta mikinu potom sbalila a odešla domů. Dívka věděla, že její nejlepší kamarádka jí telefon odcizila, během dne proběhly mezi nimi nějaké zprávy na Facebooku a hned druhý den ráno se popraly. Dívky musely být rozděleny a sociální pedagožka si nejprve promluvila s jednou slečnou, se kterou vedla terapeutický rozhovor. Následně byla respondentka moderátorkou diskuse mezi oběma, kde si záležitost vyřikaly. Zavolalo se rodičům, aby se jim oznámil skutek, který se stal. Následně dívka vrátila telefon za účasti obou rodičů. Respondentka

později vedla s děvčaty rozhovor, kde jí bylo sděleno, že záležitost mezi sebou uzavřely společně se svým přátelstvím.

Dotazovaná uvedla, že v případě nejlepších kamarádek krádež neočekávala. Zmínila však, že pokud se něco ztratí, učitelé jdou prvotně za těmi problémovějšími v kolektivu a vycházejí ze zkušenosti. Za hlavní příčinu krádeží jmenuje dotyčná závist, tedy dosažení něčeho lepšího, než mám já sám. Určitě dle sociální pedagožky není dobré někoho obviňovat bez důkazů. Uvádí, že ani s důkazy není vhodné případ rozebírat před třídou a veřejně někoho označovat za zloděje.

Zároveň zmiňuje, že sociální vrstvy jsou ve společnosti rozdílné a je dobré s dětmi na toto téma pracovat. V kolektivu byla obě děvčata brána jako problémová již dlouhodobě, z důvodů různých dřívějších excesů. Problémovou situaci vidí u třídních učitelů, kteří nemohou být ke své třídě vnímaví, protože ve své třídě učí například dvakrát týdně a s kolektivem se jinak nepotkávají.

V pátém okruhu otázek prevence a pozice sociálního pedagoga se respondentka zaměřila nejprve na své preventivní programy, kterých je dvanáct druhů a jsou rozděleny na preventivní a rozvojové. Preventivní jsou zaměřeny např. na bezpečnost internetu, ty rozvojové naopak například na efektivní metody učení, které se praktikují při přechodu na druhý stupeň, kde je toho učení již více. Sociální pedagožka dělá také workshopy, na kterých děti učí souvislý mluvený projev nebo jak zacházet se stresem. Vstupuje do tříd také s tématy tmelení kolektivu, tedy s aktivitami, které podporují spolupráci, toleranci i respekt k ostatním a snaží se v kolektivu poukázat na to, v čem jedinec v kolektivu vyniká.

Preventivní program, kterého se respondentka účastnila, byl od Radka Bangy, zpěváka ze skupiny Gipsy CZ, který ve škole představoval svůj životní příběh spojený s šikanou ve škole, alkoholovou závislostí i rasovou nenávistí. Program byl propojen mluveným slovem a písničkami, které přispěly k uvolněné atmosféře. Pointou debaty bylo, že pokud se člověk snaží, může to někam dotáhnout.

Respondentka se snaží s dětmi pracovat soustavně na téma prevence už od třetí třídy, dle ní je důležitější, aby se děti v první a druhé třídě nejprve naučily psát, číst a počítat, než aby byly zahlcovány dalšími informacemi. Kromě organizovaných preventivních

programů metodikem prevence chodí respondentka dvakrát za pololetí do třídy, kde se baví na různá témata, případně vede preventivní program v reakci na nějaký jev, který se ve třídě vyskytl, nebo je tam jako odborník, jenž má vyhodnotit vážnosti či možná nebezpečí, které by mohly v kolektivu nastat. Jako další byly zmíněny i třídnické hodiny každé pondělí první hodinu, kdy si třídní učitelé mohou vyřešit organizační věci, případně je použít jako stmelovací hodiny kolektivu.

Na téma efektu ukazovat dětem plíce kuřáka odpověděla respondentka nejasně, kdy si není zcela jistá, že samotný obrázek s dětmi nějakým způsobem pohne. Spíše je podle ní potřeba mluvit o následcích zdravotního charakteru, které mohou cigarety přinést. Ke zvaní např. bývalého narkomana do školy se dotazovaná staví spíše odmítavě, kdy podle ní, když vypadá bývalý „feták“ před dětmi dobře, může to v nich vyvolat pocit, že vlastně o nic nejde. Takový člověk si zaslouží dle respondentky respekt, a však neměl by být vydáván za vzor.

Podle sociální pedagožky je důležité se s těmi staršími ročníky na druhém stupni bavit na témata jako jsou cíle, hodnoty, motivace a směřování života. Respondentka není zastáncem prostého sdělení informací, ale preferuje především zážitkové hry a aktivity, které děti i baví. Aktuální téma prevence kyberšikany a nebezpečí internetu se dle ní spíše přesouvá k mladším ročníkům druhého stupně, kdy je třeba prevenci vykonávat, než samotný čin vůbec může vzniknout.

U samotné práce sociálního pedagoga dotazovaná zmínila, že jí vadí nejasné ukotvení sociálního pedagoga v české legislativě, kdy není vedena jako pedagogický pracovník, ale pouze jako pomáhající profese, což má za příčinu nejasnost v oblasti například školních výletů a akcí, kde nemůže být dozorem. Druhou věcí, na kterou si respondentka postěžovala, je forma, kterou je placena. Její plat je tvořen formou grantů a dotací, které škola může a nemusí obdržet, čili má pouze krátkodobé pracovní smlouvy, které mohou být překážkou při případném braní hypotéky. Za krátkodobou smlouvou a nejasnou situací ohledně této pozicí stojí i to, že škola nechce do její osoby investovat v rámci rozvojových aktivit a akcí, které jsou placené, protože není jisté, zda příští rok na škole vůbec bude.

Ve škole by se podle respondentky měl sociální pedagog věnovat vykonávání preventivních programů, které mohou být i jako reakce na jev ve třídě, případně poskytování individuální poradenské činnosti dětem. Dotazovaná se v rozhovoru také zaměřila na to, že její práce se dost často prolíná s prací školního psychologa nebo speciálního pedagoga. V České republice je dle respondentky tato pozice nejčastěji zastupována metodikem prevence a výchovným poradcem, kteří jsou běžní pedagogové, kteří tuto funkci mají v rámci svého úvazku, z čehož jasně vyplývá, že nemají čas vstupovat do tříd a dělat všechny úkony jako dělá sociální pedagog.

Sociální pedagožka upozornila také na to, že ona jako externista nemůže být odhalitelem těch sociálně-patologických jevů z důvodu její pozice externistky, která netráví se třídou velké množství času, ale řeší až konkrétní problémy. Na sociálním pedagogovi by tedy v případě oznámení nějakého jevu mělo být zmapování situace, sociometrie ve třídě a navržení dalších postupů.

Respondentka také zmínila vztah sociálního pedagoga a metodika prevence, který by měl dle ní spočívat v tom, že metodik prevence je koordinátorem celé prevence i plánovaných programů a sociální pedagog funguje jako samotný vykonavatel prevence v jednotlivých třídách.

5.4.5 Rozhovor č. 5

Sociální pedagog č.2 je žena ve věku 49 let, která ve školství pracuje již 12 let. Ze začátku působila jako asistent pedagoga u dítěte s Downovým syndromem a později přešla na pozici asistenta pedagoga pro sociálně znevýhodněné děti. Přibližně již pátým rokem se věnuje práci sociálního pedagoga. Bakalářský obor sociálního pedagoga studovala na JČU. V současné době působí jako sociální pedagog i asistent pedagoga pro sociálně znevýhodněné děti.

Respondentka uvedla, že za svoji praxi nemusela řešit nijak výrazně rozjetou šikanu. V rozhovoru popisovala případ šikanovaného chlapce ze sociálně slabších poměrů. Žák šesté třídy byl šikanovaný ze strany svých třech spolužáků. Ze začátku se jednalo jen o poštuchování, situace však dospěla i do ponižování a zesměšňování žáka, kdy mu byly například stáhnuty kalhoty nebo mu tito spolužáci podtrhovali židli, když si sedal, aby upadl na zem. Z učitelů nikdo nic nepozoroval a jako ve většině případů byli oznamovatelé šikany rodiče chlapce, který se jim doma v bezpečném prostředí svěříl.

Hned ten den si sociální pedagožka zavolala šikanovaného chlapce na pohovor a následně vyslechla všechny tři agresory nejprve zvlášť a později dohromady. Zde mi respondentka uvedla, že se jí praxí tento postup osvědčil z toho důvodu, že se dozví víc informací, než kdyby agresory vyslýchala pouze dohromady. Druhý den se do školy svolali rodiče aktérů, které vyslechnula také zvlášť, protože se respondentce již několikrát stalo, že se rodiče začali hádat mezi sebou a celou věc to pouze zkomplikovalo. Pod nátlakem rodičů se chlapci přiznali, byli nuceni se omluvit a dostali třídní důtky. Maminka šikanovaného chlapce považovala věc za vyřízenou, tak byl ve třídě udělán program na téma stmelení kolektivu a vztahů ve třídě.

Dotazovaná uvedla pro zasazení do kontextu, že šikanovaný chlapec byl ve škole nový a přišel již ze čtvrté ZŠ a nikde si nestačil vybudovat kontakt s kolektivem. Chlapec byl plachý, introvertní a kolektivu se stranil již od samého začátku a nebylo tomu jinak ani po snaze ho ukotvit v kolektivu. Respondentka uvedla, že vždy tyto záležitosti musí řešit s rodiči, protože oni jsou odpovědní za své děti. Dále také upozorňovala na vztahy a řešení konfliktů s rodiči, kdy mnohdy to není jednoduché a už zažila i případ, kdy se do sebe dva tatínkové na půdě školy do slovně i fyzicky pustili a rozdělovat je musel školní psycholog.

V tématu návykových látek dotyčná zmínila, že nejčastěji řeší cigarety. Uváděla i případ kouření u jednoho chlapce ze šesté třídy, který kouřil na záchodech. Chlapec za to dostal ředitelskou důtku, kterou respondentka nesla do rodiny a šla si také popovídat s rodiči chlapce. Po vstupu do bytu viděla všechny dospělé, jak kouří, včetně maminky chlapce, která držela cigaretu u úst a na klíně měla své dvouměsíční miminko. Maminka s cigaretou vysvětlovala, že nechápe odkud její syn to kouření pochytil. Po rozhovoru s chlapcem, respondentka zjistila, že chlapci připadá úplně normální kouřit, vždyť to dělají přece všichni okolo. Zde lze vidět, že chlapce velmi ovlivnilo sociální prostředí, ve kterém žije.

Sociální pedagožka v rozhovoru uvedla, že v souvislosti s návykovými látkami ani v tomto ani v jiném případě nepotřebovala součinnost Policie ČR a vždy se snažila celou věc vyřešit dohodou s rodiči, kdy se jednalo o jednorázové excesy. V tomto případě respondentka uvažovala, zda již by to nebyl případ pro OSPOD, ale nakonec s příslibem,

že se nic takového nebude opakovat, celou věc uzavřela ředitelskou důtkou a preventivním programem na toto téma ve třídě.

Respondentka uvedla, že ve většině případů se v této problematice nejedná pouze o děti z rozvrácených nebo sociálně slabších rodin, ale dost často jde o děti, které jsou hodně vybičovány na výkon ze strany svých rodičů nejen ve škole, ale i v rámci kroužků. Po skončení těchto kroužků v patnácti letech začnou mít prázdný volný čas po škole. V rozhovoru také zaznělo, že tato sociální pedagožka nemá žádné zkušenosti s případy, kde figurovaly látky, jako je například marihuana, extáze nebo pervitin.

Téma krádeží řeší respondentka poměrně často, ať už jde o drobnosti na prvním stupni jako jsou různé sportovní kartičky, penály nebo drobnosti. Na druhém stupně to jsou například Bluetooth reproduktory, mobily nebo i hotovost. Popisovala případ jednoho šestáka, který svému spolužákovi ukradl mobilní telefon, a odnesl si ho domů. Spolužáci ho při činu viděli, a tak druhý den na něj respondentka společně s třídní učitelkou udeřily s tím, že o činu vědí. Chlapec se přiznal a řešila se výše trestu. Respondentka uvedla, že si vzpomněla na pana doktora Procházku, který jim při studiu říkal, že by se těmto dětem měla při prvním zaškobrtnutí dát druhá šance na nápravu. Věc se nakonec nepředala policii, ale vyřešila se pouze dvojkou z chování a omluvou.

Chlapec svého činu litoval a dle respondentky to pro něj bylo velké ponaučení. Dotazovaná sdělila, že případy se vždy snaží řešit mimo kolektiv, pokud to jde a nikoho veřejně neoznačuje za viníka. Jsou dle ní ale jisté předsudky k žákům, kteří už za sebou mají nějaký delikt a dívá se na ně „skrz prsty“. O složitosti postavení romského dítěte ve třídě jsme se s respondentkou bavili i v rámci předsudků, které v dětech pěstují jejich rodiče. Dle respondentky za činem chlapce stála hmotná nouze rodiny. Byla za tím touha se zmocnit něčeho, co si sám nemůže dovolit, přestože maminka se snažila jim kupovat všechno možné, aby se vyrovnali ostatním dětem. Často stávalo, že maminka pak již neměla peníze na jídlo.

V rámci preventivních programů se respondentka poměrně často zabývá bezpečným chováním v online prostředí. Naznačila i případ ohledně rozposílání odhalených fotek nebo případ, ve kterém si žáci dali na seznamce schůzku s mužem a vydávali se za ženu. Potom, co muž zjistil, že jde o žert, pronásledoval a napadl žáky, kteří utekli až do školy.

Věc později projednávala policie. Ve svých programech se respondentka snaží zdůraznit dětem především to, že vše, co nahrají na internet, je tam už navždy.

V tématu prevence respondentka mluvila o své zkušenosti, kdy jí její děti na základní škole říkaly, že nechápu, proč se věci z prevence omílají pořád dokola, když už všechno vědí. Respondentka jim vysvětlovala, že jsou rodiny, kde se o těchto tématech nemluví, a proto je třeba tyto informace dětem předávat. Poslední hezký preventivní program, který zasáhl ji i děti, byl program ve spojitosti s dokumentem „Katka“. Dotazovaná je zastáncem těchto dokumentů o životních příbězích, které podle ní mají silnější dopad než jen samotný výklad problematiky. Doprovodným programem těchto filmů a dokumentů musí být však dle respondentky závěrečná diskuse.

Preventivní program se odvíjí dle respondentky z plánování metodikem prevence, případně podle potřeby na žádost třídního učitele tam vstupuje respondentka, či jiné externí firmy. Dotazovaná také zmínila, že frekvence konání preventivních programů se ve velké míře řídí podle finančních prostředků, které na to mohou být použity.

Na otázky týkající se efektu ukazovat dětem plíce kuřáka odpověděla nejasně. Její názor je takový, že velice záleží na osobnosti žáka, kdy s některým to hnout může a druhé se ani nezalekne. V tomhle případě se však respondentka domnívá, že jistý efekt to může mít u mladších žáků, nikoliv u deváťáka. Naopak k otázce účasti bývalého narkomana na preventivních programech se vyjádřila pozitivně. Dle ní to není vhodné na prvním stupni, ale s předáváním osobní zkušenosti na druhém stupni souhlasí, měly by tam však zaznít především ty stinné stránky. Dle dotazované je nejaktuálnější téma pro druhý stupeň prevence a informovanost proti různým extremistickým směrům nebo myšlenkám, ať už krajně pravicovým, tak i krajně levicovým. Dále jsou to potom programy v oblasti mediální výchovy jako je práce a orientace ve velkém množství informací a rozpoznávání „fakenews“.

Respondentka je toho názoru, že využití sociálního pedagoga je především v oblastech nápravných a zdravotních zařízeních, kde se uplatňuje sekundární a terciární prevence, u lidí, kteří si některým sociálně-patologickým jevem již prošli.

Uplatnění ve školství pak vidí především na školách s větší akumulací těchto jevů, ať už jde o sociálně znevýhodněné děti, děti narkomanů a podobně. Respondentka také zmínila věci, které jí na práci sociálního pedagoga vadí. Jako první zmínila nedostatečné legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga. Další věcí, kterou zmínila je, že sociální pedagog není pedagogický pracovník, z čehož vyplývá spousta problémů.

Jedním z faktorů jsou také krátkodobé smlouvy a nejistota práce, kdy pracovní smlouva je vždy na maximálně dva roky, a to z toho důvodu, že tento pomáhající pracovník je placený formou grantů a dotací. Sociální pedagožka v otázce k náplni práce sociálního pedagoga ve škole shrnula své povinnosti. Dle ní běžní pedagogové velice oceňují, když ona z této pozice komunikuje s rodiči, OSPODEM, Policií ČR, neziskovými organizacemi. Respondentka dokonce řeší i dotování obědů pro sociálně znevýhodněné děti, a především praktikování preventivních programů, kdy to probíhá za koordinace metodika prevence.

5.5 Výsledky výzkumu

5.5.1 Hlavní výzkumná otázka č. 1

Hlavní výzkumná otázka č.1 se zabývá zjišťováním rozdílů ve způsobů řešení sociopatologických jevů ze strany sociálního pedagoga oproti běžnému pedagogovi druhého stupně ZŠ.

1) Šikana

„Vždycky se snažím nekonfrontovat agresora s obětí, takže vedu rozhovor s každým tím dítětem zvlášť, abych věděla stav případu.“ (Běžný pedagog č. 1)

„Vzali jsme si každé dítě zvlášť, jak agresora, tak oběti a promluvili jsme si s nimi, k tomuto jsme přizvali i školního psychologa. Dále jsme o celé události informovali rodiče agresora a přizvali ho do školy. Následně jsme o celé události informovali paní ředitelku.“ (Běžný pedagog č. 2)

„Řešili jsme to teda na základě pohovoru, kde jsme si zase ty agresory vyslechli společně a oběť jsme si vzali zvlášť a popovídali si o tom. Ihned potom následoval trest, konkrétně se jednalo o třídní důtky a všichni se tomu chlapci pak omluvili. Věc jsme potom nahlásili rodičům, kteří s trestem souhlasili a do školy jsme je ihned přizvali, aby byli součástí celé té věci.“ (Běžný pedagog č. 3)

„Zavolali jsme si rodiče do školy a udělali jsme rozhovory s dětmi zvlášť i s rodiči zvlášť. Hlavní ten klíč se něco dozvědět je v tom nekonfrontovat oběti a agresory. Věc jsme sdělili rodičům pohovořili jsme o tom a dítěti, které bylo strůjcem toho zbrojení proti oběti jsme důrazně vysvětlili, co udělali špatně.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Potom co jsem se o celé věci od rodičů dozvěděla. Ještě ten den jsem si pozvala šikanovaného chlapce na pohovor, který se mi svěřil s touto záležitostí a následně jsem si pozvala i ty tři chlapce, kteří ho měli šikanovat. Mám zkušenost, že je nejlepší postup si ty aktéry vyslechnou nejprve zvlášť a následně dohromady. Mohu se pak dozvědět více a víc celé situaci porozumět.“ (Sociální pedagog č. 2)

Všechny respondentky se shodly na tom, že v případě řešení šikany, komunikují s žáky vždy odděleně. Důrazně nedoporučují konfrontovat oběť s agresorem. Dotazované vyjadřují stejný názor i v oblasti prvotního postupu. Vždy začínají rozhovorem se žákem a až následně jsou do školy vždy přizváni jejich rodiče. Za důležité považují udělit žákovi trest, který pro něj však není likvidační, ale je v takové míře, aby si žák svou vinu uvědomil.

2) Návykové látky

„Věc jsme zase řešili individuálně s každým zvlášť, kdy každý říkal jinou verzi. Pak jsme si opět pozvali rodiče, které jsme pak museli zpovídat odděleně, protože ta situace nebyla úplně standardní. Jeden tatínek toho dítěte, co marihuanu nabízelo, konfrontoval slovně a vyhrožoval mamince jiného žáka. Vyřešili jsme to tedy pouze domluvou, kdy bylo rodičům důrazně řečeno, že při opakujícím se takovém incidentu, bude přizvána policie.“ (Běžný pedagog č. 1)

„Zase jsme si promluvili s dětma, pohovor s rodiči, zase nějaká ta beseda, jak je to nebezpečný no a popřípadě nějaké kárné postihy. Konkrétně v tomhle případě to byla myslím třídní důtka.“ (Běžný pedagog č. 2)

„No tady jsme to řešili, jak se samotným žákem formou pohovoru a také s tatínkem. Bylo to opravdu složité prostředí pro to dítě, protože tam byla nějaká střídavá péče, maminka byla léčená alkoholička a tatínek nezaměstnaný. A to ještě ty rodiče šli proti sobě, protože se nebyli schopni na ničem domluvit. Nicméně jsme žákovi udělili třídní důtku a

nechtěli jsme mu dělat zbytečné problémy, které by se s ním táhly i na střední škole, protože jinak šlo o poměrně bezproblémového žáka.“ (Běžný pedagog č. 3)

„No, jak říkám, u toho chlapce s tou elektronickou cigaretou jsme pozvali rodiče do školy. Mezi tím jsme udělali rozhovor s žákem, u kterého byl i speciální pedagog a školní psycholog. Žák dostal navrženou ředitelskou důtku.“ (Sociální pedagog č. 1)

„U tohoto případu jsem si pozvala chlapce nejdříve na pohovor a ptala jsem se ho na zdroj těch cigaret a co ho k tomu vede. Říkal mi, že vzal cigarety doma a že mu to prostě přijde normální, vždyť všichni doma taky kouří. To mě trochu zarazilo, tak jsem si pozvala do školy ten samý den i tatínka. Nakonec jsem usoudila, že to vyřešíme tedy jen tou ředitelskou důtkou a preventivním programem v té třídě.“ (Sociální pedagog č. 2)

V tématu řešení návykových látek byl velmi překvapiví fakt, že ani jedna z respondentek ve své praxi, neřešila případ v tomto tématu s Policií ČR. Vždy se respondentky snaží o vyřešení případu domluvou s náznakem výhrůžky v případném opakování deliktu. I tyto případy řeší jak sociální pedagogové, tak běžní pedagogové počátečním rozhovorem s žákem, oznámení rodičům a vyvozením kárného trestu. Rozdílem mezi skupinami pedagogů je takový, že sociální pedagog může nabídnout svou odbornou poradenskou činnost a konkrétně on vstupuje do třídy a vykonává prevenci v reakci na případ.

3) Krádeže

„Takže v těchto případech jsem postupovala zase klasicky. Rozhovor se žáky, oznámení rodičům, paní ředitelce a následně jsme požadovali omluvu od dítěte a v některých případech následovali i kárné postihy.“ (Běžný pedagog č. 1)

„No právě v případě těch ztracených peněz jsme volali ihned Policii, protože sami děti si povídali o tom, že někde vytáhnul spousty peněz. Takže jsme celou věc nahlásili také paní ředitelce. A zase jsme udělali rozhovor s žákem, proč to udělal a tak podobně. Řekl nám: že potřeboval peníze na alkohol.“ (Běžný pedagog č. 2)

„Ale konkrétně v tomhle případě se volalo nejprve rodičům, jestli žák opravdu na tom kole přijel. A taky jsme se bavili se spolužáky, které ho v kolárně viděli. Potom, co se zjistilo, že tu to kolo skutečně bylo, tak se sepsal papír pro pojišťovnu a začalo vyšetřování ve všech třídách, kdy tedy tohoto chlapce udali jeho spolubydlíci z toho dětského

domova. Žák musel kolo vrátit, omluvit se a dostal ředitelskou důtku. Potom jsme ve třídě dělali preventivní program na téma krádeží a vztahů ve třídě.“ (Běžný pedagog č. 3)

„Zavolali jsme rodiče, aby si ty telefony holky vzájemně vrátily, protože z té druhé vylezlo, že telefon nikam neprodala, ale má ho schovaný doma, a že telefon vrátí za účasti obou rodičů. Ve škole dostaly poznámku za rvačku, a ještě jsem asi po týdnu s nimi seděla na pohovoru a říkaly, že si všechno vyříkaly, ale kamarádky už nejsou. Dál jsme to potom neřešili, zase to bylo někdy na jaře té deváté třídy.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Paní učitelka třídní věc nahlásila rodičům. Spolužákovi telefon vrátil a omluvil se mu. Teď byla otázka, jak vysoký trest mu dáme, protože telefon už přece jenom není malá věc. Já jsem si ale vzpomněla na pana doktora Procházku, který nám říkal, že těm mladistvým, když je to poprvé, by se měla dávat druhá šance na nápravu, a ne hned z toho prvního zaškokbrtnutí dělat velkou aféru a hned ho onálepkovat. Jednalo se o rodinu, která žila na ubytovně a sešly jsme se pak i s paní učitelkou třídní i maminkou dítěte. Jedna z možností také byla, že bychom to nahlásili na policii, ale nakonec jsme se dohodly, že to vyřešíme domluvou a tím kárným postihem, což byla dvojka z chování. Myslím si, že pro toho kluka to bylo velké ponaučení a dával najevo, jak je mu to líto.“ (Sociální pedagog č. 2)

V případech krádeží všechny respondentky uvedly, že postupují nejprve přes rozhovory s aktéry a poté s rodiči. Velmi zajímavé je, že všichni dotazovaní kladou v řešení případů velký důraz na omluvu okradenému. Sociální pedagožka č.1, přímo uvedla, že se snaží případy v deváté třídě příliš nerozpítvávat, aby žáci neměli v budoucnosti problémy. Pouze v jednom případě z rozhovorů, byla k případu přivolána policie. Ve většině případů se všichni aktéři snaží případ vyřešit domluvou. Nebyly zde zaznamenány výrazné rozdíly, které by pedagogy odlišovaly v rámci řešení případů ve spojitosti se sociopatologickými jevy.

5.5.2 Hlavní výzkumná otázka č. 2

Zde bych rád shrnul a odpověděl na druhou hlavní výzkumnou otázku, která se zabývá rolí sociálního pedagoga při řešení sociopatologických jevů na druhém stupni ZŠ.

„Bylo by skvělé mít člověka, který přímo vystudoval tento obor. Přímou po mém zjištění nějakého jevu by mohl vstoupit do třídy a řešit konkrétní případ s konkrétními aktéry, případně pak bude vést i prevenci v reakci na ten případ.“ (Běžný pedagog č.1)

„Určitě by to nebylo na škodu, protože někdy se děti stydí nějaké věci říct učiteli, který je vyučuje. Takže si myslím, že by určitě šly raději za někým, kdo nezasahuje do výuky. Že je jako tak trochu mimo a nemají s ním úplně jen ten kontakt přes to učivo. Podle mě by pak měl takový člověk i lepší pozici jako vyšetřovatel těch jevů, když k němu děti budou mít důvěru. Mohl by dělat v případech i například nějakou poradenskou činnost dětem, rodičům nebo třídní paní učitelce toho aktéra.“ (Běžný pedagog č.2)

„Většinou třeba výchovný poradce nebo speciální pedagog nemá čas nebo i kvality na to vstupovat do tříd, zjišťovat právě to momentální klima třídy a odborně řešit ty konkrétní sociopatologické jevy ve třídách, což by nám v naší práci velice pomohlo.“ (Běžný pedagog č.3)

„U nás je tahle moje práce do jisté míry hodně suplovaná právě metodiky prevence, ale je to takové, že opravdu tihle pedagogové nemají čas na to, co s těmi dětmi dělám já za aktivity. Mnohdy není čas na konkrétní vyšetřování jevů a později na to reagovat nějakou prevencí, když k tomu musí ještě vést svou normální výuku.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Ve školství bohužel tahle pozice není zcela ukotvená legislativně, ale myslím si, že jsou školy, kde se tyhle jevy kumulují víc a ty sociálně pedagogové tam mají své místo. Mohou zde při výskytu těch jevů aktivně vstupovat do třídy a být tím vyšetřovatelem a člověkem, který tam zmapuje situaci v kolektivu.“ (Sociální pedagog č.2)

Jak z úryvků lze vidět, tak všichni respondenti si roli sociálního pedagoga při řešení sociopatologických jevů, představují tak, že to bude člověk, který by měl aktivně vstupovat do tříd. Vidí v něm právě toho vyšetřovatele konkrétních případů. Sociální pedagog by dle respondentů měl sociopatologické jevy aktivně vyšetřovat, případně by měl v tomto kontextu nabízet i svou poradenskou činnost aktérům případů, třídním

učitelům či rodičům aktérů. Bylo zde také zmíněno, že po dořešení případu, by to měla být osoba, která v reakci na jev, udělá ve třídě preventivní program.

5.5.3 Dílčí výzkumná otázka č. 3

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na vnímání sociálního pedagoga ze strany běžných pedagogů. Zkoumá především potřebu osoby sociálního pedagoga na ZŠ z pohledu běžných pedagogů a zaměřuje se na oblasti, kterým by se podle nich měl na škole věnovat.

„Nechtěla bych na něj přehazovat svoji práci jako metodika prevence, ale myslím, že by se dobře uplatnil právě jako člověk, který by vstupoval do těch tříd a řešil ty konkrétní problémy po mém prvotním zjištění, že se něco takového děje. On by mi pak pomohl jako externista problém řešit. Pak si třeba myslím, že by mohl pracovat s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, nebo s dětma, které jsou adoptovaní či v pěstounské péči. Měl by tedy i nějakou poradenskou činnost, jak pro děti, tak by mohl pracovat i s rodiči problémových dětí.“ (Běžný pedagog č. 1)

„Určitě by se měl seznámit s těmi kolektivy tříd, alespoň jednou za čtvrtletí udělat v každé třídě nějakou hodinu, aby zjistil a zmapoval klima v té třídě a zaměřit se na to, jaké jsou tam problémy i s třídním učitelem. Prostě teda hlavně zanalyzovat ty kolektivy, ale nejen to. Jsou tady i děti, které mají i osobní problémy, tak tam by se s nimi mělo pracovat individuálně. Popřípadě pracovat i s rodiči, ale těm se dost často nechce. Samozřejmě by jako profesionál mohl řešit věci s Policií nebo OSPODEM, s tím je spojená i velká míra papírování, ale bez toho to dneska nejde.“ (Běžný pedagog č.2)

„Tak já si myslím, že by měl řešit určitě tu šikanu a kyberšikanu, návykové látky taky určitě, ale hlavně aby se zaměřoval na ty sociální vztahy v těch třídách. Teda zkoumání toho klimatu, které ve třídách panuje a aktivně do nich vstupoval a bavil se s dětmi o jejich problémech. Mapování těch tříd z jeho strany z hlediska, kdo tam má vůdčí slovo, kdo se podle něj zase straní kolektivu a měl by být víc zapojený a podobně. Tyhle informace jsou důležité hlavně pro třídního učitele, který s těmi informacemi pak může dále pracovat a snažit se zlepšovat ty poměry, které ve třídě panují. Taky by se s nimi mohl pokusit vytvářet různé dlouhodobé a krátkodobé cíle těch žáků i kolektivu, protože to je podle mě úžasná věc, aby se ti žáci i učitel cítili v tom kolektivu dobře.“ (Běžný pedagog č.3)

Respondenti se v této výzkumné otázce shodli v tom, že podle nich by se měl sociální pedagog zaměřovat na samotné vyšetřování a řešení případů ve spojitosti se sociopatologickými jevy. Dle nich by měl aktivně vstupovat do tříd a bavit se s dětmi o jejich problémech, případně by měl ve škole dělat poradenskou službu jak pro samotné děti, tak jejich rodiče. Mohl by se podle běžných pedagogů věnovat také práci s dětmi ze sociálně slabších rodin.

Jako jednu z hlavních náplní práce sociálního pedagoga vidí i samotné provádění preventivních programů a bavení se s žáky nejen na téma prevence, ale i rozvojových aktivit jako jsou například jejich cíle a hodnoty. Běžní pedagogové vidí jeho funkci také v mapování třídního kolektivu odborným pohledem z důvodu odhalení možných rizik. Tyto informace jsou podle nich klíčové především pro třídního učitele, který s nimi může dále pracovat.

5.5.4 Dílčí výzkumná otázka č. 4

Poslední výzkumná otázka se zabývá oblastmi, kde se sociální pedagogové v rámci školy reálně uplatňují. V této výzkumné otázce zjišťují vymezení hranic práce sociálního pedagoga.

„Mělo by to být teda hlavně praktikování těch preventivních programů. Může to být ale celá další řada věcí, teď například hodně dělám individuální rozhovory s dětma, protože si se mnou chtějí popovídat.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Tím že ten sociální pedagog je většinou zaměstnanec pouze na částečný úvazek a nechodí do těch kolektivů každý týden, tak já nikdy nemůžu být ten odhalitel šikany nebo návykových látek.“ (Sociální pedagog č. 1)

„To řešení těch věcí už by podle mě mělo být na sociálním pedagogovi, k tomu i teda prvotní zmapování situace, jak moc ta věc je závažná, eventuelně navrhnout další postupy.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Taky je za mě určitě důležitá sociometrie, kdy si mě pozve ta třídní učitelka, uděláme sociometrii a zjistíme, že třeba Pepíček je skvělejší, ale dosud byl tak jako na okraji a snažíme se ho tomu kolektivu ukázat v tom nejlepším světle. Já jim to říkám pořád, každý jsme jiný a každému jde něco jiného. A je skvělé, když využijeme tu kvalitu jedince ve prospěch kolektivu.“ (Sociální pedagog č. 1)

„Velmi bych řekla, že běžní pedagogové oceňují, když komunikuji s rodiči, pokud je tam nějaké takové dítě. Těm učitelům to hrozně pomáhá, že nemusí tohle přímo řešit a mohou se soustředit na výuku. Potom samozřejmě komunikace s OSPODEM, Policií.“
(Sociální pedagog č. 2)

„Spolupracuji s různými neziskovými organizacemi, aby tam ty děti mohly po škole chodit. Zajišťuji taky obědy sociálně znevýhodněným dětem, kde ta rodina na ty obědy nemá. Ty preventivní program řešíme s metodikem prevence a pak následně se domluvíme na nějakém společném konsenzu, taky na základě peněz, které na ně máme vyčleněné.“ (Sociální pedagog č. 2)

Oba sociální pedagogové v rozhovoru uvedli, že jejich náplň práce spočívá především v praktikování preventivních programů ve třídách. Věnují se řešení sociopatologických jevů, se kterým je spojená i komunikace s rodiči, policií, OSPODEM a pedagogicko-psychologickou poradnou a neziskovými organizacemi. Mezi svou práci řadí respondenti i poradenskou činnost s dětmi a rodiči.

Sociální pedagožky se také ve své profesi zaměřují na mapování kolektivu a zjišťování třídního klimatu v kolektivech. Dotazované uvedly, že se zaměřují i na práci s dětmi ze sociálně slabších poměrů. Jedna z respondentek zmínila i zajišťování obědů dětem z chudších rodin, které si obědy pro své dítě nemohou dovolit.

6 ZÁVĚRY A DISKUZE

Ve své bakalářské práci jsem se ujistil ve faktu, že reálné působení sociálního pedagoga ve školním prostředí je skutečně velmi rozsáhlé, a právě proto se překrývá i s řadou profesí výchovně-poradenského personálu působícího na základních školách. Zároveň mě překvapily i značné překážky v práci sociálního pedagoga, které jsou na obtíž i samotným respondentkám. Jedním z cílů mé bakalářské práce bylo zjištění role sociálního pedagoga při řešení sociopatologických jevů. Velmi mě zaujalo, že všichni respondenti se shodli na tom, že v případě těchto jevů by měl sociální pedagog z pohledu své odbornosti fungovat jako vyšetřovatel celého případu a následný preventista, který by měl případné další excesy tohoto rázu omezit.

Jedním z hlavních cílů této práce bylo zjištění rozdílného řešení vybraných sociopatologických jevů mezi sociálními pedagogy a běžnými pedagogy základních škol, kteří jsou současně metodiky prevence na svých školách. Předpoklad o rozdílném přístupu k řešení jevů se nenaplnil. Je tomu převážně z toho důvodu, že obě skupiny respondentů uváděly v celku stejný postup řešení případů, pouze s tím rozdílem, že sociální pedagog je přímým vykonavatelem prevence v reakci na daný případ. V tomto ohledu bylo zjištěno, že přestože běžní pedagogové svou práci poměrně dobře zvládají, tak by člověka na pozici sociálního pedagoga na svých školách uvítali. Velmi mě překvapilo, že většina případů ve spojitosti s těmito jevy se řeší na skoro stejné bázi, tedy rozhovor s aktéry, pozvání rodičů do školy, vyvození kárného postihu, preventivní program, popřípadě prací s jedinci, kteří sami situaci po vyřešení případu nezvládají.

V závislosti na výzkumu práce lze uvést, že nejčastější příčinou a motivem pro zkoumané sociopatologické jevy je sociální, a především rodinné prostředí, které dítě v těchto souvislostech formuje. V tématu šikany se za nejčastější oběti v třídních kolektivech považují buď děti, které vykazují známky introvertního chování a straní se kolektivu, nebo to jsou děti, jež do kolektivu přišly nově a neproběhla zde dostatečná socializace s třídní skupinou. V rámci návykových látek se jednalo o děti, které tak konají z důvodu začlenění do sociální skupiny, nebo se jednalo o děti, pro které je toto chování běžné ze strany jejich rodiny.

Žáci, kteří se nejčastěji uchylují ke krádežím, jsou ve velké míře ze sociálně slabších rodin a konají tak z důvodu hmotné nouze, což potvrzuje i teoretické východisko práce. Často se jedná i o děti, jež žádnou nouzí netrpí, přesto však nedokážou ovládnout svůj chtíč zmocnit se věci druhého, která je lepší než ta jejich. V souvislosti s nejaktuálnějším tématem prevence na druhém stupni byla jmenována kyberšikana a bezpečné chování na internetu. Velmi mě však zaujal názor respondentky, která si myslí, že by mělo být více probíráno i téma krajně levicových či pravicových extrémistických směrů a názorů.

Práce naplnila moje očekávání a její zpracování pro mě bylo velmi poučné a atraktivní. Nejvíce mě na práci zaujaly rozhovory s respondenty, které byly obrovským přínosem. Předání osobních zkušeností z praxe je dle mého jednou z nejlepších možností získávání informací a utváření si svých vlastních názorů. Tématu prevence a sociální pedagogiky bych se chtěl věnovat z důvodu velkého zájmu i nadále, protože si myslím, že tyto věci jsou na školách velmi problematické a je třeba o nich mluvit a aktivně je potlačovat.

SEZNAM LITERATURY

Tištěné zdroje

BAKOŠOVÁ, Zlatica. (2008): Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica.: Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: Pedagogická revue, 2005, č. 1, s. 13. ISBN 978-80-89236-00-8

BENDL, Stanislav. Základy sociální pedagogiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. 334 s. ISBN 978-80-7290-881-3.

BENDL, Stanislav. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2011. 202 s. ISBN 9788073874322.

BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. Slovník sociální patologie. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.

ČERNÝ, M. Základní úrovně provádění primární prevence. In M. Miovský, L. Skácelová, J. Zapletalová & P. Novák (Eds.). Primární prevence rizikového chování ve školství (42-43). 2010 Tišnov: Sdružení SCAN.

EMMEROVÁ, Ingrid. Prevencia Sociálnopatologických javov v školskom prostredí Ingrid Emmerová. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2007. ISBN 9788080834401.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). 232 s. ISBN 978-80-247-5046-0.

HEŘMANSKÁ, Danuše. Psychologická analýza dětské predelikvence (s interdisciplinárními aspekty a metodou posuzování činů). Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. s. 16. ISBN 80-7041-097-3.

HOLEČEK, Václav. Agresivita a šikana mezi dětmi. Plzeň: Pedagogické centrum, 1997. s. 22-27. ISBN 8070200049.

HRONCOVÁ, Jolana, 2010. Příčiny delikvence a kriminality. In: KRAUS, Blahoslav, Jolana HRONCOVÁ a kol. Sociální patologie. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 37-39. ISBN 978-80-7435-080-1.

JEDLIČKA, Richard. Děti a mládež v obtížných životních situacích: nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí. Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-731-2038-0.

JEDLIČKA, Richard. Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-788-6.

KOLÁŘ, Michal. Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. S. 31-37 ISBN 80-7178-123-1.

KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-x.

KOLÁŘ, Michal. Bolest šikanování. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005. s. 112. ISBN 8073670143.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk-prostředí-výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. s. 198-200. ISBN 978-80-262-0643-9.

KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. a kol. Sociální patologie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 2.vyd. 2010. KUROWSKI, Martina. Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. In: Sociální pedagogika, 2013. roč. 1, č. 1, s. 64–76.

LACA, Slavomír. Sociální pedagogika. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. Sociopedie. s. 28. ISBN 978-80-87182-19-2

LEVICKÁ, Jana. Základy sociální práce. Trnava: FFTU. 204. s. 35. ISBN 978-80-96895-23-6.

MARHOUNOVÁ, Jana a Karel NEŠPOR. Alkoholici, feťáci a gambleři. Praha: Empatie, 1995. Společensko-vědní řada. s. 57. ISBN 80-901618-9-8.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). 192 s. ISBN 978-80-247-5309-6.

MATOUŠEK, Oldřich. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál, 2003. s. 52-54. ISBN 80-7178-548-2.

MIOVSKÝ, Michal, Tereza ADÁMKOVÁ, Miroslav BARTÁK, et al. Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. 274 s. ISBN 978-80-7422-393-8.

NEŠPOR, Karel. Kouření, pití, drogy: Děvčata a kluci spolu mluví o závislostech. Praha: Portál, 1994. s. 58-69. ISBN 80-7178-023-5.

NEŠPOR, Karel. Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 163 s. ISBN 978-80-7367-908-8.

ONDRÁČEK, Petr. Františku, přestaň konečně zlobit, nebo---: informace a podněty pro pedagogickou práci s žáky, kteří se chovají při výuce rušivě. Praha: ISV, 2003. Pedagogika (ISV). 170 s. ISBN 80-86642-18-6.

PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 208 s. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). s. 111-112. ISBN 978-80-247-3006-6.

ROTGERS, Frederick. Léčba drogových závislostí. Praha: Grada, 1999. Psyché (Grada). s. 134-135. ISBN 80-7169-836-9.

ŘEHULKA, Evžen. Prevence závislostí ve škole. Brno: MSD, 2008. s. 12. ISBN 978-80-7392-077-7.

ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. Pedagogická praxe. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

STANKOWSKI, Adam. Sociální patologie. Ostrava: Ostravská univerzita, 2001. Mimořádné formy studia. s. 76. ISBN 8070421851

ŠIMONÍK, O. Úvod do didaktiky základní školy. Brno: MSD Brno, 2005. s. 140. ISBN: 80-86633-33-0

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. s. 17. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 38 ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. s. 779 ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. s. 289. ISBN 978-80-7178-308-4..

WILK, Teresa. Školské prostredie. In: Bakošová Zlatica et al. Terminologický výkladový slovní zo sociálnej pedagogiky. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013, s. 428–430. ISBN 978-80-8105-514-0.

Internetové zdroje

ČERVENÁKOVÁ, Andrea., a kol. Metodika pro sociální pedagogy. [online]. Ostrava, 2019, 56 s. [cit. 2021-2-12]. Dostupné z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Methodika-pro-%C5%A1koln%C3%AD-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogy.pdf>

GALLÁ, M., AERTSEN, P., DAALAND, Ch., DESWERT, J., FENK, R., FISCHER, U. (2005). Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. Příručka o efektivní školní drogové prevenci. Praha: Úřad vlády ČR. 158 s. ISBN 80-86734-38-2 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://www.drogy.info.cz/data/obj_files/1657/354/jak%20ve%20skole%20vytvorit%20zdravejsi%20prostredi_web0.pdf

GEHROVÁ, Miroslava. Sociálně patologické jevy na základní škole. Brno, 2012. bakalářská práce (Bc.). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Vedoucí bakalářské práce: prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. [cit. 2021-5-26] Dostupné z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/19666/gehrov%3%a1_2012_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y

HÄMÄLÄINEN, J. The Concept of Social Pedagogy in the Field of Social Work, University of Helsinki, Helsinki. 2003, [cit. 2021-5-26] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249741384_The_Concept_of_Social_Pedagogy_in_the_Field_of_Social_Work

KUROVSKI, Martin. Žák-uprchlík v českém systému vzdělávání: případová studie. Sociální pedagogika [online]. 2013. s. 64-76 [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/04/%c5%bd%c3%a1k_uprchl%c3%adk-v-%c4%8desk%c3%a9m-syst%c3%a9mu-vzd%c4%9bl%c3%a1v%c3%a1n%c3%ad.-P%c5%99%c3%adpadov%c3%a1-studie_SocEd.pdf

MORAVEC, Štěpán, Kristýna KABELOVÁ, Daniel HŮLE a Anna ŠŤASTNÁ. Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol [online]. 2015. Plzeň: Demografické informační centrum, 2015 [cit. 2021-5-26]. Dostupné z: <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/4591/studie-4.pdf>

SAMUELOVÁ, Kateřina. Kofein může mít stejné účinky jako kokain. IDnes.cz [online]. 2008, [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/onadnes/zdravi/kofein-muze-mit-stejne-ucinky-jako-kokain.A080722_121452_koureni_bad

MŠMT. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí. Metodické dokumenty MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2016, 28 s. [cit. 2021-3-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

MŠMT. Národní strategie primární prevence u rizikového chování u dětí a mládeže 2019-2027. MŠMT [online]. Praha: MŠMT, 2019, 48 s. [cit. 2021-3-26]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

PODGORECKI, Adam. Základy sociotechniky. Sociologický časopis [online]. 1969, 24 s. 5(3), 3 [cit. 2021-3-26]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/1969/03/11.pdf>

PŘIKRYLOVÁ, Zdeňka. Šikana jako faktor ovlivňující klima třídy na základní škole: diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2009. 133 l., 9 l. příl. Vedoucí diplomové práce Miroslav Janda. [cit. 2021-06-26]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/o68bg8/>. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

RICHTEROVÁ, Bohdana. Sociální kontext krádeží na základních školách se zaměřením na školní a rodinné prostředí: vícepřípadová studie. Olomouc, 2017. disertační práce (Ph.D.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Pedagogická fakulta. [cit. 2021-5-26] Dostupné z: https://theses.cz/id/zie94q/Disertan_prce_a_autorefert.pdf

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Základní informace o respondentech.....	42
---	----

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Model kompetencí dle Bakošové.....	13
--	----

Obrázek č. 2: Činnost sociálního pedagoga ve školním prostředí.....	19
---	----

Obrázek č. 3: Příčiny krádeží dle odborné literatury.....	36
---	----

PŘÍLOHA

Rozhovor č.3

Já pracuji jako sociální pedagog na dvou základních školách. Posledních asi 5 let pracuji na základní škole v Českých Budějovicích, což je škola, která má asi 850 žáků. Dostala jsem se tam díky projektu „Společně to zvládneme“, které organizovalo Dětské centrum Jihočeského kraje a po skončení toho projektu jsem tam už zůstala. Jsem tam nyní zaměstnaná na 0,2 úvazku, ale každým rokem se to mění, jednou už to bylo 0,7 potom 0,4 a tenhle rok je to takhle. Poslední dva roky jsem zaměstnaná taky na jiné základní škole v Českých Budějovicích, kde aktuálně mám 0,5 úvazku a od příštího roku budu mít 0,8, abych měla jeden plný úvazek. Tohle zařízení je myslím největší základní škola v Českých Budějovicích, má asi 1150 žáků. Na těch školách je plně vybavené poradenské pracoviště, na té první škole jsou dokonce i dva školní psychologové, ale zde bohužel ani jeden. Ale jinak je tam klasicky speciální pedagog, asistenti pedagoga, školní asistenti a výchovní poradci a metodici prevence, kteří jsou doplněni z řad běžných pedagogů.

Mám vystudovaného sociálního pedagoga tady na JČU v bakalářském studiu, potom jsem magisterské studium absolvovala na Masarykově univerzitě. Nyní studuji další magisterský obor v oboru speciálního pedagoga.

1. Téma ŠIKANÁ

Jakou máte zkušenost se šikanou ve třídním kolektivu?

No, když nad tím tak přemýšlím, tak šikanu moc neřeším. Sama sebe se ptám vlastně proč, to né, že by ta šikana nebyla, ale podle mě je to problém, který se řeší už poměrně dlouhou dobu a na základě mých zkušeností to většinou řeší metodici prevence. Myslím si, že dlouhodobě potřebovaly ty školy tu šikanou vyřešit a řešily ji už dávno předtím, než jakýkoli výchovní profesionálové vůbec vznikli. Tím pádem mám zkušenost, že to řeší vždy ty internisti v těch školách.

Na jeden případ, co jsem řešila, si ale vzpomínám. Přišla za mnou paní tělocvikářka osmáků, která mi řekla, že se domnívá, že ve třídě probíhá šikana, protože dlouhodobě se například při vybíce všichni soustředí na jednoho žáka. Mluvila jsem nejdříve s paní třídní a ta mi řekla, že určitě tam nic takového neprobíhá.

Jak jste postupovala při řešení šikany?

Potom, co jsem měla to podezření od paní tělocvikářky, tak jsem věc sdělila třídní učitelce, která na věc nereagovala a asi po 14 dnech se skutečně potvrdilo, že tam něco takového probíhá. Žák introvert byl takový zvláštní a jelikož přišel do kolektivu jako nový, tak neproběhlo správné začlenění a děti si ho dobíraly a soustavně poštuchovaly.

Zavolali jsme si rodiče do školy a udělali jsme rozhovory s dětmi zvlášť i s rodiči zvlášť. Hlavní ten klíč se něco dozvědět je v tom nekonfrontovat oběti a agresory. Věc jsme sdělili rodičům, pohovořili jsme o tom, a dítěti, které bylo strůjcem toho zbrojení proti oběti jsme důrazně vysvětlili, co udělalo špatně. Byl to obrat o 180 stupňů, kdy se ten hlavní agresor pak začal chovat mile k oběti a snažil se s ní skamarádit. Omluvil se a potom jsem ještě asi dvakrát vstupovala do té třídy na toto téma a stmelení kolektivu. Víím, že po této události toho žáka kolektiv přijmul.

Jak jste se dozvěděla, že ve třídě probíhá šikana?

Dozvěděla jsem se to od té paní tělocvikářky. Ve většině těchto případů chodí rodiče, co víím, tady to bylo zpozorované ještě v té fázi ostrakismu jiným pedagogem.

Pozorovala jste nějakou osobnostní proměnu šikanovaného žáka?

Ne to ne, on ten žák byl svým způsobem zvláštní až trochu dětinský bych řekla. A tak úplně nezapadal do toho zaběhlého kolektivu. Myslím, že neproběhlo to správné začlenění tohoto žáka, což je částečně i chyba naše.

Když jste řešila něco tak závažného, jako je šikana, snažila jste se situaci řešit pouze ve škole nebo i s asistencí rodičů?

Vždy je důležitá ta asistence rodičů, ať se řeší pomalu jakýkoliv prohřešek. Děti, kterých se to týká, tak jsou nezletilí a zodpovídají za ně jejich rodiče. Dost často se bohužel stává, že v té rodině ty vztahy nefungují a ta komunikace s rodiči je složitá. O to víc je situace složitá, když se jedná o rodiče, kteří jsou například bývalí narkomani či alkoholici. Vždy jde hlavně o nastavení pravidel, jak s těmi rodiči jednáte, aby poznali, co si k vám mohou dovolit.

Vnímal jste, že se pohled na oběť/agresora ze strany třídního kolektivu proměnil po vyřešení celé události?

Několikrát jsem ještě celý případ a situaci ve třídě zkoumala i jsem několikrát třídu konzultovala s jinými učiteli a třídní učitelkou. Podle všech se kolektiv ustálil a šikanovaného chlapce více přijmuli mezi sebe a stal se součástí i různých odpoledních aktivit, které ti osmáci dělali. Takže ano, v tomhle případě se pohled na tu oběť obrátil k lepšímu.

Zvolila byste příště jiný postup nebo si myslíte, že jste jednala správně ve všech ohledech?

S řešením té šikany nemám takovou zkušenost, opravdu je to záležitostí spíše těch metodiků prevence. Myslím si ale, že konkrétně v tomto případě jsem postupovala podle modelového případu řešení ve strategii metodiky prevence.

2. Téma Návykové Látky

Zajímalo by mě, s jakými návykovými látkami ve škole jste se setkala nejčastěji? Případně zda můžete některé situace uvést.

Nejvíce se setkávám s kouřením klasických cigaret u osmé a deváté třídy, občas i v sedmé třídě. Na poslední případ, co jsme řešili se přišlo tak, že náš pan školní psycholog, který je kuřák, zjistil, že jeho kouřové místo za kotelnou za školou je často obsazené, že tam nemůže jít kouřit, takže mě poprosili o preventivní program ve třídách těch kuřáků. No, těžko tomu lze říkat prevence, když ta věc už probíhá, ale nicméně jsem tam vstoupila do tříd a měla jsem tam s nimi pár hodin na tohle téma. Dělali jsme, že nic nevíme, jakože jim prostě chceme předat jen informace o zdravém životním stylu, škodlivosti a různých dopadech návykových látek. Žákům to asi došlo a už ve škole nekouřili. Taky jsme řešili elektronické cigarety, které jsme zabavovali žákovi v sedmé třídě. Ten žák byl romského původu, mimochodem tam jsou na té škole asi 3 Romové z těch 850 dětí. Takže tenhle chlapec kouřil o přestávce elektronickou cigaretu. Pozvali jsme odpoledne rodiče a ukázalo se, že oni jsou hrozně šťastní, že kouří tu elektronickou cigaretu, protože od páté třídy kouřil normální cigarety. Byly hrozně šťastní, že přešel z těch normálních na tu elektronickou. Necháпали proč si je kvůli tomu, že on kouří o přestávce, zveme do školy, když oni jsou šťastní. Tak jsme se jim snažili vysvětlit, že to není úplně standardní situace,

že sedmák kouří. A v případě, že by se tato situace opakovala, tak budeme muset uvědomit OSPOD. Žák pak ve věci dostal ředitelskou důtku.

Jednu dobu jsme měli pocit, že jedna devátá třída užívá další návykové látky, protože kdo tam chodil z učitelů, tak měl pocit, že jsou nějaký utlumený. Takže jsem tam byla na preventivním programu nejen na ty návykové látky, ale taky na třídní kolektiv, kde jsem chtěla zjistit, jak reagují i mimo výuku. Ukázalo se, že reagují naprosto normálně a šlo teda o klasickou pasivitu deváťáka, který už to má všechno „na háku“. Nicméně jsme vůbec řešili, jestli můžeme případně testovat ty deváťáky na výskyt těch návykových látek. Z těch papírů, které nám dávají rodiče na začátku roku jsme zjistili, že můžeme, ale neuměli jsme ty testy udělat. Ono se to celé vyřešilo, takže nakonec jsme k tomu nemuseli přistupovat.

Vím, že převážně řešíte případy ve spojitosti s návykovými látkami, které se dějí na pozemku školy. Přemýšlíte nad tím, co dělat, aby žáci neužívali návykové látky i ve svém osobním životě?

Já se snažím o tom nabídnout těm dětem informace, sdělit jim, co to s nimi může udělat. Ale okřikla jsem jednou i osmáka od nás ze školy, kterého jsem viděla ve městě, jak si zapaluje cigaretu, ale jinak je to taky hodně na rodičích, co jim dovolí a jak své děti kontrolují.

Potřebovala jste v těchto případech někdy součinnost Policie ČR?

Konkrétně s návykovými látkami ne, vždy jsme se nějak domluvili s žáky a rodiči.

Jaký jste zvolila postup řešení při výskytu nebo samotném užívání návykových látek ve škole?

No, jak říkám, u toho chlapce s tou elektronickou cigaretou jsme pozvali rodiče do školy. Mezi tím jsme udělali rozhovor s žákem, u kterého byl i speciální pedagog a školní psycholog. Žák dostal navrženou ředitelskou důtku. Rodiče absolutně nechápali ze začátku, co je na elektronické cigaretě špatné. Po delší debatě právě i s poradenským personálem asi přišli na to, že je lepší ustoupit a řekli nám, že to dítěti zakážou. Je to už dva roky a za tu dobu nemám informace, že by dítě někde ve škole nebo u školy viděl někdo kouřit. Celou událost jsme tedy uzavřeli ředitelskou důtkou a podmínkou, že pokud

se něco takového bude opakovat, budeme muset dítě doporučit pedagogicko-psychologické poradně a nahlásit na OSPOD.

Dostala jste se někdy k případu, kdy šlo o látky, které jsou zakázané i po dosažení 18. roku života? (Např. Marihuana, pervitin, extáze).

To bylo akorát to podezření u deváté třídy, kdy takhle někdy v únoru byli velmi pasivní a s příchodem jara se tak nějak aktivovali a začali normálně fungovat. Neváleli se po lavicích a spolupracovali, taky asi proto, aby se dostali na přijímačkách na střední školy. Ono řešit taky něco v březnu nebo dubnu, když ty deváťáci v červnu odcházejí, je takové, nevím no. Čím větší okolo toho uděláme povyk, tak se to s nimi potáhne i v prvním ročníku na střední škole, budou chodit na nějaké výslechy a podobně. Neříkám, že kdyby byly důkazy, tak se to má nechat být. Ale v tomhle případě bylo jen krátkodobé utlumení, takže jsme to dál neřešili.

Jaké jsou podle vás nejčastější příčiny toho, že se žáci uchylují k užívání návykových látek?

Toho je spousta věcí. Nuda, jak zabít čas. Jak zapadnout do party, všichni v partě kouří, tak proč né ty a neumí říct ne. Chci být taky hustá a cool. Může to být i proto, aby měl nějaké zkušenosti dopředu, než to mají ty ostatní spolužáci, před kterými se pak bude vytahovat, že on je ten king. Myslím si, že to může být i tak, že alkohol a kouření jsou v naší společnosti jako považovaný za normální. Je normální, že rodiče jdou večer do hospody a dají si pár piv. Je normální, že si dáte skleničku vína u televize, tím pádem ty děti v tom nevidí nic divného, je to obvyklé, že se něco takového děje. Žijeme ve státě, kde je pivo levnější než limonáda. Naopak i když si jako dospělý dáte v restauraci s přáteli nealko nápoj, nebo nealko pivo, tak na vás mají plno otázek. Takže určitě záleží taky na tom, jak k tomu přistupují ty jejich rodiče.

3. Téma Krádeže ve škole

Řešila jste ve své učitelské praxi krádež ve škole?

Řešila jsem krádež mobilního telefonu, která vyvrcholila dokonce i bitkou mezi dvěma děvčaty z deváté třídy. Byly to dvě kamarádky, kde obě položily při tělocviku telefon na mikinu té, která kradla. Telefon si odnesla a kamarádce tvrdila, že ho neviděla. Přes den po škole si prý vyměnily nějaké zprávy na Facebooku a druhý den ráno se hned první hodinu strhla mezi nimi bitka o ten telefon, protože ta žákyně věděla, že jí ho vzala ona. Tam je teda paní matikářka roztrhla a tu agresivnější ke mně dovedla, aby hodinu mohla doučit a já si s ní promluvila. Takže jsme se to prostřednictvím nějakého terapeutického rozhovoru pokoušeli vyřešit. Potom o přestávce jsem tam pozvala i tu druhou, aby si to tam holky vyříkaly a já jsem byla pouze moderátor diskuse.

Napadlo vás, že by se něco takového mohlo u daného žáka projevit?

Né to mě v tomto případě vůbec nenapadlo. Šlo o nejlepší kamarádky a neviděla jsem důvod, proč by si něco takového navzájem dělaly. Ale je pravda, že když má učitel s nějakým žákem špatnou zkušenost, tak tam může mít nějaké předsudky nebo tak.

Jaké příčiny podle vás za činem stály? (rodina, vrstevníci, jednání ve zkratu)

Tady to byla obyčejná lidská závist, protože ta jedna měla lepší telefon než ta druhá a chlubil se jí s ním. Ta druhá chtěla ten lepší. Neuměla ovládnout ten chtíč a neměla na to, aby si ten telefon koupila taky. Ten druhý den jí ta okradená nabančila, takže bylo jasné, že to asi nebylo úplně nejlepší řešení. Je dobré se s tímhle umět vyrovnat, protože nikdy na tom s tím druhým nejsme úplně stejně a rozdíly v té společnosti jsou.

Jak jste postupovala při řešení takového závažného prohřešku?

Ony spolu seděly někde v šatnách na lavičce a ta druhá to věděla hned, že jí to ta první sebrala, protože měly obě telefony a odložily si je někde na mikinu a šly na tělocvik. No a pak ta druhá si sbalila tu mikinu a rychle utekla i s telefonem a bylo jim jasné, že to ukradla ona. Ještě když jí celé dopoledne ukazovala, jak je ten telefon skvělejší a podobně. Proto se rozhodla, že jí druhý den začne mlátit, ale opravdu nešlo o nějaké poštučování, ale i facky a pěsti. Zavolali jsme rodiče, aby si ty telefony holky vzájemně vrátily, protože z té druhé vylezlo, že telefon nikam neprodala, ale má ho schovaný doma a že telefon vrátí za účasti obou rodičů. Ve škole dostaly poznámku za rvačku, a ještě jsem asi po

týdnu s nimi seděla na pohovoru a říkali, že si všechno vyříkaly, ale kamarádky už nejsou. Dál jsme to potom neřešili už, zase to bylo někdy na jaře té deváté třídy.

Zpozorovala jste, že spolužáci ztratili důvěru k žákovi, který kradl?

Já bych řekla, že zrovna tyhle dvě holky byly problémový obě, a tak nějak k sobě patřily. Ten kolektiv už je tak bral a ty spolužáci ví, co od koho mají očekávat, když jsou součástí toho kolektivu devět let. Nemyslím si, že by to bylo tak, že je důvěra na sto procentech a pak klesne na nulu. Od nějaké té páté třídy to šlo dolu si myslím, protože tahle dvě děvčata toho měla na svědomí dost. Byly to drobnosti přes urvané vodovodní kohoutky na záchodech až přes vysklená okna, ale ten kolektiv byl takhle na ně zvyklý, že jsou vždy součástí nějakého incidentu.

Pokud se v třídním kolektivu opět něco ztratilo, padl prvotně v podezření žák, který kradl dříve?

Je to všechno o té zkušenosti, kterou ten učitel má s dítětem. Určitě není dobré to dávat najevo a někoho bez důkazů obviňovat. Asi ani když ty důkazy jsou, tak není dobré úplně veřejně před tou třídou něco takového vytahovat a poukazovat na toho žáka. Může ale určitě překvapit i žák od koho byste to vůbec nečekal, ale myslím si, že učitel, který je vnímavý a má přehled v té třídě, tak tuší už kdo co dělá.

Já spíš vidím problém u třídních učitelů, kteří učí ve své třídě například jenom angličtinu a vidí svoji třídu jenom v úterý a ve čtvrtek nebo ještě třeba polovinu třídy. Ve chvíli, kdy ten učitel učí například češtinu a občanku, tak vidí tu svoji třídu každý den, což je za mě obrovská výhoda.

4. Téma Prevence ve škole

Zaujal vás nějaký preventivní program pro děti, na který vzpomínáte? Popřípadě, jaké metody v něm byly uplatňovány?

U nás, v obou těch školách, já jsem ten, kdo ty preventivní programy vymýšlí a taky realizuje. Dělam asi 12 druhů programů, buď jsou rozvojové anebo preventivní. Ty preventivní jsou třeba právě o té bezpečnosti na internetu, zdravém životním stylu. Rozvojové jsou zaměřeny zase třeba na efektivní metody učení, to bývá nejčastěji v šesté třídě, kde ty děti při přechodu na druhý stupeň toho učení mají o hodně více. V osmé a deváté třídě to taky mám ohledně těch učících metod kvůli přijímacím zkouškám na

střední školy, ale věnujeme se třeba i tomu, jak zvládat stres, jak s tím pracovat. Dělán třeba i takový workshop na mluvený projev, aby člověk byl schopný něco třeba říct, jak natrénovat, aby byly schopný formulovat svoje myšlenky do nějakého celkového kontextu. Zabývám se taky tmelením třídního kolektivu, to znamená aktivity, které podporují spolupráci, toleranci, respekt k ostatním. Snažím se to stavět na věcech, které nás spojují a poukazovat na to, v čem vynikají jedinci, nikoliv poukazovat na jejich chyby nebo to, co jim nejde.

Naposledy jsem se účastnila programu od Radka Banky, toho zpěváka z Gipsy CZ, kdy pozval asi tři třídy. Bylo to spojené s jeho mluveným projevem a písničkami. Vyprávěl nám tam svůj životní příběh ve spojitosti s šikanou, romskou školou, s alkoholovou závislostí nebo mluvil i o tom, jak jeho rodina se vůbec nezajímala o jeho vzdělání. V sedmnácti letech utekl z domova a postavil se na vlastní nohy, potom si dodělal školu a tak dále. Bylo to opravdu obsáhlé přes všechna možná témata, pro mě bylo pointou, že i když to člověk nemá jednoduché a snaží se, tak to někam může dotáhnout.

Praktikujete u vás na škole souvislý preventivní program?

Já si myslím, že praktikujeme. Já jsem dala dohromady ten preventivní program a většinou teda s těmi dětmi pracuji až od třetí třídy, protože si myslím, že na tom začátku jsou úplně jiné důležité věci. Vždycky to skládáme dohromady ještě s metodikem prevence, případně podle potřeby v těch třídách, když je na něco třeba reagovat. Já do té jedné třídy jdu třeba 2x za pololetí. U nás na škole pan ředitel rozhodl, že každé pondělí první hodinu má být třídnická hodina, což je jednak pro věci organizační, ale taky je to dobré pro zjišťování toho klimatu ve třídě nebo momentálního rozpoložení třídy. Takže někdy si mě na tyhle hodiny třídní učitelé zvou, když mají pocit, že se v kolektivu něco děje a já to mám vyhodnotit a případně nějak reagovat. Ty prevence jsou právě i z externích firem, takže si myslím, že to v celku v pořádku. Ale není to tak, že bych v těch třídách byla třeba co každých čtrnáct dní.

Myslíte si, že pro žáky má nějaký odstrašující efekt ukazovat jim např. plíce kuřáka?

Nevím, jak pro žáky, ale pro mě teda bylo, když jsem je viděla na živo. Když je to na obrázku, tak těžko říct, třeba to nějaký efekt má, ale asi jenom krátkodobý. To je jako se vším, ty děti ví že je to špatně, ale to lákadlo je příliš silné. V jedné té prezentaci na

kouření ty plíce mám taky, oni na to koukají, ale nejsem si jistá, že by to s nimi nějak hnulo. Spíš je asi dobré si povídat o těch následcích, které to může přinést. Zase ale třeba když se bavíme o pohlavních nemocích a ukážu jim nějakou vyrážku nebo něco tvrdšího, tak se toho štítí, protože to nechtějí, ale opravdu nevím.

Jak se díváte na to, když se bere do školy například bývalý narkoman na preventivní programy?

Vidím to spíš negativně. Víte co, když ten člověk se z toho dostal a vypadá dobře i schopně, tak ty děti si řeknou, že v tom deset let lítal, ale koukněte se na něj, jak se z toho dostal a je v pohodě. To znamená, že ten pervitin je vlastně naprosto v pohodě, protože jako v mládí budu fetovat a pak budu vysmátej. Takže já jako chápu, že člověk, který se z toho dostal má mít obdiv ostatních, ale nechci, aby to směřovalo k tomu, že ho budeme vydávat za vzor.

Myslíte si, že by člověk na pozici sociálního pedagoga, který by řešil právě sociálně-patologické jevy ve skupinách a soustavný preventivní program, měl ve vaší škole uplatnění?

U nás je tahle moje práce do jisté míry hodně suplovaná právě metodiky prevence, ale je to takové, že opravdu tihle pedagogové nemají čas na to, co s těmi dětmi dělám já za aktivity, když k tomu musí ještě vést normální výuku. Mně přijde, že ten sociální pedagog zatím není tak u nás legislativně ukotvenej, protože je veden jako pomáhající profese a nejsou přesné rámce čemu všemu by se měl ten sociální pedagog věnovat.

Takže já nejsem pedagogické pracovník, i když velká většina mého času je právě s dětmi ve třídě, tím pádem pracovní doba, prázdniny, s dozorem, aktuálně také řešíme školní výlety, jestli tam můžu jet s dětma nebo ne. Druhá věc, která mě jakoby štvě je, že jsem zaměstnaná pouze na základě nějakých šablon a dotací čili pořád mám smlouvu pouze na 2 roky, i když je to 6 let, co tu práci dělám. Teoreticky kdybych si chtěla vzít hypotéku, tak se smlouvou na dobu určitou budu mít pravděpodobně problém. Cítím se, že jsem částečně jednou nohou tam a jednou nohou venku, stojím jako mimo personál té školy, což mi docela vadí.

S tím souvisí i další problémy, škola vás nepošle na školení, protože máte smlouvu ještě na rok a nikde není řečeno, že tam zůstanu. Čili proč by do mě investovali další peníze, když mě nemají jistou na delší dobu. Takže mě mrzí, že nikdo mě nemá zájem posílat na nějaké rozvojové aktivity, kde bych se dozvěděla něco nového, protože zkrátka tam za rok už být nemusím.

Jaké téma prevence je podle vás pro současné žáky nejvíce aktuální?

Podle mě je velmi důležité se s těmi staršími bavit na téma hodnot, motivace, cílů a směřování života. Byla to taky reakce na pasivitu těch deváťáku a při tomhle tématu se otevřeli i jedinci, kteří normálně ani nepozdraví. Nemám ráda, abych jim tam jenom před ně předstoupila a promlouvala jim do duše, to nefunguje, ale zážitkové aktivity, které mají za výsledek nějakou hodnotu nebo cíl vždy fungují, aby to nebylo prvoplánové sdělení.

Tu kyberšikanu a bezpečnost kyberprostoru se hodně přesouvá už na ten první stupeň, který s tím teprve začínám. Nemyslím si, že dneska ty „druhostupňáři“ vlezou někam na internet a koukají, co se to děje. Podle mě je důležité ukazovat na to nebezpečí hned na tom začátku té aktivity na internetu těm malým. Taky vycházím z toho, že já jsem o tom s těma dnešními sedmákama o tom před dvěma nebo třemi lety mluvila, takže už jsou proškolený, teď ke mně ale přišla právě jedna ta sedmačka, která poslala fotky někomu. Přitom jsem tam s nimi měla na tohle téma před měsícem, když mi to řekla preventivní program. Poslala mu to, protože nebyl přece cizí, že už je kamarád kvůli tomu, že si píše už 14 dní přes Whatsapp, ale nikdy se neviděli. Takže někdy ten preventivní program úplně nezafunguje

Jakým všem tématům si myslíte, že by se sociální pedagog měl v rámci školy věnovat?

Mělo by to být teda hlavně praktikování těch preventivních programů, často se učitelů ptám, jestli jsou třeba i nějaké oblasti které bych do toho mohla zahrnout a snažím se o spolupráci na základě nějaké dohody. Může to být ale celá další řada věcí, teď například hodně dělám individuální rozhovory s dětma, protože si se mnou chtějí popovídat. Je to asi taky tím, že na Nerudovce není žádný školní psycholog. Ono se to hodně prolíná. Řeknu příklad, co se mi teď stal. Přišla za mnou paní učitelka ze šesté třídy, že holka v šesté třídě, která tam nově nastoupila se se všema pere a stojí kvůli tomu na okraji toho

kolektivu, zda bych si s ní mohla promluvit. Což vypadalo jako aktivita, která by mohla být pro mě. Ona začala, že jí to mrzí, ale že má doma trápení. Dostaly jsme se spolu k tomu, že tatínek doma mlátí maminku, a dokonce se dostala i do bezvědomí. Ptala jsem se jí, co při těch situacích dělá ona. Vyhrnula si rukávy a byla celá pořezaná. Takže jsme se od třídního kolektivu, vztahů ve třídě přesunuly k domácímu násilí a sebepoškození, což už není moje parketa, v tu chvíli je to věc psychologa, případně Policie. Takže jsem zavolala mamince, abych jí řekla, že jsem mluvila s jejím dítětem a za druhé, že mi dívka řekla o věcech, co se děje doma a jestli bude chtít, tak si může přijít kdykoliv popovídat, ale doporučuji jí navštívit psychologa. Na Policii jsem to nehlásila a nechtěla jsem do toho zasahovat, protože sama maminka mě prosila, abych to nikomu neříkala.

Tím že ten sociální pedagog je většinou zaměstnanec pouze na částečný úvazek a nechodí do těch kolektivů každý týden, tak já nikdy nemůžu být ten odhalitel šikany nebo návykových látek. To vždy bude buď metodik prevence nebo nejčastěji třídní učitel, kdo se tam pohybuje denně.

To řešení těch věcí už by podle mě mělo být na sociálním pedagogovi, k tomu i teda prvotní zmapování situace, jak moc ta věc je závažná, eventuelně navrhnout další postupy. Hodně je ten sociální pedagog u nás suplován pouze tím metodikem prevence, který by teda alespoň svých zkušeností měl spíše koordinovat, jak ten interní výchovný personál, tak organizaci preventivních programů, zvaní různých externích firem na preventivní programy, takže za mě by ten sociální pedagog měl být ten vykonavatel prevence a metodik prevence koordinátor celého tohoto fungování.

Taky je za mě určitě důležitá sociometrie, kdy si mě pozve ta třídní učitelka, uděláme sociometrii a zjistíme, že třeba Pepíček je skvělejší, ale dosud tak jako na okraji a snažíme se ho tomu kolektivu ukázat v tom nejlepším světle. Já jim to říkám pořád, každý jsme jiný a každému jde něco jiného. A je skvělé, když využijeme tu kvalitu jedince ve prospěch kolektivu.