

Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem

Tomáš Grepl

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tomáš Grepl**
Osobní číslo: **H138028**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v SR UTB ve Zlíně č. 20/2016, včetně příloh, případně podle dalších materiálů. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem;
- na střední a vyšší odborné školství, jeho funkce a terminologické zakotvení, poradenskou činnost v prostředí středních a vyšších odborných škol, pracovníky poskytující poradenské služby v těchto školách a spolupráci pracovníků při řešení sociálně výchovných problémů žáků a studentů středních a vyšších odborných škol;
- specificky na koncepci práce školního metodika prevence v sociálně-výchovné oblasti a v oblasti spolupráce se školním psychologem v rámci školního poradenského pracoviště.

V empirické části práce bude využito kvalitativní strategie výzkumu. Sběr dat bude prováděn metodou narativního interview. Kvalitativní analýza dat bude prováděna metodou otevřeného kódování a technikou vyložení karet.

Cílem práce bude zjistit, zanalyzovat a popsat, jakým způsobem vznikla, probíhala a dále se uskutečňuje spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavádění školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.**
- KYRIACOU, Chris. Řešení výchovných problémů ve škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.**
- PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. Poradenská psychologie pro děti a mládež. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.**
- PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.**
- ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. Úvod do školní psychologie. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 230 s. ISBN 978-80-262-0368-1.**
- TYŠER, Jiří. Školní metodik prevence: soubor materiálů. Vyd. 1. Most: Hněvín, 2006. 103 s. ISBN 80-86654-17-6.**
- WIRZ, Daniel. Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.**
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Silvia Neslušanová, PhD.

Institut mezioborových studií

Datum zadání bakalářské práce:

26. října 2016


Termín odevzdání bakalářské práce:

30. listopadu 2016

Ve Zlíně dne 26. října 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
ředitel ústavu

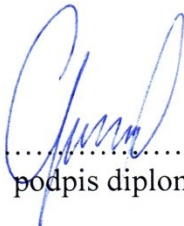
Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen připouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně 21. listopadu 2016


.....
podpis diplomanta

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem. Tato spolupráce je důležitá, protože významně ovlivňuje realizaci společného cíle školy, kterým je zabezpečování vyšší kvality a efektivnosti výchovy a vzdělávání. To vše, zejména v současné době, kdy se setkáváme s dlouhodobým trendem zvyšujícího se rizika nárůstu výchovných problémů, které je zapotřebí intenzivně řešit.

Cílem práce bylo zjistit, zanalyzovat a popsat, jakým způsobem vznikla, probíhala a dále se uskutečňuje spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavádění školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích. Pro výzkum byla využita kvalitativní strategie a metoda narativního interview. Součástí práce je také doporučení do praxe z hlediska obsazení školního poradenského pracoviště.

Klíčová slova:

školní metodik prevence, školní psycholog, poradenství, prevence, spolupráce, školní poradenské pracoviště, škola, sociální pedagog

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with cooperation of a school prevention methodologist with a school psychologist. This cooperation is important because it significantly affects implementation of a common school goal, which is a guarantee of higher quality and effectiveness of education. That is all especially now, when we meet a long-term trend of increasing risk of an increase educational problems and it is necessary to solve them intensively.

The aim of this thesis was to find out, analyze, and describe how cooperation of a prevention methodologist with a school psychologist was created, proceeded and how it is implemented in the context of introducing school advisory staff at Higher Vocational School of Economics and Health and High School Boskovice in Boskovice. Method of narrative interview and qualitative strategy were used for this research. The thesis also includes recommendations into practice in terms of occupancy of the school advisory staff.

Keywords:

school prevention methodologist, school psychologist, consulting, prevention, cooperation, school advisory staff, school, social pedagogue

Poděkování

Rád bych na tomto místě v první řadě poděkoval mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Silvii Neslušanové, PhD. za odborné vedení, trpělivost, vstřícnost a cenné rady, které mi byly velkou pomocí při psaní této bakalářské práce.

Dále bych také poděkoval mému informantovi, který byl ochoten spolupracovat a poskytnout mi cenné informace pro můj výzkum.

Tomáš Grepl

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÉ PROSTŘEDÍ PRO SPOLUPRÁCI ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA	11
1.1 STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ	12
1.1.1 Střední odborná škola.....	12
1.1.2 Střední odborné učiliště.....	12
1.2 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLSTVÍ	13
1.3 FUNKCE STŘEDNÍCH ŠKOL A VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL.....	13
1.3.1 Výchovná funkce středních a vyšších odborných škol	14
1.3.2 Sociální funkce středních a vyšších odborných škol.....	14
2 PORADENSKÁ ČINNOST V PROSTŘEDÍ STŘEDNÍCH A VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL	16
2.1.1 Zacílení a modely poradenských služeb ve škole	18
2.1.2 Školní poradenské pracoviště.....	19
3 PRACOVNÍCI POSKYTUJÍCÍ PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE	21
3.1 TŘÍDNÍ UČITEL.....	21
3.2 VÝCHOVNÝ PORADCE.....	22
3.3 ŠKOLNÍ METODIK PREVENCE	24
3.4 UČITELÉ VÝCHOV	26
3.5 UČITEL – METODIK PRO PŘÍPRAVU VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMŮ	26
3.6 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG	27
3.7 ŠKOLNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOG	29
4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE JAKO SAMOSTATNÁ PROFESE	31
4.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLE	33
4.2 PROFESE SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE VYBRANÝCH EVROPSKÝCH ZEMÍCH	35
4.3 MOŽNOSTI SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA VE ŠKOLNÍM PORADENSKÉM PRACOVIŠTI	36
4.4 SPOLUPRÁCE PRACOVNÍKŮ ŠKOLY PŘI ŘEŠENÍ SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ.....	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 SPOLUPRÁCE VE VYBRANÉM ŠKOLNÍM PORADENSKÉM PRACOVIŠTI	42
5.1 METODOLOGIE VÝZKUMU	42
5.1.1 Zvolená výzkumná strategie	42
5.1.2 Hlavní výzkumný cíl	42
5.1.3 Hlavní výzkumná otázka.....	43
5.1.4 Popis výzkumného souboru	43
5.1.5 Metoda sběru výzkumných dat	44
5.1.6 Rozbor a popis výzkumných dat	45
5.1.7 Realizace výzkumu	45

6	INTERPETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE	48
6.1	ZJIŠŤOVÁNÍ INFORMACÍ.....	48
6.1.1	Zjišťování informací před zaváděním školního poradenského pracoviště	48
6.1.2	Zjišťování informací v období zavádění školního poradenského pracoviště	49
6.1.3	Zjišťování informací po zavedení školního poradenského pracoviště.....	50
6.2	PREVENCE	50
6.2.1	Prevence před zaváděním školního poradenského pracoviště	51
6.2.2	Prevence v období zavádění školního poradenského pracoviště	52
6.2.3	Prevence po zavedení školního poradenského pracoviště	52
6.3	PORADENSTVÍ	53
6.3.1	Poradenství před zaváděním školního poradenského pracoviště	53
6.3.2	Poradenství v období zavádění školního poradenského pracoviště	54
6.3.3	Poradenství po zavedení školního poradenského pracoviště	54
6.4	SPOLUPRÁCE	54
6.4.1	Spolupráce před zaváděním školního poradenského pracoviště.....	55
6.4.2	Spolupráce v období zavádění školního poradenského pracoviště	56
6.4.3	Spolupráce po zavedení školního poradenského pracoviště	57
6.5	DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE.....	57
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	66
	SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK.....	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Problematika spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem je dnes aktuálním problémem na mnohých školách v České republice, jelikož vyhláška č. 72/2005 Sb. ukládá všem, ať již základním, středním nebo vyšším odborným školám zajišťovat poskytování poradenských služeb ve škole. Na zajišťování těchto služeb se podle této vyhlášky zpravidla podílejí výchovný poradce a školní metodik prevence. Dále se také vyhláška zmiňuje o možnosti rozšíření poradenských služeb o školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga.

Jelikož dále věstník MŠMT 7 – 2005 charakterizuje výchovného poradce jako primárně se věnujícího kariéernímu poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně integrace nadaných žáků. Vytrácí se tak ze škol klasické výchovné poradenství v podobě prevence rizikového a sociálně patologického chování včetně poradenských služeb žákům a jejich zákonným zástupcům. Nicméně zákonodárce na tento fakt samozřejmě pamatoval a zřídil pozici školního metodika prevence. Nicméně, jak již z názvu pozice vyplývá, jedná se spíše o metodika než pracovníka nabízejícího poradenství. Nasvědčuje tomu i fakt, že školním metodikem prevence se stává pedagogický pracovník, který již na škole vykonává edukační činnost a tuto funkci vykonává spíše okrajově, nežli jako hlavní oblast jeho zájmu.

V praxi se tak mnohdy stává, že samotná prevence rizikového a sociálně patologického chování, stejně tak jako celkové výchovné poradenství, výrazně pokulhává ne-li vůbec nefunguje. A tyto funkce se prakticky naplňují, až když se objeví problém.

Otázkou je, kdo by tyto činnosti měl vykonávat? Nabízí se tak zřídít pozici školního psychologa, který svým způsobem jednak rozšiřuje kompetence školního poradenství o kvalifikovanou psychologickou pomoc, ale také může částečně kompenzovat nedostatky v práci školního metodika prevence.

Problematikou se však stává, jak nastavit spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem a dalšími zúčastněnými osobami tak, aby mohli společně fungovat v rámci školního poradenského pracoviště. Protože i tato spolupráce významně ovlivňuje realizaci společného cíle školy, kterým je zabezpečování vyšší kvality a efektivnosti výchovy a vzdělávání.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO VÝZNAMNÉ PROSTŘEDÍ PRO SPOLUPRÁCI ŠKOLNÍHO METODIKA PREVENCE A ŠKOLNÍHO PSYCHOLOGA

Termín škola podle Koláře a kol. (2012) označuje základní a nejorganizovanější výchovně vzdělávací instituci, která disponuje profesionálním personálem a pracuje podle určitého programu. Průcha a kol. (2003) navíc považuje školu také za místo, kde probíhá socializace žáků a za místo, které jedince připraví na osobní, pracovní a občanský život. Kalhous a kol. (2002) s pojmem škola váže i pojem odpovědnosti, který se netýká jen samotného školního prostředí, ale přesahuje je. Autoři (tamtéž, 2002) totiž školu staví do pozice, kdy je škola sama odpovědna za řešení řady sociálních problémů, ale také zdůrazňují fakt, že škola není schopna být specialistou na veškeré sociální problémy a jejím hlavním cílem je vzdělávání.

Školský zákon č. 561/2004 Sb. (2004) v § 7 odst. 3 definuje, že za školu se pro účely tohoto zákona považuje „*mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky*“. V § 7 odst. 3 (tamtéž, 2004) zákon definuje školu jako instituci, která poskytuje vzdělávání na základě vzdělávacích programů.

Pokud Kolář a kol. a školský zákon zmiňují určité programy dle kterých škola uskutečňuje svou činnost, tak v České republice, v rámci základního a středního školství, se jedná na celostátní úrovni o *rámcové vzdělávací programy*. Na ně navazující individuální vzdělávací programy tzv. *školní vzdělávací programy*. V rámci vyššího odborného školství se konkrétně jedná o akreditované školní vzdělávací programy.

Důležitý je také fakt, který zmiňuje Kolář a kol. (2012), že výše zmíněné programy škola realizuje prostřednictvím vyučování, které je založeno na spolupráci žáka s vyučujícím. Vzájemná spolupráce žáka s vyučujícím při výuce zčásti znamená překonání hierarchického modelu, kde byl vyučující vůči žákům v roli nadřízeného. Preferuje se spíše spolupráce na partnerském přístupu vyučující a žák. Protože je vzdělávání součástí výchovy, totéž platí i o výchově. Výchova je založena také na spolupráci žáka s pedagogy školy. Partnerskou spoluprací při výchově zdůrazňuje Wirz (2007, s. 33), podle kterého „*výchova začíná vztahem*“ např. vztahem učitele a žáka, vztahem rodiče a dítěte, vztahem člověka a duchovna, vztahem mezi dětmi, vztahem k obsahu učiva, apod.

Dle zákonů České republiky rozlišujeme školství na základní, střední a vysoké. Vysoké školství je upraveno zvláštním zákonem číslo 111/1998 Sb., o vysokých školách. Moje bakalářská práce se však v dalším textu zabývá především středním školstvím a vyšším odborným školstvím, které upravuje především Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

1.1 Střední školství

Střední školství patří do sekundárního vzdělávání, kdy jde o navazující vzdělávání na vzdělávání primární, tj. školy střední navazují na školy základní. Průcha a kol. (2003) uvádí, že střední školství v České republice tvoří střední odborná učiliště, střední odborné školy a gymnázia. Tato práce se však následně zabývá pouze střední odbornou školou a středním odborným učilištěm.

1.1.1 Střední odborná škola

Průcha a kol. (2003) definuje střední odbornou školu jako školu poskytující vzdělání pro výkon odborných činností ve shodě s Kolářem a kol. (2012), který označuje střední odbornou školu také jako místo pro vzdělávání středně technických pracovníků. Průcha a kol. (2003) navíc však uvádí, že střední odborná škola připravuje své žáky i pro studium na vysoké škole. Toto vzdělávání je zpravidla realizováno prostřednictvím čtyřletého studia zakončeného maturitní zkouškou.

1.1.2 Střední odborné učiliště

Střední odborné učiliště je podle Průchy a kol. (2003) místem přípravy žáků pro výkon dělnických povolání a odborných činností. Tento typ střední školy zajišťuje také mimo teoretického vyučování i vyučování praktické. Toto vzdělávání je zpravidla realizováno prostřednictvím tříletého studia zakončeného výučním listem.

Student po úspěšném absolvování střední školy může pokračovat v nástavbovém středním studiu, kterým může získat úplné střední vzdělání s maturitou, což teprve představuje možnost pokračování ve studiu na vyšší odborné škole nebo na škole vysoké.

1.2 Vyšší odborné školství

Vyšší odborná škola je podle Průchy a kol. (2003) školou poskytující první stupeň terciálního vzdělávání. Je školou, která navazuje na sekundární vzdělávání ukončené maturitní zkouškou. V české republice jsou tyto typy škol zakládány od r. 1992 a studium na těchto školách je určeno pro kvalifikovaný výkon náročných odborných činností. Studium je zpravidla realizováno ve tříletých studijních programech (Kolář, 2012) a je zakončeno absolutoriem, kdy absolvent získá titul diplomovaný specialista.

Tento stupeň vzdělání nepředstavuje možnost postupu do jiného stupně vzdělávání, jedná se tak o vzdělání, které absolventu neposkytuje možnost vstupu do vzdělávání vyššího. Absolvent však může pokračovat ve studiu na vysoké škole, což mu umožňuje již získání maturitní zkoušky. V praxi jsou absolventi vyšších odborných škol na školách vysokých zvýhodněni formou uznávání jednotlivých předmětů, které již absolvovali v rámci studia na vyšší odborné škole.

1.3 Funkce středních škol a vyšších odborných škol

Školy obecně plní řadu funkcí: kvalifikační, integrační, selektivní, ochrannou, kontrolní, inovativní, kulturní, tělovýchovnou, zdravotní, poradenskou, zabezpečovací, apod. Nejvýznamnější funkce škol, které by obecně školy měly plnit, jsou dle mnoha odborníků shrnuty do sedmi nejvýznamnějších oblastí. Dle Průchy (2009) například jde o funkce:

- osobnostně rozvojová funkce,
- kulturně transmisivní funkce,
- ekologická funkce,
- sociálně integrační funkce,
- interkulturně a globálně integrační funkce,
- ekonomická funkce,
- kvalifikační funkce.

Ze sociálně pedagogického hlediska považujeme za nejvýznamnější funkce středních škol a vyšších odborných škol dvě funkce, a to výchovnou funkci školy a sociální funkci školy.

1.3.1 Výchovná funkce středních a vyšších odborných škol

Vycházíme-li z tvrzení, že škola je základní výchovně vzdělávací instituce, tak za jednu z hlavních funkcí školy lze označit *výchovnou funkci školy*. Chápeme ji v širokém smyslu výchovy jedince, kde součástí výchovy jedince je i jeho vzdělávání. V širokém smyslu výchovy jedince považují Kratochvílová a kol. (2007, s. 78) výchovu jako „*výchovu a vzdělávání*“.

Vančíková (2011) výchovnou funkci školy definuje jako systematické působení na rozvoj individua, jehož cílem je rozvíjet jeho vlastnosti jako jsou např. vůle a city. Kolář a kol. (2012) navíc k samotnému pojmu výchova dodává také, že smyslem výchovy je optimální rozvoj člověka a cílem je dosažení pozitivních změn. S pojmem výchova, v užším slova smyslu, se však hlavně pojí výchova mravní, o čemž taktéž mluví i Vančíková (2011), která se o mravní výchově vyjadřuje jako o překonávání rozdílu mezi ideálem a tím co doopravdy je. Je však nutné podotknout, že výchova je podle Koláře a kol. (2012) specificky lidská činnost. Proto výchovná funkce školy je imanentní pouze jeho personálu jakožto živé bytosti a ne škole jako instituci takové.

Součástí výchovné funkce je také vzdělávání. Vzdělávání je někdy vyčleňováno jako samostatná vzdělávací funkce školy a to podle toho, zda je výchova chápána, v užším slova smyslu, jakožto pouze výchova mravní nebo se jedná o výchovu, v širším slova smyslu, zahrnující výchovu a vzdělávání.

V rámci vzdělávání se tak jedná o poskytování vzdělávání jedincům. Po úspěšném završení vzdělávání pak jedinec disponuje určitým vzděláním. Průcha a kol. (2003) o vzdělání hovoří jako o kognitivní vybavenosti individua, které představuje osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a normy. Samotné vzdělávání Kolář a kol. (2012) definují jako organizovaný proces, který má své cíle, konkrétní obsah a ve společnosti plní řadu funkcí. Vančíková (2011) však vzdělávací funkci připisuje kromě reprodukce profesních, rodinných a občanských rolí i reprodukci a udržení kulturních vzorců.

1.3.2 Sociální funkce středních a vyšších odborných škol

Za druhou funkci školy, v pořadí její významnosti pro jedince, lze označit *sociální funkci školy*. Kalhous a kol. (2002) uvádí, že škola hraje významnou roli nejen v životní dráze individua, ale také v podobě utváření společnosti. Vančíková (2011) označuje sociální

funkci školy jako jednu z důležitých funkcí školy, která má za úkol vytvářet prostředí pro socializaci jedinců. Dále (tamtéž, 2011) se také o samotné socializaci vyjadřuje jako o prostředku, který jedinci ulehčuje pochopení významu hodnot a norem ve společnosti.

Kalhous a kol. (2002) se shodují s myšlenkami Vančíkové v předešlém textu a zmiňují navíc to, že pro mnohé odborníky škola představuje velikou naději pro zlepšení postavení skupin na okraji společnosti. Proto lze také uvažovat, že sociální funkce školy může představovat i určitá sociální opatření v rámci státní sociální politiky. Svou naději Kalhous a kol. (2002) opírají o výzkum M. Ruttrea a D. Quintona, jež zmiňuje také Čáp. Čáp (1996) poukazuje na výzkum M. Ruttrea a D. Quintona z 80. let 20. století, kteří dokazují významnost školy při ovlivňování osobní charakteristiky jedince.

V rámci sociální funkce se uskutečňují činnosti jako např. osvětové, preventivní, intervenční, poradenské a jiné činnosti. V dalším textu si některé činnosti přiblížíme, jak je vysvětlují vybraní odborníci.

- Osvětová činnost – představuje *„nejrůznější vzdělávací a výchovné aktivity zaměřené na nejširší vrstvy populace, nebo na některé specifické skupiny, jejichž výsledky nejsou známy“* (Průcha, 2003, s. 149).
- Preventivní činnost – představuje *„soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům“* (Průcha, 2003, s. 178).
- Intervenční činnost – představuje *„předem plánovaný a systematický zásah sledující správné řešení určitého problému jedince“* (Průcha, 2003, s. 92).
- Poradenská činnost – představuje *„vztah dvou jedinců nebo jedince a skupiny, který se utváří za účelem nalézt oboustranně přijatelné cesty k řešení výchovně vzdělávacích problémů a je založeno na pomoci speciálních odborníků žákům, rodičům a učitelům“* (Kolář, 2012, s. 101).

Bakalářská práce je vzhledem k jejímu cíli dále zaměřena na poradenskou činnost v prostředí středních škol a v prostředí vyšších odborných škol.

2 PORADENSKÁ ČINNOST V PROSTŘEDÍ STŘEDNÍCH A VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

Poradenskou činnost neboli *poradenství* ve školním prostředí Kolář a kol. (2012) definují jako „vztah dvou jedinců, nebo jedince a skupiny“, který vede k hledání oboustranně přijatelných řešení výchovně vzdělávacích problémů (viz kapitola 1.3.2). Dále se pak autoři (tamtéž, 2012) zmiňují pro koho je poradenství určeno a kromě žáků do skupiny klientů také zařazují rodiče a samotné pedagogy. Naopak Kyriacou (2005) úlohu poradenství vnímá, jako podporu se kterou budou žáci, u kterých se vyskytly výchovné problémy, schopni navštěvovat školu a zvládat nároky, které na ně bude škola vyvíjet. Učitele a rodiče (tamtéž, 2005) však na rozdíl od Koláře a kol. v poradenské koncepci nezmiňuje. Z čehož ale nelze usuzovat, že s nimi v rámci poradenství nepočítá vůbec.

Opekarová (2007), zabývající se termínem *výchovné poradenství*, hovoří o výchovném poradenství jako o koncepci odborných poradenských a podpůrných služeb, které se zabývají výchovou a vzděláváním dětí a mládeže. Tyto služby (tamtéž, 2007) dále definuje jako zabývající se psychologickými, pedagogickými, pedagogicko-psychologickými a speciálně pedagogickými aspekty, které jsou poskytovány zákonným zástupcům, dětem, mládeži a učitelům. Z výše uvedených definic je zřejmé, že pojem poradenství ve škole není jednoznačně vymezeným pojmem a je na každém poradci, jak v praxi školy poradenství realizuje. Jediné v čem se výše zmíněné definice shodují je, že ústředním tématem poradenství ve škole je osoba žáka.

Při poradenské činnosti poradce anebo poradenské službě žáka, nelze brát žáka jako izolovanou jednotku poradenství. Do okruhu poradenství spadají minimálně i osoby z nejbližšího okolí žáka, čímž mohou být jeho rodinní příslušníci a pedagogové dané školy, kteří s ním po většinu času žijí a vychovávají ho.

Věstník MŠMT 7-2005 (MŠMT, 2005) vymezuje poradenské činnosti ve škole jako *poradenské služby ve škole*, které mohou být zajišťované výchovným poradcem, školním metodikem prevence, případně školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem a konzultačním týmem složeným z vybraných pedagogů školy. Tyto poradenské služby (tamtéž, 2005) však předpokládají vytvoření školního prostředí s vnitřní vzájemnou komunikací se všemi dotčenými pracovníky ve škole. Poradenské služby ve škole mají být dle Věstníku MŠMT 7-2005 (MŠMT, 2005) poskytovány zejména jako podpora pro žáky

a jejich rodiče ve dvou formách, 1. metodická podpora a 2. konzultační podpora. O dalších možnostech poskytování poradenských služeb ve škole se daný věstník nezmiňuje.

Naopak v odborné literatuře se setkáváme i s dalšími možnostmi poskytování poradenství ve škole. Kyriacou (2005) v kontextu úloh poradenství ve škole zmiňuje tzv. prvky poradenství, které lze do jisté míry považovat i za možnosti poskytování poradenství. Jedná se o tři základní prvky:

- *pomoci žákovi vyznat se lépe v nastalé situaci,*
- *pomoci mu zhodnotit jeho vlastní reakci na danou situaci,*
- *pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se za daných okolností dalo nejlépe postupovat* (Kyriacou, 2005, s. 18).

Opekarová (2007, s. 15) v souvislosti s cílem poradenství ve škole uvádí, že školní poradenské služby by měly směřovat zejména k *„posílení činnosti sociální prevence, podpoře a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti jednotlivých žáků, harmonizaci vztahu rodiny a školy, posílení poradenské činnosti pro děti a mládež se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami, podpoře integrace dětí s různými problémy při vzdělávání do běžných typů škol a zařízení a podpoře naplňování ústavního práva na vzdělání i u těch kategorií občanů, kterým nebylo dříve umožňováno z nejrůznějších důvodů systematické vzdělávání.“*

Konkrétní poradenské služby, které mohou poskytovat školy, vyjmenovává odst. 2, § 7, Vyhlášky číslo 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005). Patří sem *„prevence školní neúspěšnosti, primární prevence sociálně patologických jevů, kariérové poradenství integrující vzdělávací, informační a poradenskou podporu vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, odborná podpora při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním, péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, průběžná a dlouhodobá péče o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování a metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti školy“.*

Mnohé školy výše zmíněnou zákonnou nabídku poradenských služeb rozšiřují. Poskytují poradenství při řešení náročných životních situací nejen žákům dané školy, ale i jejich rodinným příslušníkům. Poradci na škole se věnují i pedagogům dané školy, kteří žáka učí/

vychovávají. Jde o pomoc poradce, kdy pedagog konzultuje postup zvládnání problémového žáka anebo může jít o metodickou podporu pedagoga v nepříznivé životní situaci žáka v souvislosti s výukou. Podle Kyriacou (2005) poskytování poradenství ve škole není jednorázovou záležitostí, spíše se jedná o tzv. *poradenský kruh*, pomocí kterého poradce postupuje od počátečního naslouchání žáka přes zjišťování životních okolností problému žáka, až po objevení způsobu řešení problému a návrhu jak postupovat.

2.1.1 Zacílení a modely poradenských služeb ve škole

Obecně lze říci, že poradenské služby jsou poskytovány těm, co o radu požádají. Věstník MŠMT 7-2015 (MŠMT, 2005) určuje za cílovou skupinu poradenských služeb ve škole žáky, rodiče a rodinné příslušníky nebo zákonné zástupce žáků a pedagogy dané školy, kterou žáci navštěvují. Stejně tak Kolář a kol. (2012) stanovují cílovou skupinu poradenství ve školním prostředí na žáky, rodiče a učitele.

Opekarová (2007, s. 15) přidává, že jde o poradenské služby poskytované na vlastní žádost osoby, konkrétně na *žádost samotných žáků nebo jejich rodičů a zákonných zástupců, nebo dále na žádost pedagogů škol a ostatních školních zařízení*. Jedná se o poradenské služby, nikoliv o intervenci. Je nutné, aby byl o poradenství projeven zájem osoby, která poradenství potřebuje.

Co se týče modelů poradenských služeb ve škole, Věstník MŠMT 7-2005 určuje dvě varianty modelů, a to základní a rozšířenou, která bude v dalším textu blíže rozebrána.

Základní varianta poradenské služby ve škole

zahrnuje pouze pracovní pozice, které je ředitel ze zákona povinen zvolit a obsadit. Jde o pozici

- výchovného poradce,
- školního metodika prevence,
- třídního učitele,
- učitele výchov
- učitele-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů.

Ani jedna z výše uvedených pracovních pozic není v současné době legislativně určena speciálně pouze pro poradenské služby. V praxi jsou tyto pozice ve školách většinou obsazovány vyučujícími škol, kteří vykonávají edukační činnost a poradenské služby vykonávají jen okrajově, zejména z finančních důvodů školy.

Rozšířená varianta

poradenské služby ve škole rozšiřuje základní variantu o dvě pracovní pozice

1. školního psychologa
2. školního speciálního pedagoga

Rozšířená varianta je pro ředitele škol nepovinná. Ředitel zákonem není zavázán k obsazení ani jedné z těchto pozic. Je však nutné podotknout, že obsazením jedné z těchto pozic, případně obou, vzniká/vznikají ve škole pracovní pozice určená/určené speciálně pro výkon poradenských služeb. Obsazením těchto pracovních pozic ve škole tak zpravidla prakticky vzniká školní poradenské pracoviště.

2.1.2 Školní poradenské pracoviště

Školní poradenská pracoviště nejsou v české legislativě blíže upravena. Lze se držet pouze jakéhosi torza v podobě legislativního vymezení péče o děti, žáky a studenty, a to v určitých paragrafech Zákona číslo 561/2004 Sb., školský zákon, v určitých odstavcích Vyhlášky číslo 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, Vyhláškou číslo 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a v určitých statích Věstníku MŠMT 7-2005.

Z výše uvedeného legislativního rámce jde spíše o inspirativní, avšak minimální podporu rozšiřování poradenských služeb ve školách. Tenhle zdánlivý nedostatek legislativy lze ale chápat i jako výhodu pro školy a školská zařízení k tomu, aby poradenské pracoviště zřídili dobrovolně a poradenské služby sestavili dle vlastních potřeb.

Otázka zní, jestli se možnost zřízení poradenských pracovišť ve školách ujme prakticky, když takovéto aktivity škol nemají přímou příkazní oporu v legislativě a zejména podporu v oblasti financování pracovníků poradenských pracovišť ve školách. Tato nevýhoda

poradenských pracovišť je částečně kompenzována financováním přes dotační programy, například rozvojovým programem na podporu školních psychologů, školních speciálních pedagogů ve školách a metodiků ve školských poradenských zařízeních vyhlášeným MŠMT s názvem *Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Dále záleží na individuální podpoře zřizovatelů školních zařízení, kteří se mohou rozhodnout o financování těchto pozic z vlastních prostředků tzn. i bez dotačních programů tj. z veřejných rozpočtů obcí, krajů, apod. Tento postup je však ve většině případů málo pravděpodobný, neboť na úrovni samospráv je většinou tendence k minimalizaci výdajů, a to na cokoliv. Myslím si, že koncepčnější řešení financování poradenských pracovišť by vneslo větší možnosti jejich zřizování ve školách.

3 PRACOVNÍCI POSKYTUJÍCÍ PORADENSKÉ SLUŽBY VE ŠKOLE

Pracovníky poskytující poradenské služby ve škole vyjmenovává Věstník MŠMT 7-2005 a Vyhláška číslo 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Opekarová (2007) vyjmenovává pracovníky výchovného poradenství ve škole, kterých výčet kopíruje výčet pracovníků podle aktuální legislativy. S politováním musím konstatovat, že jde celkem o slabý odborný diskurs kolem poradenských pracovníků ve školství na poli mně dostupné odborné literatury.

Nelze mluvit o bohatém teoretickém podkladu pro koncepční spolupráci pracovníků poskytujících poradenské služby ve škole. Naopak, kromě legislativy, která mimochodem nedává nijak ucelený obraz spolupráce těchto odborníků, nacházím pouze kusá torza definic jednotlivých pozic ve školství. Tyto pracovní pozice nejsou zasazeny do kontextu spolupráce a více méně prezentují pracovníky poradenství jako izolované jednotky.

Jedná se o třídní učitele, učitele výchov, učitele jednotlivých předmětů, kteří byli vyškoleni a ředitelem obsazeni do pozice výchovného poradce, školního metodika prevence, učitele-metodika pro přípravu školních vzdělávacích programů nebo také absolventy vysokoškolských programů Psychologie a Speciální pedagogika, kteří byli zvoleni a obsazeni ředitelem školy do pozic školní psycholog anebo školní speciální pedagog. Podotýkám ještě jeden závažný fakt, že sociálně výchovné problémy žáků, jejich rodičů a pedagogů nejsou ve školách zastoupené možnostmi sociálního a výchovného poradenství se zřízením pozice, která je na tuto problematiku nejvíce povolána, tj. s pozicí sociálního pedagoga ve škole. Navzdory tomu, že odborníci sociální pedagogiky v České republice (Přadka, Kraus, Knotová, Čech a jiní) jeho zřízení ve školách již výrazně dlouho doporučují.

3.1 Třídní učitel

Třídní učitel představuje klíčového pedagoga, který mimo svou edukační činnost na škole vytváří také prostředí prvotního poradenství pro žáky a jejich rodiče. Třídní učitel je totiž učitelem, který přebírá určitý kus zodpovědnosti za třídu, která je jemu ředitelem školy svěřena. Je opředěn různými administrativními úkony, které vykonává se svěřenými žáky. Je taky mnohdy jediným pedagogem, který žáka sleduje po celou dobu jeho studia, a to jak z pohledu jeho osobnostních charakteristik nebo vztahů a začleňování se do kolektivu, ale

také co do školní úspěšnosti, a to napříč všemi předměty. To vše provádí jak u žáků, u kterých se již vyskytnou problémy, tak u žáků bez jakýchkoliv problémů. Jedná se o pedagoga, který by měl o jemu svěřeném žákovi vědět základní charakteristiky a stává se tak odrazovým můstkem pro další práci odborníků s tímto žákem. Opekarová (2007) ve shodě s výše uvedeným označuje případné argumenty při řešení určitých záležitostí jako argumenty většinou rozhodující a argumenty s vysokou vážností.

Třídní učitel by měl být schopen poskytnout svému žákovi, či jeho rodičům, základní poradenskou službu při zvládnutí výchovně vzdělávacích problémů. Případně by je měl být schopen odeslat za příslušným odborníkem, který působí v rámci modelu poradenských služeb ve škole. V rámci vyšší odborné školy pak třídního učitele většinou nahrazuje vedoucí studijní skupiny, který veškeré výše zmíněné činnosti třídního učitele provádí se svými studenty.

3.2 Výchovní poradce

Z názvu pozice výchovní poradce by se dalo usoudit, že se jedná o odborníka, který pokrývá veškerou problematiku výchovy a vzdělávání. Věstník MŠMT 7-2005 (MŠMT, 2005) však výchovního poradce zařazuje primárně do role kariérového poradce, který se má věnovat problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. To vše opět vykonává pouze jako doplňující činnost, neboť primárně se jedná o pedagoga, který vykonává edukační činnost na škole a výchovního poradce vykonává jen na částečný úvazek.

Opekarová (2007) definuje výchovního poradce jako učitele-specialistu, který by za sebou měl mít určitou dobu učitelské praxe a odborníka se speciálním vysokoškolským vzděláním získaným formou postgraduálního studia.

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005, s. 499) výchovnímu poradci přiřazuje následující standardní činnosti mezi které patří metodické, informační a poradenské činnosti.

Co se týče **metodické a informační činnosti**, výchovní poradce se zabývá kariérovým poradenstvím, prací s nadanými žáky, integrací žáků a tvorbou individuálních vzdělávacích plánů, kde jde zejména o metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům. Výchovní poradce v těchto otázkách působí i jako informující článek mezi pedagogickými

pracovníky, kdy je mimo jiné informuje i o péči, která je poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Shromažďuje informace o jednotlivých žácích, kteří jsou v péči jiných poradenských zařízení včetně zajišťování odborných zpráv z těchto zařízení. Současně dbá na ochranu osobních údajů, která je dána zákonem.

Působí také jako zprostředkovatel v oblasti intervence a pedagogické diagnostiky, kdy jde o zprostředkovávání zejména takových metod, jež jsou nové a mohou obohatit aktivity pedagogického sboru. Žákům a jejich zákonným zástupcům poskytuje informace o službách, které je možno využívat v rámci poradenských zařízení, a to ať již školských nebo ostatních v jejich regionu. Současně je také informuje o jejich kompetencích a zaměření. Žáci a jejich zákonní zástupci se od výchovného poradce mohou dozvědět informace o činnosti školy a jejich službách. V rámci realizovaných opatření, ale také v rámci navržených, výchovný poradce vede písemnou evidenci, která umožňuje doložit obsah a rozsah jeho činnosti.

Poradenská činnost výchovného poradce, která je nosným tématem této práce, je například vyhledávat žáky u kterých je vyžadována zvláštní pozornost z důvodu jejich vývoje a vzdělávání, kde vykonává i orientační šetření. Zároveň se zabývá přípravou návrhů na další péči o tyto žáky. Jeho náplní práce je také péče o žáky se zdravotním postižením z hlediska jejich integrace, kde připravuje podmínky pro tuto integraci. Dále koordinuje péči o žáky se zdravotním postižením při poradenských službách, které jsou jim poskytovány, ať již ve škole nebo ve školských poradenských zařízeních. Pokud žáci vyžadují speciální vzdělávací potřeby, tak zprostředkovává nebo zajišťuje jejich diagnostiku a to jak vstupní, tak i průběžnou. V oblasti potřeby speciálních vzdělávacích potřeb taktéž zajišťuje nebo zprostředkovává i intervenci pro tyto žáky.

Hlavní poradenskou činností výchovného poradce je kariérní poradenství, které se zaměřuje jednak na žáky, ale i na žáky cizince, u kterých vyvstal požadavek na speciální vzdělávací potřeby. V druhé řadě se potom jedná o kariérové poradenství a celkově o pomoc v rozhodování se o jejich další cestě ve vzdělávání nebo v profesi, kdy se jedná o následující činnosti výchovného poradce.

Spolu s třídním učitelem zajišťuje výchovný poradce individuální poradenství a šetření zabývající se volbou povolání. Na základě předpokladů a očekávání jednotlivých žáků provádí s třídním učitelem i poradenství zákonným zástupcům žáků. Diagnostiku k volbě povolání vykonává na jedné straně u žáka individuálně, ale také na druhé straně skupinově,

a to ve formě skupinového šetření. K diagnostice provádí i nezbytnou administraci a dále výsledky zpracovává a následně je interpretuje.

Výchovný poradce spolupracuje s úřady práce a jejich středisky, se středisky výchovné péče a se školskými poradenskými pracovišti jiných škol, a to zejména za účelem organizace skupinových návštěv žáků těchto škol, kde mohou dále studovat (například *Den otevřených dveří*).

Žáky školy a jejich zákonné zástupce výchovný poradce informuje o poskytovaných službách a možnostech studia jednotlivých škol. Veškeré činnosti v rámci kariérového poradenství, které jsou zaměřené k volbě dalšího vzdělávání žáka, završuje výchovný poradce koordinací mezi hlavními oblastmi kariérově-poradenských činností, hlavními oblastmi diagnosticko-poradenských činností a kariérového vzdělávání.

3.3 Školní metodik prevence

Opět jde o pedagoga vykonávajícího na škole edukační činnost s tím, že na část úvazku vykonává i činnost školního metodika prevence. Věstník MŠMT 7-2005(2005) školního metodika prevence definuje jako odborníka, který pracuje především v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů. Již z názvu pozice je jasné, že se v rámci poradenství ve škole školní metodik primárně věnuje vytvářením metodiky, která by měla být v souladu s legislativou a vycházet z poradenských činností na škole. Tyšer (2006) však definuje školního metodika prevence i jako odborníka, který je odborně připraven pro výchovné poradenství v oblasti prevence se současným sledováním chování žáků a zjišťováním nežádoucích jevů včetně jejich nápravy.

Pokud se zohledňuje základní fakt, že školní metodik prevence je primárně pedagog, který vykonává na škole edukační činnost, tak je celkem zřejmé, že reálně není v jeho silách obsáhnout všechny činnosti, které Tyšer ve shodě s legislativou uvádí. Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005, s. 500) školní metodik prevence na škole vykonává metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti.

V rámci **metodické a koordinační činnosti** vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů, včetně vyhledávání projevů žáků s problémovým chováním a preventivních prací a metodicky vede preventivní práci s třídními kolektivy.

Zároveň také koordinuje pedagogické pracovníky v jejich vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

Svou koordinační činností napomáhá tvorbě a kontrole preventivního programu školy. Mimo samotnou koordinaci se účastní na aktivitách školy, které jsou zaměřeny na prevenci rizikových projevů sebepoškozování, závislostí, násilí, prekriminálního a kriminálního chování, vandalismu, sexuálního zneužívání, záškoláctví, zneužívání sektami a na prevenci dalších sociálně patologických jevů. V souvislosti s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti koordinuje přípravu a realizaci aktivit, které jsou zaměřeny na integraci žáků (cizinců) při zapojování multikulturních prvků do procesu vzdělávání. V rámci tohoto procesu se zaměřuje na prevenci xenofobie, rasizmu a podobných jevů. Věnuje se však i spolupráci školy se státní správou a samosprávou a jejich orgány, které jsou kompetentní řešit problematiku prevence sociálně patologických jevů, jakožto i s odbornými pracovišti a také s metodikem preventivních aktivit v rámci poradny.

Od žáků školy, kteří jsou v poradenské péči poradenských zařízení specializovaných na prevenci sociálně patologických jevů, shromažďuje informace a odborné zprávy tak, aby nedošlo k porušení ochrany osobních údajů. Za tímto účelem kontaktuje odborná pracoviště a účastní se na intervenci, případně i na následné péči o žáky, u kterých se projevil akutní výskyt sociálně patologických jevů. Pro doložení rozsahu a obsahu jeho činnosti vede písemné záznamy, ve kterých jsou obsažena opatření, jež navrhl a byla realizována.

Informační činnost školního metodika prevence spočívá ve vedení a aktualizaci institucí a spolupracovníků, jež jsou v databázi a v oblasti prevence sociálně patologických jevů spolupracují se školou, jako jsou např. Policie ČR, orgány sociální práce, poradny, centra krizové intervence, orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, jednotliví odborníci a zdravotnická zařízení. Informuje také pedagogický sbor o programech a projektech, které jsou v nabídce a o formách a metodách specifické primární prevence. Předkládá výsledky preventivní práce školy a získává nové informace a zkušenosti.

Poradenská činnost, která je nosným tématem této práce v rámci školního metodika prevence zahrnuje zachycování signálů, které jsou varovnými a existuje reálné riziko rozvoje sociálně patologických jevů u žáka nebo třídních kolektivů, kdy při tomto zachycování spolupracuje se třídními učiteli. Dále vyhledává žáky s projevy nebo riziky sociálně patologického chování a současně u nich provádí i orientační šetření. V rámci

vyhledávání a provádění orientačního šetření poskytuje těmto žákům a jejich zákonným zástupcům poradenství, případně i zajišťuje u odpovídajícího odborného pracoviště péči o tyto žáky. V souladu s aktuálním stoupajícím trendem výskytu žáků se specifickými poruchami učení připravuje podmínky pro jejich integraci. Dále pak při poskytování preventivních a poradenských služeb těmto žákům, ať již v rámci školy nebo u specializovaných školských zařízení, zastává koordinační činnost.

3.4 Učitelé výchov

Učitele výchov jsou např. učitel občanské výchovy nebo učitel tělesné výchovy. Tito učitelé představují spíše podpůrný pilíř pro ostatní specialisty zapojené v rámci modelu školního poradenství.

Označení těchto pedagogů za podpůrný pilíř školního poradenství znamená, že jsou to právě učitelé výchov, kteří při vyučovacích hodinách mohou odhalit jakékoliv iniciační události, které jsou pro poradenství mnohdy významné. Jedná se například o neadekvátní projevy jedinců při probírání určitých společenských témat v rámci občanské výchovy nebo naopak například určité fyziologické indikátory sociálně patologického chování při výchově tělesné.

Většinou však tyto pedagogové nejsou dostatečně připraveni na to, aby byli schopni poskytovat samostatnou kvalifikovanou poradenskou činnost. Proto hlavním úkolem těchto pedagogů je, upozornit na tyto skutečnosti příslušné odborníky v rámci školního poradenství a popřípadě provést iniciační radu ohledně možností řešení daných problémů.

3.5 Učitel – metodik pro přípravu vzdělávacích programů

Je učitelem, který je plně kompetentní v rámci poradenství především při úpravě vzdělávacích programů pro nadané žáky. Provádí tak poradenskou a metodickou činnost ve vztahu k nadaným žákům, je oporou pro celý pedagogický sbor a úzce spolupracuje s dalšími odborníky v rámci školního poradenství.

Nejčastěji pak tento učitel spolupracuje s psychologem, ať již externím nebo přímo školním psychologem. Neboť jak zmiňuje Pešová a Šamalík (2006) při identifikaci nadaných jedinců je zapotřebí vycházet ze standardizovaných testů jak inteligenčních, tak

testů tvořivosti nebo testů osobnosti a ty, jak je známo, je kompetentní vyhotovovat pouze psycholog.

3.6 Školní psycholog

Školní psycholog je jednou z pozic, která se vyskytuje v rozšířeném modelu poradenských služeb. Gajdošová a kol. (2010) školního psychologa definuje jako samostatného psychologa, který zabezpečuje duševní zdraví žáků a studentů ve školních podmínkách.

Kolář a kol. (2012) však zastává názor, že školní psycholog nejen že poskytuje pomoc žákům a studentům, ale také učitelům a rodičům, což školního psychologa staví podstatně do širšího pole působnosti než Gajdošová a kol. Pole působnosti školních psychologů ještě více rozšiřuje Zapletalová a kol. (2014), která uvádí, že školní psychologové se zabývají zejména činnostmi koordinačními, konzultačními, poradenskými, diagnostickými intervenčními, metodickými a informačními, kdy pracují s žáky, pedagogy a rodiči.

Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005, s. 501) školní psycholog v rámci školy vykonává činnosti metodické, vzdělávací, diagnostické, depistážní, konzultační, poradenské a intervenční.

V rámci **metodické práce a vzdělávací činnosti** na škole se školní psycholog při zápisech do 1. tříd základních škol podílí na přípravě jeho programu. V rámci středního školství ve spolupráci s vedením školy připravuje přijímací řízení. Poskytuje také metodickou podporu pro třídní učitele. Je účasten na běžných školních poradách. Pro pedagogické pracovníky pořádá pracovní semináře a poskytuje jim metodickou pomoc a konzultaci. Taktéž v rámci školy koordinuje poradenské služby, které jsou zde poskytovány a jejichž součástí jsou zejména třídní učitelé, školní metodikové prevence a výchovní poradci. Mimo poradenství v rámci školy spolupracuje i se zdravotnickými zařízeními, školskými poradenskými zařízeními a jinými zařízeními mimo školu. Školní psycholog je také účasten na tvorbě školního vzdělávacího programu, kde provádí zejména metodickou intervenci v rámci psychodidaktiky, která je podkladem pro jednotlivé učitele. V neposlední řadě metodicky připravuje podporu pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nezapomíná rovněž na zákonné zástupce žáků, pro které organizuje besedy a osvětové akce. V rámci školy, mimo jiné, školní psycholog provádí i prezentační a informační činnost.

Diagnostická a depistážní činnost školního psychologa staví do role pracovníka, který provádí screeningy, dotazníky a ankety v rámci školy. Provádí také depistážní a diagnostickou činnost u dětí nadaných. V rámci základního a středního školství provádí depistáž u žáků se specifickými poruchami učení. Diagnostiku rovněž provádí u žáků se vzdělávacími a výchovnými poruchami a v neposlední řadě provádí i diagnostiku sociálního klimatu jednotlivých tříd.

Konzultační, poradenské a intervenční činnosti školního psychologa v rámci školy obnáší komunitní a skupinovou práci s žáky, koordinaci programů a preventivní práce ve třídách, poskytování podpory spolupráce třídního učitele s žáky dané třídy. Co se týče výchovy a vzdělávání poskytuje pedagogickým pracovníkům individuální podporu formou konzultací. Konzultační podporu poskytuje také zákonným zástupcům žáků, u kterých se vyskytly výchovné problémy nebo problémy ve vzdělávání. Pro samotné žáky provádí kariérové poradenství a je jim nápomocen při zvládnutí techniky a hygieny učení. Svou činnost zaměřuje na prevenci školního neúspěchu, kdy žákům napomáhá při jeho nápravě a dále je vede. V případě dlouhodobého selhávání žáků ve vzdělávání jim poskytuje i podporu. Pro pedagogické pracovníky, žáky a jejich zákonné zástupce poskytuje taktéž krizovou intervenci a napomáhá při zpracování jejich krize. Mimo krizovou intervenci poskytuje žákům i individuální případovou práci, která se týká jejich osobních problémů. Zde jde opět o vedení, ale i o konzultaci. V rámci multikulturního prostředí podporuje toleranci k tomuto prostředí v rámci škol a školských zařízení. Stěžejní činností školního psychologa je však spolupráce se školskými poradenskými zařízeními při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření prvního až pátého stupně. U prvního stupně podporu poskytuje zejména v podobě pomoci při sestavování plánů pedagogické podpory a vedení. U druhého až pátého stupně školní psycholog poskytuje pomoc u individuálního vzdělávacího plánu, při jeho sestavování a vedení.

Problematiku samotné profese školního pedagoga však zmiňují Štěch a Zapletalová (2013), kteří školní psychologii představují jako docela mladý obor a tak tvrdí, že školní psychologové se snaží vybudovat si pozici s určitou vážností a teprve usilují o širokou akceptaci v rámci již zaběhlého systému školního poradenství a psychologů v rámci PPP a SPC. Což jistým smyslem ospravedlňuje tak široký záběr činností, které poskytují autoři při definici školních psychologů jako takových.

3.7 Školní speciální pedagog

Zřídít pozici školního speciálního pedagoga představuje jednu z možností jak rozšířit základní variantu poradenských služeb ve škole. Průcha a kol. (2003) se o speciálním pedagogovi vyjadřuje jako o pedagogovi, který disponuje speciálním vzděláním a je kompetentní v práci s osobami vyžadující speciální péči v oblasti speciálního školství.

Tato definice ovšem nijak nevysvětluje zařazení této pozice do týmu poskytující poradenské služby na běžných školách. Dalo by se však opodstatnit pozici školního speciálního pedagoga tím, že vzhledem ke vzrůstající tendenci k tzv. inkluzivnímu školství, lze očekávat zvýšenou poptávku po speciálních pedagozích právě z důvodu zařazování žáků s různými typy znevýhodnění do běžných škol. Školní speciální pedagog by se tak mohl stát koordinátorem péče o tyto žáky, kdy by poskytoval i metodickou pomoc pro vyučující pedagogy, kteří by přicházeli do styku s těmito žáky.

Kucharská a Mrázková (2015) o školním speciálním pedagogovi píší jako o vysokoškolském odborníkovi v oboru neučitelské speciální pedagogiky. Autorky (tamtéž, 2015) uvádí i to, že školní speciální pedagog může být nápomocen také žákům v krátkodobém problému. Ovšem dále termín „krátkodobý problém“ nerozvádí, a tak s jistotou nelze říci, jaký problém měli na mysli. Kromě pomoci žákům také autorky (tamtéž, 2015) zmiňují i pomoc jejich rodičům a učitelům, tak jako je tomu ostatně u všech pozic v rámci školního poradenství.

Dále se o této pozici Kucharská a Mrázková (2015) zmiňují taktéž jako o koordinátorovi školních poradenských služeb, což plně koresponduje s pozicí školního psychologa, který taktéž jako rozšiřující článek základního modelu školního poradenství vykonává koordinační funkci. Za podstatnou část jeho pracovní náplně pak ve shodě s výše uvedeným autorky (tamtéž, 2015) zmiňují péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci školního poradenského pracoviště také školnímu speciálnímu pedagogovi Vyhláška číslo 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (2005, s. 502) stanovuje metodické, koordinační, depistážní, diagnostické a intervenční činnosti.

Metodické a koordinační činnosti školního speciálního pedagoga zahrnují metodikou činnost pedagogickým pracovníkům dané školy, kdy podává metodiku k výuce a zmiňuje se o možnostech, které specifikuje pro žáky na základě druhu a stupně zdravotního

postížení. V rámci této metodické podpory podává návrhy na formy a metody práce s jednotlivými žáky. Metodikou činnost poskytuje i při zavádění těchto opatření do výuky a při instruktáži k využívání didaktických materiálů a speciálních pomůcek. Pokud se ve škole nachází i asistent pedagoga, koordinuje tyto asistenty a metodicky je vede. Přípravuje a průběžně upravuje podmínky k integraci žáků se zdravotním postižením, kdy koordinuje i speciálně pedagogické poradenství. Účastní se tvorby individuálních vzdělávacích plánů a školních vzdělávacích programů, které mají za cíl zkvalitnit péči a rozšířit služby žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, odbornými pracovníky a institucemi.

Depistážní činnosti školního speciálního pedagoga zahrnují zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálně pedagogické péče včetně jejich vyhledávání.

Diagnostické a intervenční činnosti školního speciálního pedagoga zahrnuje zejména péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní speciální pedagog tak stanovuje individuální vzdělávací plán podpory, kdy stanovuje frekvenci, druh, rozsah a trvání intervenčních činností a současně také vytyčuje hlavní problémy žáka. Provádí také diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb z údajů o žákovi, jejich analýzu a vyhodnocení.

Realizuje intervenční činnosti, kdy se např. jedná o zajištění a provádění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační činnosti, dlouhodobé a krátkodobé individuální péče, stimulační a kompenzační činnosti se žákem nebo skupinou žáků. Dále se jedná o participaci na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu se všemi zúčastněnými stranami a také na kariérovém poradenství. Zabezpečuje kontakty a průběžnou komunikaci se zákonnými zástupci žáka. Pedagogickým pracovníkům, žákům a zákonným zástupcům také zajišťuje speciálně pedagogickou intervenci. Je kompetentní konzultovat zjištění i s pracovníky jiných poradenských zařízení. Zajišťuje speciální pomůcky, didaktické materiály a upravuje školní prostředí. Průběžně vyhodnocuje navržená opatření, hodnotí jejich účinnost a případně navrhuje a realizuje jejich úpravy.

4 SOCIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLE JAKO SAMOSTATNÁ PROFESE

Profese sociálního pedagoga v modelu školních poradenských služeb není dosud zahrnuta. Tato profese však podle české legislativy ani neexistuje, neboť se neuvádí v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ani v nařízení vlády číslo 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Tománek a Glogarová (2015) zmiňují, že absolvent sociální pedagogiky je v České republice nucen působit na pracovních pozicích jiných profesí, jako jsou např. učitel-vychovatel, pedagog volného času, asistent pedagoga anebo sociální pracovník. Je však nutné podotknout, že sociální pedagog je absolvent vysokoškolského studia v akreditovaném oboru Sociální pedagogika. V současné době se v České republice studuje tento obor na pěti vysokých školách.

Vyvstává tedy následující otázka. K čemu slouží tak náročná příprava odborníků, když legislativa nepamatuje na jejich uplatnění? Navíc nutno podotknout, že školská praxe dle mnohých školních výzkumů tyto odborníky, absolventy sociální pedagogiky v rámci výchovně sociální práce požaduje.

K samotným možnostem činnosti sociálního pedagoga ve škole Bakošová (2008, s. 197) uvádí přehledné schéma (schéma 1 na s. 32 této práce) z kterého je patrná skutečnost, že sociální pedagog může poskytovat poradenství a ostatní služby nejen žákům, ale i učitelům a rodičům. V Základní a mateřské škole Brno, Nám. 28. října 11, p. o. v Brně sociální pedagog již působí. Podle Tománka a Glogarové (2015) vykonává následující činnosti:

- podílení se na akutních intervencích,
- základní právní poradenství (rodičům žáků),
- zastupování školy a učitelů (např. u soudu při jednáních o ohrožování mravní výchovy),
- garance při spolupráci s neziskovými organizacemi,
- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u žáků a určování druhu individuální podpory těchto žáků,
- speciálně pedagogická diagnostika,
- ve spolupráci s učiteli příprava individuálních vzdělávacích plánů,
- pomoc učitelům se slovním hodnocením žáků,
- metodické vedení týmu asistentů pedagogů.

Schéma 1 Činnosti sociálního pedagoga ve škole



Zdroj: Bakošová (2008, s. 197), upravené autorem

Tománek s Glogarovou (2015) zmiňují, že se v dané škole pozice školního sociálního pedagoga osvědčila a pokud se v rámci školy podaří vyjednat finanční podporu, tak udržení pozice sociálního pedagoga bude ve škole prioritou. Autoři (tamtéž, 2015) se zmiňují, že kromě podpory žáků představuje sociální pedagog také podporou celému pedagogickému týmu školy. Myslím si, že slova praktiků se zkušeností pozice sociálního pedagoga ve školách jsou pádným důvodem pro obhajobu legislativního zakotvení sociálního pedagoga jako samostatné profese ve školách České republiky.

4.1 Sociální pedagogika a kompetence sociálního pedagoga ve škole

Průcha (2003) definuje sociální pedagogiku jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá širokým okruhem problémů, které ohrožují mládež a dospělé, vzpjatých s rizikovými a sociálně znevýhodněnými skupinami. Jelikož však sociální pedagogika není ani ve světě vnímána jednotně a jednoznačně, tak je možné se setkat s různým pojetím sociální pedagogiky. Pokud se vychází ze samotného sousloví „sociální pedagogika“, lze říci, že se jedná jednak o vědní obor, ale i aplikovanou disciplínu transdisciplinární povahy zabývající se pedagogikou v kontextu společenské reality a sociologie jako takové. Různé pojetí sociální pedagogiky zmiňuje Bakošová (2008, s. 20):

1. *sociální pedagogika, která zkoumá vztahy prostředí a výchovy,*
2. *sociální pedagogika, která se zabývá výchovou a právním nárokem na výchovu,*
3. *sociální pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem kategoriím,*
4. *sociální pedagogika, která se zabývá odchylkami sociálního chování.*

Sama autorka (Bakošová, 2008) pak chápe sociální pedagogiku jako životní pomoc. Myslím si, že to mluví za argument, že by odborník, jako je absolvent sociální pedagogiky, měl být zařazen v rámci školních poradenských služeb. Profesní kompetence sociálního pedagoga charakterizuje Procházka (2012) v následujících pěti oblastech:

Kompetence výchovně vzdělávací

Staví sociálního pedagoga do úlohy odborníka, který může působit jednak v roli výchovné, ale dokáže také působit na poli sebevýchovy a vzdělávání. Procházka (2012) také zmiňuje nutnost sociálního pedagoga být příkladem při vyrovnávání se s překážkami. Z toho tak vyplývá i důležitost samotné osobnosti sociálního pedagoga jako odborníka, který má být vzorem ostatním.

Kompetence poradenská

Představuje to, že sociální pedagog je schopen volby vhodného přístupu v rámci poradenství. Stejně tak dovede vést poradenský dialog a navrhnout vhodná řešení. To vše staví sociálního pedagoga do role rozcestníku, který je schopen klienta vyslechnout, jeho situaci vyhodnotit a následně učinit radu, jak dále postupovat. Kompetence poradenská tak sociálního pedagoga předurčuje do pozice koordinátora poradenských služeb ve škole, které dle současné legislativy vykonávají školní speciální pedagog nebo školní psycholog.

Kompetence preventivní

Polem působnosti sociálního pedagoga je především prevence primární a sekundární. Tuto činnost ve škole však dle legislativy vykonává školní metodik prevence. Proto by bylo možné sociálního pedagoga pověřit i funkcí školního metodika prevence. Sociální pedagog na pozici školního metodika prevence by představoval pracovníka s obsáhlejšími znalostmi o dané problematice než je tomu u pedagoga, který v rámci školy vykonává primárně edukační činnost.

Kompetence manažerská

Přímo souvisí s kompetencí poradenskou na kterou přímo navazuje a představuje určité elementární interdisciplinární znalosti tak, aby byl sociální pedagog schopen spolupracovat i s jinými odborníky a institucemi. Interdisciplinárními znalostmi se rozumí základní povědomí o tom, co jednotliví odborníci a instituce nabízí za služby, jaké mají kompetence a co jim legislativa ukládá za práva a povinnosti.

Sociální pedagog je tak schopen žáka připravit jednak ve smyslu jeho samého na služby jiného odborníka. Je však také schopen připravit žáka i pro samotného odborníka, kterému žáka odesílá do péče. Je také schopný žákovi vysvětlit jak bude následná péče vypadat a co ho čeká. Zároveň také s žákem dokáže provést základní diagnostiku, kterou i se všemi poznatky a případnou dokumentací předá následnému odborníkovi. Díky základní diagnostice a ucelené dokumentaci je schopen odborníkovi podat celistvý obraz o dané situaci. Sociální pedagog pouze žáka neodesílá, ale je také dalším odborníkům i nadále nápomocen, zajišťuje jednak odbornou komunikaci mezi nimi, ale i formu zpětné vazby pro iniciační subjekty.

Kompetence reedukační

Reedukací se myslí určitá sociální podpora a cílená pomoc. Procházka (2012) v této souvislosti zmiňuje schopnost sociálního pedagoga využívat k reedukaci nepřímého působení, které je mnohdy efektivnější než reedukace přímá. Sociální pedagog by tak ve smyslu této kompetence měl být spíše terénním pracovníkem školy, který je schopen v přirozeném prostředí identifikovat problematické chování a nepozorovaně vstoupit do dané situace. To znamená, že přítomnost sociálního pedagoga musí být ve školním kolektivu běžná a nesmí působit rušivě.

Této kompetenci by vyhovovalo, aby sociální pedagog ve škole vykonával např. pedagoga, který vykonává pedagogický dohled v rámci různých školních akcí, exkurzí a výletů, kde

je většinou sociální klima jednak neformálnější, ale také uvolněnější. Toto klima mu umožňuje nahlédnout do problematiky kolektivu a jednotlivců, která by se v běžném školním prostředí neprojevila nebo projevila až v eskalaci dané problematiky.

4.2 Profese Sociální pedagog ve vybraných evropských zemích

V rámci této kapitoly lze pohodlně čerpat ze studie s názvem „Studie proveditelnosti pozice sociálního pedagoga do škol“, kterou vypracoval na zakázku zadavatele Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky Moravec a kolektiv. Tato studie mimo jiné shrnuje i nejaktuálnější situaci v zahraničí. Proto lze jednoduše informace o stavu v jednotlivých zemích čerpat z jednoho dokumentu, kde Moravec a kol. (2015) uvádí o jednotlivých zemích následující. (Vyjma Slovenska, kde lze hovořit o částečné dezinterpretaci skutečného stavu.)

Polsko

V Polsku je tradicí uplatnění sociálního pedagoga v pozici tzv. školního pedagoga (pedagog szkolny). Tato pozice je již stabilní, ale vzhledem k stále se vyvíjející sociální situaci se tento pedagog musí zaměřovat na nová témata. Zde pak nejčastěji tzv. pedagog školní vykonává podpůrnou, koordinační funkci a podílí se také na rozvoji „otevřené“ školy a využívá různých nabídek na spolupráci v rámci intervence.

Německo

Tradice sociálních pedagogů na školách v Německu má již dlouholetou tradici. Klíčovou roli zde sociální pedagog hraje v rámci individuální práce s žáky se specifickými potřebami. Důležitá je pak zmíněná i funkce integrační.

Dánsko

V Dánsku je zajímavostí sloučení tří univerzitních vzdělávacích programů (předškolní pedagogiky, pedagogiky volného času a sociální pedagogiky) do jednoho programu s názvem „Socialpaedagogik“. Tím tak zvýšili uplatnitelnost absolventů tohoto studia. V Dánsku je pak běžné, že tito absolventi vykonávají svou práci v pozici vychovatele, která je zde velice prestižní.

Rusko

V Rusku je pozice školního sociálního pedagoga naprostou samozřejmostí a na školách mohou působit i dva až tři. Z hlediska činností je tu práce sociálního pedagoga zaměřena více na sociální práci.

Ukrajina

Na Ukrajině je dokonce zákonná povinnost zaměstnávat ve školách sociálního pedagoga, nebo psychologa.

Slovensko

Co se týče Slovenské republiky, tak Moravec a kol. (Moravec, 2015) ve své studii podávají poněkud zkreslené informace, kdy uvádí, že na Slovensku je sociální pedagog zakotven i jako profese. Zatím co doopravdy na Slovensku mají legislativně zakotveného sociálního pedagoga pouze z hlediska pracovní pozice. Sociální pedagog, jako takový tam samostatnou profesí není. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov č. 317/2009 Z.z. je legislativní možnost uplatnění absolventů sociální pedagogiky zahrnuta v rámci § 19 jakožto odborného zaměstnance školy. Dále pak v § 24 je uvedeno, že sociální pedagog vykonává odborné činnosti v rámci prevence, intervence a poskytování poradenství.

4.3 Možnosti sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti

Z popsaných kompetencí sociálního pedagoga v kapitole 4.1 této práce uvažuji o kompetencích, které by mohl plnit v rámci školního poradenského pracoviště na střední a vyšší odborné škole. Jsou to kompetence manažerská, preventivní, poradenská, výchovně vzdělávací a reedukační a s nimi související pozice, které by mohl odborně zastat absolvent sociální pedagogiky ve školním poradenském pracovišti. Možnosti využití vybrané kompetence v konkrétní pozici školního poradenského pracoviště uvádím v textu následující tabulky.

Tabulka 1 Návrh profesní pozice sociálního pedagoga v školním poradenském pracovišti

Pozice	Kompetence	Zdůvodnění
vedoucí školního poradenského pracoviště	- manažerská	O této pozici je možno uvažovat díky jeho manažerské kompetenci, kde se jakožto specialista s poznatky komplexního charakteru jeví nejvhodnějším kandidátem na tuto pozici.
koordinátor školního poradenského pracoviště	- manažerská - poradenská	V návaznosti na kompetenci manažerkou, viz výše, ale také v návaznosti na kompetenci poradenskou, je totiž sociální pedagog schopen, krom spolupráce s dalšími odborníky, také i prvotní diagnostiky. Díky této diagnostice dokáže již na začátku určit o jakou problematiku se jedná a navrhopvat další postupy.
školní metodik prevence	- preventivní - reedukační	Je vhodným kandidátem na pozici školního metodika prevence, kdy se jedná o plně kompetentního absolventa, který je v rámci svého studia dostatečně připraven i v oblasti prevence. Což je jeho velkou devizou na rozdíl od pedagogů, kteří vykonávají především edukační činnost. Tuto pozici je tak možné dovozovat jednak z kompetence preventivní, ale také z kompetence reedukační. Tyto kompetence tak pokrývají celou oblast prevence od prevence primární a sekundární, až po prevenci terciální.
pedagog vykonávající pedagogický dohled	- manažerská - preventivní - poradenská - výchovně vzdělávací	Pro tuto pozici lze vyjmenovat všechny kompetence sociálního pedagoga, neboť kompetence manažerská umožňuje pedagogovi vést tým a to i tým nebo kolektiv žáků či studentů. Kompetence preventivní umožňuje pedagogovi v rámci školních akcí propojit výchovu s prevencí. Kompetence poradenská pedagoga zvýhodňuje při dlouhodobých aktivitách mimo školu a bydliště, kdy pedagogovi umožňuje kompetentně řešit danou problematiku, aniž by musel žáka či studenta z aktivity vyloučit. V neposlední řadě však

		zejména ve spojení s touto pozicí lze hovořit o kompetenci výchovně vzdělávací, jelikož výchova je přeci jednou z hlavních funkcí školy jako takové.
--	--	--

Zdroj: vlastní zpracování

4.4 Spolupráce pracovníků školy při řešení sociálně výchovných problémů

Spolupráce jednotlivých pracovníků školy při řešení sociálně výchovných problémů žáků a studentů představuje velmi rozsáhlé téma, kterým se odborná literatura bohužel mnoho nezaobírá. Kyriacou (2005) zmiňuje např. spolupráci v psychologickém poradenství, ale opět řeší pouze vztah žák vs. odborník. Autoři hojně diskutují nad řešením jednotlivých krizových situací a přístupu k žákovi či studentovi, ale diskuze nad samotnou spoluprací jednotlivých zúčastněných odborníků s učiteli škol chybí. Přitom se podle mne jedná o klíčové téma, které je důležitým předpokladem pro úspěšné řešení sociálních a výchovných problémů ve školách.

Neslušanová (2013) se zamýšlí nad spoluprací v širším měřítku a doporučuje nejenom spolupráci mezi pracovníky škol, ale zdůrazňuje také součinnost všech zainteresovaných účastníků reálně vzniklé sociálně výchovné situace ve škole. Autorka (tamtéž, 2013) apeluje na součinnost odborných zaměstnanců školy s učiteli a vedením školy, součinnost s odborníky z jiných institucí, organizací a zařízení v okolí školy v dané obci a samozřejmě součinnost s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků při řešení sociálně výchovných problémů. Neslušanová (2013) zmiňuje dva pojmy (spolupráce a součinnost), které na první pohled označují jedno a to samé. Nicméně pojmu součinnost dává autorka (tamtéž, 2013) širší pojetí a větší váhu, neboť součinnost vyžaduje od zúčastněných stran vyšší angažovanost a aktivnější činnost než jen pasivní spolupráci.

Sociálního pedagoga staví Neslušanová (2013) do role koordinátora, který se stará o to, aby spolupráce při řešení sociálně výchovných problémů žáků ve škole byla co nejefektivnější a vedla k co nejúspěšnějšímu závěru. Z pohledu žáka může být sociální pedagog vnímán v rámci koordinace spolupráce a součinnosti jako mezi stupínek k zlepšení jeho problémové situace. Znamená to také to, že žák se má na koho ve škole obrátit. Na někoho, kdo je ochoten a umí rozeznat, o jaký problém v situaci žáka jde a umí

dále s těmito informacemi odborně naložit (například zprostředkovat příslušného odborníka apod.)

Díky tomu sociální pedagog pro žáka či studenta, představuje obrazně řečeno jakousi formu „bezpečného přístavu“, který ho ochrání před bouří a po bouři je ho schopen vypustit zpět na širé moře s možností opětovného návratu.

Neslušanová s Liberčanovou (2011) například uvádí možnosti spolupráce a konkrétní postup sociálního pedagoga s jinými odborníky v souvislosti se šikanováním. Podle mě lze říci, že autorkami uvedený postup řešení šikany sociálním pedagogem by mohl být využitelný také v jiných sociálně výchovných problémových situacích žáka.

Autorky (tamtéž, 2011) zmiňují, že poradenství a konzultace představují jedny z hlavních forem spolupráce při řešení sociálně výchovných problémů ve škole.

O absenci jakékoliv spolupráce se kriticky zmiňuje Vančíková (2011), která hovoří o učitelských kolektivech, jako o kolektivech, kterým často chybí pohyb za společným cílem. Tuto skutečnost však autorka (tamtéž, 2011) připisuje vysokému vzdělání učitelů, kteří mají potřebu autonomie. I když toto tvrzení Vančíková (2011) zrovna nepojí přímo se spoluprací při řešení sociálně výchovných problémů, lze jej reálně promítnout i do této oblasti, kde ona neschopnost spolupráce představuje velmi vážný nedostatek.

Reálnou absenci spolupráce pracovníků ve školách je možné eliminovat poskytováním poradenských služeb v rámci školního poradenského pracoviště. Pracoviště je řízeno pracovníkem, jehož hlavní náplní je koordinační činnost. Jak již bylo v kapitole 4.3 zmíněno, je právě sociální pedagog vhodným a kompetentním kandidátem na koordinátora činností v rámci poradenských pracovišť ve školách.

V případě spolupráce interních pracovníků školy s odborníky z jiných institucí, která je mnohdy zapotřebí, Tománek a Glogarová (2015) také zmiňují vhodnost působnosti sociálního pedagoga, např. spolupráce při jednáních se soudy, s orgány sociálně právní ochrany dětí, s policií nebo s probační a mediační službou.

Z výše uvedeného tak plyne, že spolupráce pracovníků při řešení sociálně výchovných problémů je jedním z důležitých témat, které je však mnohdy opomíjeno. Přičemž nejvhodnějším pracovníkem se z hlediska kompetencí a schopností jeví právě sociální pedagog. Tento odborník je schopen identifikovat daný sociálně výchovný problém,

zorganizovat spolupráci a součinnost všech pracovníků, ať již externích či interních vedoucí ke zdárnému vyřešení problémové situace.

V praxi sociálních pedagogů na školách je však možné vnímat jeden negativní fakt, který bohužel může ovlivnit vedoucí pracovníky na školách v rozhodování o zřízení pozice sociálního pedagoga ve škole. Moravec (2015) tento negativní fakt zmiňuje v souvislosti s negativním přijetím sociálního pedagoga v kolektivu. Jedná se o skutečnost, že se v rámci školy začnou dostávat na povrch negativní témata. Důvodem je, že sociální pedagog se začne věnovat problémům ve škole, kterých si nikdo nevšímal a začne je identifikovat. Přiznání školy k existenci nových problémů ovšem snižuje škole její prestiž, což se mnohým nemusí zdát jako vhodné. Je však nutné upozornit na to, že tyto problémy nejsou vyvolané samotným sociálním pedagogem. Většinou jsou to školou úspěšně přehlížené problémy, s kterými si škola neví rady, a proto, dle mého názoru, představují pro školu daleko vyšší riziko než jejich odhalení v počáteční fázi činnosti sociálního pedagoga.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 SPOLUPRÁCE VE VYBRANÉM ŠKOLNÍM PORADENSKÉM PRACOVÍŠTI

Teoretické definování problematiky v nás vyvolává zájem především o to, jakým způsobem tedy probíhá obecně na školách v České republice spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem. Jelikož by se jednalo o velmi rozsáhlý výzkum, tak jsem zvolil výzkum realizovat pouze na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích. Škola je pro mě dostupná, protože jsem ji absolvoval nejdříve jako žák střední školy, a potom i jako student vyšší odborné školy.

5.1 Metodologie výzkumu

5.1.1 Zvolená výzkumná strategie

V rámci přípravy na samotný výzkum jsem zvolil kvalitativní přístup k výzkumu, o kterém Gavora (2006) hovoří jako o alternativní, uznávané a respektované metodologii k metodologii kvantitativní. Dle autora (tamtéž, 2006, s. 18) je hlavním opodstatněním výběru kvalitativního přístupu k výzkumu to, že úlohou výzkumníka je „*především odhalit jak lidé interpretují svět*“. Tento přístup umožňuje oslovit informanty, kteří jsou schopni poskytnout detailní informace o tom, jak osobně interpretují danou skutečnost vztahující se k problematice výzkumu.

Strauss a Corbinová (1999) o kvalitativním výzkumu hovoří také jako o výzkumu, který je prováděn bez použití statistiky či jiných kvantifikovatelných metod, kdy jde především o zachycení určitého příběhu konkrétního člověka. „*Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů*“ (Strauss, 1999, s. 10).

5.1.2 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, zanalyzovat a popsat, jakým způsobem vznikla, probíhala a dále se uskutečňuje spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavádění školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích.

5.1.3 Hlavní výzkumná otázka

Při svém výzkumu jsem zvolil následující hlavní výzkumnou otázku: *Jakým způsobem se uskutečňovala spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem před zavedením, v průběhu zavádění a po zavedení školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích?*

5.1.4 Popis výzkumného souboru

Výzkum se uskutečnil v konkrétním prostředí Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a Střední školy Boskovic v Boskovicích (dále jen škola). Do školy jsem vstoupil po domluvě s ředitelem školy Ing. et Mgr. Pavlem Vlachem, který mi poskytl prostor k provádění výzkumu informovaným souhlasem (viz PŘÍLOHA 1 této práce).

V rámci výzkumného šetření jsem do výzkumného souboru zahrnul záměrně pouze jednoho informanta. Zahrnutí pouze jednoho informanta do výzkumu Gavora (2006) označuje za jednu ze základních výzkumných strategií, kdy jeden informant výzkumníkovi podává hluboký a individuální obraz dané problematiky, na rozdíl od přístupu, kde je zahrnuto více informantů a zužuje se tak prostor pro individuální obraz jednotlivců. Kritéria pro volbu informanta byly:

- 1) Informant musí být pracovníkem Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a střední školy Boskovice v Boskovicích zapojený v rámci školního poradenského pracoviště.
- 2) Informant musí být schopen adekvátně popsat situaci týkající se spolupráce metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavedení školního poradenského pracoviště a zároveň musel být této spolupráci přítomen.
- 3) Informant musí být ochoten v rámci interview podělit se o nabyté informace, které vypovídají o spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem.

Informant byl osloven na základě osobní schůzky na jeho pracovišti. Informant byl na první schůzce informovaný jednak o cíli samotného výzkumu, o anonymitě získaných dat, v neposlední řadě také o nahrávání interview a podepsal pro účely mého výzkumu informovaný souhlas s využitím informací pro můj výzkum (viz PŘÍLOHA 2 této práce).

Pro zachování anonymity je možné sdělit pouze to, že se jedná o jednoho pracovníka, který je zapojen do školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické

a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích, který je schopen dostatečně odpovědět na výzkumné otázky.

5.1.5 Metoda sběru výzkumných dat

Za metodu sběru výzkumných dat jsem zvolil interview, konkrétně narativní interview. Tuto metodu jsem zvolil, protože pomocí ní je výzkumník schopen sesbírat informace, a to formou narací. Gavora (2006) narace vysvětluje jako formu vyprávění v rámci kterého se vždy jedná o interview s jednotlivcem.

Výše zmíněná tvrzení Gavory (2006) tak podporují záměr výzkumu získat co nejvíce informací týkajících se cíle této práce, čili jde o to, aby sám informant poskytl množství informací, kterým přikládá největší váhu a mají podle něj co největší vypovídající hodnotu. Gavora (2006) se také zmiňuje o rozsahu vyprávění, kdy podle něj lze vyprávění zaměřit např. na určitou epizodu, řetěz epizod, úsek života nebo celý životní příběh. V rámci mého výzkumu jsem se zaměřil na určitý časový řetěz epizod týkající se spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavedení školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích.

Epizody interview:

- 1) Způsob uskutečňování spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem **před zavedením školního poradenského pracoviště** na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích?
- 2) Způsob uskutečňování spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem **v začátcích zavádění školního poradenského pracoviště** na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích?
- 3) Způsob uskutečňování spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem **aktuálně v rámci školního poradenského pracoviště** na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích?

5.1.6 Rozbor a popis výzkumných dat

Data jsem podrobil kvalitativní analýze, *otevřeným kódováním*, kterou Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) považují za jednoduchou a účinnou techniku kódování.

Pro popis výsledků výzkumu jsem využil techniku *vyložení karet*, kterou autoři (tamtéž, 2007, s. 226) označují za „*nejjednodušší nadstavbu nad otevřené kódování*“.

5.1.7 Realizace výzkumu

Informanta, kterého jsem dle kritérií (viz kpt. 5.1.4) vybral, jsem nejdříve osobně oslovil a požádal jsem ho, zda by byl ochoten spolupracovat se mnou na mé bakalářské práci a zda by mi za tímto účelem byl ochoten poskytnout interview.

Následně jsem si s informantem dohodl termíny interview na 7., 10. a 13. října 2016 v rozestupech dvou dní, kdy na každém termínu bychom se věnovali právě jedné epizodě (viz kpt. 5.1.5)

Informant tento postup uvítal, protože mu umožnil logicky ukončit jednotlivé časové úseky ve své profesní dráze a mezery mezi interview mu poskytli potřebný čas k uvědomění si jednotlivých časových úseků, tak aby byl schopen podat relevantní a logicky uspořádané informace.

Informant byl předem seznámen s tématem, cílem a výzkumnou otázkou mé bakalářské práce v souvislosti s objasněním jednotlivých epizod narativního interview.

Každé setkání s informantem trvalo cca 45 minut a všechny probíhali v kabinetu informanta na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice na adrese Hybešova 53, v Boskovicích. Setkání se tak odehrávala v pracovním prostředí informanta, což Gavora (2006) zmiňuje jako nejvhodnější místo pro uskutečnění interview, neboť samotný interview se týká jeho pracovní dráhy a jedná se tak o jemu přirozené prostředí.

Gavora (2006) za důležitý považuje začátek interview a zdůrazňuje otevřenou a přátelskou atmosféru. V úvodu prvního setkání jsem proto zvolil neformální uvítání a uvolňující komunikaci na téma současné politické situace v rámci právě konaných voleb. Zopakoval jsem základní informace o svém výzkumu bakalářské práce a požádal jej o podepsání

informovaného souhlasu. Po přípravě techniky k nahrávání se informant pohodlně usadil a začal vyprávět.

Při dalších setkáních jsem v jeho úvodu vždy rámcově shrnul informace, které informant vypověděl na minulém setkání a ukázal mu přepis interview z nahrávky do textové podoby. V průběhu vyprávění na základě doporučení Gavory (2006) jsem do řeči informantovi nezasahoval slovně ani neverbálně, abych jej nerušil ve vyprávění. Na konci každého vyprávění jsem informantovi položil doplňující otázky, které jsem si v průběhu jeho vyprávění připravil.

Interview jsem nahrával na diktafon a duplicitně jsem je také nahrával prostřednictvím mobilního telefonu, který díky horší kvalitě nahrávky zastával pouze roli záložního záznamového zařízení. Z interview jsem celkem nasbíral téměř 52 minut nahraného slova. V první nahrávce to bylo cca 20 minut, na druhé cca 14 minut a na třetí cca 18 minut.

Na konci každého setkání jsem poděkoval za interview a domluvil termín další schůzky dle návrhu informanta.

Rozhovory jsem přepisoval z diktafonu, na kterém jsem si pouštěl záznam interview. Mluvené slovo jsem převáděl do psané podoby do textového editoru pomocí osobního počítače.

Provedl jsem celkem tři setkání s třemi interview a podle dohody s informantem rozdělené postupně podle tří epizod. Přepsáním těchto tří interview jsem získal celkem 15 stran psaného textu ve formátu A4. Text jsem měl uložen v elektronické formě v počítači ve třech souborech, přičemž každý soubor byl jedním interview, zároveň jednou epizodou z jednoho setkání s informantem. Soubory jsem označil dle pořadí jako SI, SII a SIII (kde S je soubor a I je pořadové číslo souboru). Data z výzkumu jsem tak měl připravené pro rozbor.

Text každého souboru jsem upravil tak, abych získal široký okraj vpravo. Pak jsem všechny řádky každého souboru očísloval. Celkem ve třech souborech jsem očísloval 732 řádků (R). Na levé polovině se nacházel doslovný přepis interview a pravá polovina zůstala volná pro zapisování indikátorů a samotných kategorií.

Přepsané interview jsem následně podrobil analýze metodou otevřeného kódování, kdy jsem přepisy pozorně a s porozuměním opět přečetl. Při čtení jsem si barvou vyznačoval

pasáže, které mi k danému tématu přišli zajímavé a vypovídající o nějaké skutečnosti. Takto vyznačené pasáže jsem následně považoval za fragmenty.

Jakmile jsem vyznačil v textu veškeré fragmenty, tak jsem opět vzal veškerý text a přečetl jej. Tentokrát jsem však četl text ve vztahu k vyznačeným fragmentům a přiřazoval jsem k nim abstraktnější výrazy, které vystihovaly tyto fragmenty. Takto přiřazené abstraktnější pojmenování fragmentů jsem následně považoval za indikátory.

Po třetí jsem pak vzal tentýž text a tentokrát jsem text četl v souvislosti s přiřazenými indikátory, ke kterým jsem přiřazoval již abstraktní pojmy. Tyto pojmy jsem následně považoval za kategorie. Jednotlivé kategorie vypovídaly o základních oblastech, kterých se informant v daných interview dotkl. Byly to tyto čtyři nejvýznamnější kategorie:

- 1) zjišťování informací,**
- 2) prevence,**
- 3) poradenství,**
- 4) spolupráce.**

6 INTERPETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ, DISKUZE A DOPORUČENÍ DO PRAXE

Spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem před zavedením, v průběhu zavádění a po zavedení školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích provázelo a nadále provází neustálé **zjišťování informací, prevence, poradenství** a také **spolupráce** nejen pracovníků školního poradenského pracoviště, ale i širokého okolí.

6.1 Zjišťování informací

Nejvíce zjišťování informací probíhalo v rámci prvního období před zavedením školního poradenského pracoviště, kdy spolupráce školního metodika prevence a školního psychologa nebyla na dobré úrovni a představovala tak zátěž především na školního psychologa. Se zavedením školního poradenského pracoviště se spolupráce školního metodika prevence a školního psychologa pomalu zlepšovala a zjišťování informací neleželo jen na školním psychologovi, ale rozložilo se do celého týmu.

Tím však zjišťování informací v rámci školního poradenského pracoviště nekončí a lze říci, že s každou novou legislativní změnou či novou aktivitou v rámci školního poradenského pracoviště se musí celý tým podílet na neustálém zjišťování informací.

Zjišťování informací však z počátku byl velice obtížný úkol, neboť zjistit informace o tom co nějakým způsobem někde funguje a legislativa na to nepamatuje, je poměrně obtížné. Proto by bylo možné označit i kategorii zjišťování informací za kategorii, která ze své podstaty pramení z nedostatku informací a zoufalosti některých pracovníků, kteří se chtějí do fungování v rámci školy zapojit a hledají své přímé spolupracovníky.

6.1.1 Zjišťování informací před zaváděním školního poradenského pracoviště

Při uvedení školního psychologa v rámci školy byl školní psycholog nucen shánět informace, na základě kterých by v rámci školy na určité pozice mohl pracovat. Hledal si náplň práce a kvůli tomu navštívil i jinou školu, kde již tato pozice byla zavedena [SI-R21]. Zde byl více méně odkázán na legislativu, která však v té době školní poradenské pracoviště jako takové neznala. Následně pak na základě určitého odvozování a konzultací

právě s pracovníkem na jiné škole došel k jistému závěru, jak pracovat v rámci školy. Z popisu práce také vyvstala spolupráce s ostatními pracovníky školy a mimo jiné i se školními metodiky prevence, která však *z počátku poměrně vázla* [SI-R35].

Školní metodikové prevence měli však již v té době vypracován tzv. minimální preventivní program. Díky nespolečnosti školních metodiků prevence se školním psychologem byl školní psycholog nucen se seznamovat s tímto plánem sám a hledal si v něm svou úlohu [SI-R38].

Následným studiem dalších informací také školní psycholog přišel na to, že existuje i Česká asociace školních metodiků prevence, ačkoliv to nebylo zrovna jeho náplní práce. Zjistil také, že tato asociace má v nabídce několik dotazníkových šetření [SI-R43] využitelných v praxi školních metodiků prevence, které metodici prevence do té doby nikdy nepoužili. Na základě provedení těchto testů pak také zjistil, že se škola, co se týče rizikového chování a školního klimatu třídy, nevymyká z celostátního průměru [SI-R264].

V rámci prvního roku působení školního psychologa na této škole si školní psycholog sám sháněl informace k tvorbě minimálního preventivního programu, který dostal za úkol zpracovat. A při této příležitosti zjistil, že se dosavadní minimální preventivní program z per školních metodiků prevence moc s předpisy neshodoval [SI-R60]. Následná reakce školních metodiků prevence na nový minimální preventivní program byla poněkud pasivní.

Celkově pak pro školního psychologa toto období představovalo neustálé zjišťování informací o tom, co a jak se v ročním cyklu ve škole děje [SI-R117].

6.1.2 Zjišťování informací v období zavádění školního poradenského pracoviště

V období zavádění školního poradenského pracoviště v návaznosti s nabídkou vedoucího tohoto pracoviště se musel školní psycholog začít informovat o tom, jak sestavit tým [SII-R23]. Na složení týmu se následně dohodl s vedením školy. Ve složení tohoto týmu vycházel také ze své praxe, kterou dříve vykonával na speciálně pedagogickém centru [SII-R26].

V tomto období již samotné zjišťování informací nebylo pouze na školním psychologovi. V rámci následné reorganizace [SII-R46-52] došlo k lepší spolupráci a nový školní metodik prevence se začal vzdělávat a přinášet tak do týmu nové informace, které zajistily

aktuální informovanost, jak ostatně informant uvedl pomocí anglického názvu „*Just in Time*“ [SII-R156].

6.1.3 Zjišťování informací po zavedení školního poradenského pracoviště.

V duchu spolupráce i nadále zjišťovali a zjišťují informace společně. Školní psycholog a školní metodik prevence tak na základě školení zjišťovali a zjišťují informace ohledně inkluzivního školství a jeho dopadu na běh školy [SIII-R18].

Dále pak v současnosti se školní metodik prevence a školní psycholog informují o tzv. peer programech a jejich fungování v Rakousku, v úmyslu zavedení těchto programů v rámci této školy.

6.2 Prevence

Kategorie prevence je velice obsáhlou kategorií, která v počátcích působení školního psychologa v rámci jeho spolupráce se školním psychologem poněkud vázla a omezovala se pouze na testování, které školní psycholog znal ze své předešlé praxe.

V rámci utváření školního poradenského pracoviště pak školní metodik prevence se školním psychologem začali tvořit docela dobrý tandem, kdy taková spolupráce nejen, že se stala rychlejší, ale také kvalitnější. Začali se vymýšlet nové preventivní akce a přitom se nezapomnělo i na ty tradiční.

Po zavedení školního poradenského pracoviště pak spolupráce nabírala na rozměrech a školní metodik prevence se školním psychologem kromě povinné přípravy inkluzivního vzdělávání žáků a studentů se znevýhodněním chystají i nový preventivní program tzv. peer program, který je v rámci České republiky ojedinělým programem v rámci prevence na školách.

Tato vzrůstající tendence preventivních programů tak poukazuje na dobrou spolupráci v oblasti prevence, která je jednou z hlavních aktivit školního poradenského pracoviště a školy jako takové.

6.2.1 Prevence před zaváděním školního poradenského pracoviště

Před nastoupením školního psychologa do školy prevence poněkud vázla a školní metodikové prevence měli nějakým způsobem vytvořený pouze minimální preventivní program [SI-R36].

S tím, jak nový školní psycholog hledal své uplatnění, a také díky pasivitě školních metodiků prevence, se tak začal zaobírat hlavně činnostmi, které již znal ze své dosavadní praxe z Pedagogicko-psychologické poradny. Začal tedy provádět testování struktury inteligence ve všech třídách [SI-R40-42]. Tyto testy následně byly předmětem pohovoru s žáky a školní psycholog se tak dozvěděl i o těch nejsložitějších povahách [SI-R215].

Jakmile zjistil, že existuje i dotazníkové šetření od České asociace školních metodiků prevence (viz kapitola 6.1) provedl i toto testování ve všech třídách, jehož výsledkem bylo i porovnání s celostátním průměrem. Z tohoto průměru škola nikterak nevybočovala. Dotazníkové šetření se týkalo jednak rizikového chování žáků ve škole a v soukromí a také školního klimatu třídy [SI-R45-47].

Závěr z těchto šetření byl zaslán školním metodikům prevence a po té i celému pedagogickému sboru [SI-R246-254]. Co se týče metodiků prevence, tak opět nechali práci s výsledky tohoto šetření opět pouze na školním psychologovi [SI-R249].

Jelikož školní psycholog dostal i na začátku svého působení za úkol zpracovat minimální preventivní program (viz kapitola 6.1), tak s tímto programem seznámil i školní metodiky prevence, kteří však opět zvolili pasivní přístup [SI-R65]. Nicméně lze říci, že školní psycholog se mohl při tvorbě minimálního preventivního programu opřít o řadu dobře zpracovaných celoročních preventivních aktivit, které již dříve školní metodikové prevence vytvořili [SI-R92]. Kompetence v rámci těchto aktivit však převáděli více méně na třídní učitele a učitele předmětů [SI-R95-96].

Školní metodikové prevence ovšem v rámci prevence, ze své pedagogické praxe znali téměř všechny žáky a měli vytypované jednotlivé typy, které následně více hlídali [SI-R141-144].

V rámci prevence na základě jistého incidentu s návykovými látkami škola na základě dohody školního psychologa, školních metodiků prevence a vedení školy zakoupila tester na návykové látky. Tomuto testu tak mohou být žáci a studenti na základě souhlasu kdykoliv podrobeni [SI-R281].

Na základě incidentu s návykovými látkami také školní psycholog ve spolupráci se školními metodiky prevence provedl preventivní akci s policejním psem, který je vycvičen na hledání návykových látek. Namátkově tak prošli v budově školy třídy a šatny. V rámci této akce se však naštěstí žádné návykové látky nenašli [SI-R170-174].

6.2.2 Prevence v období zavádění školního poradenského pracoviště

Na základě lepší spolupráce školního metodika prevence a školního psychologa se v rámci prevence podařilo zrychlit a zjednodušit zejména tvorbu minimálního preventivního programu [SII-R58-60].

Školní psycholog a metodik prevence se dohodli i na pokračování dotazníkového šetření provedeného v minulém roce [SII-R64], na základě kterých se podařilo zjistit a zabránit několika vyloučení z kolektivu [SII-R70].

Společně pokračovali i v akci s policejním psem a také na preventivních akcích, které byly již dlouho zažité a to např. prevence sexuálního chování, chování v dopravě, braní drog, apod. [SII-R87-90].

Co se týče prevence chování v dopravě, tak bylo využito e-learningových programů z ministerstva dopravy [SII-R106-107].

Nově však společně zorganizovali ve spolupráci s oblastní charitou i preventivní akci zaměřenou na extremismus, xenofobii, rasizmu, antisemitizmu a neonacismu [SII-R114-115].

Na prevenci se nově začal také podílet nový metodik prevence, který byl i vedoucím domova mládeže. Tento metodik prevence přicházel s novými nápady a školnímu psychologovi v práci pomáhal [SII-R129]. Zapojoval se tak např. i do preventivních aktivit na stmelovacích pobytech v rámci environmentální výchovy [SII-R151].

6.2.3 Prevence po zavedení školního poradenského pracoviště

V tomto období se prevence zejména ubírá ruku v ruce s inkluzivním vzděláváním, kde je role školního metodika prevence se školním psychologem zejména při prevenci možného vyčlenění žáků se znevýhodněním. Jedná se tak o prevenci ve smyslu připravit na tyto žáky celý třídní kolektiv [SIII-R27-28]. Prevence pak spočívá i v přípravě samotného zejména bezbariérového prostředí pro tyto žáky se znevýhodněním.

Nově, jak již bylo v kapitole 6.1 zmíněno, je v rámci prevence uvažováno i s tzv. peer programy. V těchto programech má jít jednak o prevenci školní neúspěšnosti, ale i o prevenci rizikového chování mezi samotnými vrstevníky. Úkolem školního metodika prevence v této oblasti bude proškolení žáků, či studentů, kteří o tento program budou mít zájem. Na školním psychologovi pak bude tyto aktivity dále koordinovat tak, aby se nikoho nedotkly a byly vnímány pozitivně [SIII-R43-59].

V rámci prevence se aktivity také rozšířily na domov mládeže, kde se školní metodik prevence ve spolupráci se školním psychologem snaží vyplňovat volný čas studentů, přičemž tyto aktivity jsou dotovány i samotným Jihomoravským krajem [SIII-R66-72].

6.3 Poradenství

Poradenství je aktivitou, která většinou jde ruku v ruce s prevencí, jež je na škole poskytována. A co jsem zjistil, tak poradenství není pracovníky školního poradenského pracoviště vnímáno jako oddělená služba, ale splývá jim s ostatními aktivitami.

Proto lze poradenství vnímat jako nedílnou součást školního poradenského pracoviště a spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem. Nicméně informant tuto kategorii zřejmě nevědomě opomíjí a o poradenství se více nezmiňuje.

Tuto kategorii jsem však byl nucen do práce zařadit, neboť jednotlivé indikátory nebylo významově podřadit jiné kategorii, a však jednalo se o významné fragmenty, které přímo souvisí s výzkumnou otázkou.

6.3.1 Poradenství před zaváděním školního poradenského pracoviště

Mluví-li informant o poradenství, zmiňuje nejvíce poradenství, které vyplývá z činnosti školního psychologa, který v rámci prevence prováděl testování jednotlivých žáků (viz kapitola 6.2) a výsledky těchto testů s nimi následně konzultoval. Informant také zmiňuje, že předmětem práce školního psychologa je kariérní poradenství [SI-R228]. Ono kariérní poradenství je spíše náplní práce výchovného poradce. Zmiňuje také, že častými návštěvníky školního psychologa byli samotní pedagogové, kteří za ním chodili pro rady [SI-R127-129].

6.3.2 Poradenství v období zavádění školního poradenského pracoviště

V rámci poradenství potom informant v období zavádění školního poradenského pracoviště zmiňuje především poradenství spojené se zjištěním vyčlenění určitých jedinců z kolektivu [SII-R70]. Což bylo zajisté součástí práce s kolektivem a vyučujícími, aby se takovému případu do budoucna předešlo.

6.3.3 Poradenství po zavedení školního poradenského pracoviště

V období po zavedení školního poradenského pracoviště se informant v rámci poradenství zmiňuje v souvislosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání a poradenstvím spojeným s vyučujícími, rodiči, žáky a vedením školy [SIII-R32-33].

6.4 Spolupráce

Kategorie spolupráce představuje nejčtenější kategorii, která se v rámci analýzy vůbec vyskytovala, což poukazuje na její vážnost. Zároveň však jde o kategorii, která je nejvíce provázána se všemi ostatními kategoriemi a nelze ji tak jednoznačně vyčlenit.

V prvním období, před zavedením školního poradenského pracoviště, se však spolupráce spíše vyznačovala nespoluprací, což se radikálně změnilo s etapou zavádění školního poradenského pracoviště. Od té doby probíhá spolupráce na velice dobré úrovni a pokračuje do dnešních dnů.

Zlepšení spolupráce se však také pojí i s určitou mírou restrukturalizace a s částečnou změnou týmu, což poukazuje na to, že spolupráce je vyloženě lidská činnost. Při spolupráci tudíž hraje významnou roli i lidský faktor, který buď spolupráci podporuje, či nikoliv.

Je také nutné zmínit i to, že spolupráce v rámci školního poradenského pracoviště nelze omezovat jen na spolupráci školního metodika prevence a školního psychologa. Jedná se o spolupráci širší, kde lze zahrnout minimálně výchovné poradce, vedení školy, ostatní pedagogy a popřípadě i orgány veřejné moci.

6.4.1 Spolupráce před zaváděním školního poradenského pracoviště

Jak již bylo několikrát zmíněno, tak spolupráce školních metodiků prevence a školního psychologa z počátku poněkud vázla [SI-R34-35]. Školní metodikové prevence tak více méně dělali jen to nejnnutnější a s novými aktivitami souhlasili, ale byli rádi, pokud si je vzal do kompetence sám školní psycholog [SI-R50-53]. Nový školní psycholog, jak již bylo několikrát zmíněno, velice obtížně zpracovával nový minimální preventivní program, který na rozdíl od předchozích let odpovídal předpisům. Školní metodikové prevence se k tomuto programu stavěli veskrze pasivně [SI-R65].

Jednotlivé připomínky vedení školy pak řešil sám školní psycholog, který na základě diskuze obhájil svůj nápad se SWOT analýzami, přičemž metodici prevence se zapojovali velice povrchně [SI-R77]. O všech preventivních aktivitách, které se konaly ve škole, se školní psycholog nedozvídal přímo od školních metodiků prevence, ale dozvídal se o nich tzv. z druhé ruky [SI-R113]. Na rozdíl od školních metodiků prevence začal školní psycholog dobře spolupracovat s ostatními pedagogy, kteří se za ním chodili radit (viz kapitola 6.3).

První situací, kde se školní psycholog více setkal se školními metodiky prevence, byl až teprve incident s návykovými látkami, kde se ovšem návykové látky nepotvrdili [SI-R157]. Na základě tohoto incidentu provedl ve spolupráci se školními metodiky prevence preventivní akci s policejním psem (viz kapitola 6.2)

V návaznosti na spolupráci se školními metodiky prevence odkázalo vedení školy školního psychologa na bývalou metodičku prevence, která vyvíjela zajímavé aktivity pro žáky a studenty [SI-R190-191].

Jak již bylo několikrát zmíněno, školní psycholog začal svou aktivitu na této škole formou testů, s jejichž výsledky nejprve seznámil školní metodiky prevence a vedení školy. Po té tyto informace poskytl i širšímu pedagogickému kolektivu. Školní metodikové prevence do těchto výsledků pouze nahlédli a další práci s těmito výsledky opět přenechali na školním psychologovi [SI-R249]. Celkově se pak spolupráce školních metodiků prevence se školním psychologem v prvním období vyhrazovala pouze na kontakt při řešení určitých problémů [SI-R271].

6.4.2 Spolupráce v období zavádění školního poradenského pracoviště

Se zvýšením úvazku a vedoucí pozicí školního psychologa v rámci nově zaváděného školního poradenského pracoviště [SII-R12-22] se spolupráce nahodilá změnila na spolupráci pravidelnou, minimálně jednou za dva měsíce [SII-R37]. Tým školního poradenského pracoviště začal pracovat ve složení školní psycholog, dva školní metodikové prevence, výchovní poradci, vedoucí domova mládeže a potenciální budoucí výchovný poradce [SII-R29-35]. V rámci spolupráce také tým školního poradenského pracoviště navštívil základní školu v Zastávce u Brna, kde takové školní poradenské pracoviště již fungovalo a tento tým zde čerpal zkušenosti [SII-R41-44]. Spolupráci nadále školní psycholog nastavoval tvořením popisů práce pro jednotlivé pracovníky školního poradenského pracoviště [SII-R44-45].

Na začátku působení školního poradenského pracoviště došlo k významné reorganizaci s tím, že bývalé dva metodiky prevence nahradil jeden „nový“ metodik prevence, který do té doby ve školním poradenském pracovišti působil pouze jako vedoucí domova mládeže [SII-R50]. Tato reorganizace následně měla na spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem pozitivní vliv.

Na základě této reorganizace se dařilo také lépe plnit úkoly a např. i minimální preventivní program, který byl vytvořen včas a jeho vypracování se také stalo velice jednodušším [SII-R58-61,135-136]. Tento minimální preventivní program byl následně podroben hodnocení v rámci pravidelných porad, ze kterých se pořizovaly zápisy a činnost školního poradenského pracoviště se tak stala i kontrolovatelnou [SII-R91-94].

Nový metodik prevence se začal do spolupráce se školním psychologem zapojovat a plnil významné role při preventivních akcích konaných v rámci školy, kdy mimo jiné vymýšlel nové preventivní aktivity [SII-R125-130]. Nové programy tak nový školní metodik prevence začleňoval i do různých stmelovacích pobytů v rámci environmentální výchovy [SII-R149-151].

Školní metodik prevence i školní psycholog si své zkušenosti nenechávali jen pro sebe, ale zorganizovali na škole setkání školních metodiků prevence z celého okresu, kde zkušenosti nabyté v rámci školního poradenského pracoviště poskytovali dál [SII-R166-171].

6.4.3 Spolupráce po zavedení školního poradenského pracoviště

Po zavedení školního poradenského pracoviště spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem probíhala na úrovni, která byla nastavena již při zavádění tohoto pracoviště a všem se tato spolupráce zalíbila [SIII-R14-15].

V rámci tohoto období pak tuto spolupráci dále rozvíjí a uvažují o zavedení tzv. peer programů (viz kapitola 6.2), které vyžadují aktivitu jednak od školního metodika prevence, který se stává školitelem tzv. peerů. Ale také vyžaduje aktivitu i od školního psychologa, který se zaměří především na nastavení spolupráce mezi vrstevníky tak, aby nedocházelo k nežádoucím reakcím [SIII-R87-98].

Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem se také vyskytuje v tom směru, že školní metodik prevence, z titulu vedoucího domova mládeže, je účasten poradenství, kde právě přenáší informace týkající se právě školního poradenského pracoviště ve spolupráci s vedoucím školního poradenského pracoviště, kterým je školní psycholog [SIII-R121-129].

Z hlediska vedení školy je tato spolupráce hodnocena také velice dobře [SIII-R131-132]. Což je odrazem i spokojenosti celého týmu školního poradenského pracoviště, který svou práci vykonává s potěšením [SIII-R159-161].

Spolupráci také napomáhá i fakt, kdy je již školní poradenské pracoviště na škole známé a díky tomu se k němu dostávají i včasné informace [SIII-R202-204,243]. Školní poradenské pracoviště je tak rádo za jakýkoliv podnět k práci, který je poskytnut jakémukoli z jeho pracovníků.

Získané informace následně postupují dle interních směrnic a dále se s nimi pracuje, buď v rámci samotného pracoviště nebo za účasti externích pracovníků, popřípadě i vedení školy [SIII-R208-211]. V některých obzvláště závažných případech pak může být ke spolupráci přizvána i Policie České republiky [SIII-R234].

6.5 Diskuze a doporučení do praxe

Pokud jde o spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem v kontextu zavádění školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a střední škole Boskovice v Boskovicích, tak se tato spolupráce vyznačuje

proměnlivým charakterem. A tak na otázku, jakým způsobem se tato práce uskutečňovala či uskutečňuje, nelze jednoznačně odpovědět. Díky vhodnému rozložení hlavní výzkumné otázky na jednotlivé epizody se však podařilo zachytit alespoň vývoj v čase, který popisuje jednotlivé fáze této spolupráce v kontextu zavádění školního poradenského pracoviště.

Před zavedením lze konstatovat, že spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem byla na velice špatné úrovni. Každý, více méně, vytvářel své aktivity sám a při koordinaci komunikace poměrně vázla. Co se týče preventivních a poradenských aktivit, tak i ty byly poznamenány touto špatnou spoluprací. Díky tomu byly tyto aktivity prováděny minimálně a na nekonceptní úrovni.

Se zavedením školního poradenského pracoviště spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem dostávala reálné obrysy a po provedení restrukturalizace v rámci školního poradenského pracoviště začala tato spolupráce i fungovat. Což se projevovalo jednak v radosti z práce jednotlivých členů, ale také v rychlosti zpracovávání dokumentů, v efektivní dělbě práce a v neposlední řadě ve vytvoření koncepčních aktivit v rámci školy. Díky výše uvedenému se na škole začalo dařit jednak prevenci, a také poradenství. Na základě dobře nastavené koncepce spolupráce při zavádění školního poradenského pracoviště tato spolupráce pokračuje i nadále. Nově se tak daří vymýšlet a hlavně realizovat nové aktivity.

Obecně lze konstatovat, že spolupráci školního metodika prevence se školním psychologem v rámci školního poradenského pracoviště na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích, je možné charakterizovat jako spolupráci, která je orientována zejména na různé typy prevence patologického chování u žáků a studentů školy. Pak zejména na poradenství v oblasti kariérového poradenství pro žáky a studenty školy.

Zajímavostí z mého výzkumu bylo zjištění, že ačkoliv jsem v teorii této práce kladl důraz na *poradenství* a psal o možnostech *poradenského pracoviště*, tak *poradenství* nepředstavovalo nosnou činnost zkoumaného školního poradenského pracoviště. Zarazilo mě, že školní psycholog nerozlišuje jednoznačně mezi prevencí a poradenstvím, obě činnosti překrývá, nebo poradenství věnuje minimální prostor. Má otázka proto zní: *Jde o osobní nastavení školního psychologa k poradenství s preferováním prevence? Anebo jde o kompetenční nejistotu školního psychologa v oblasti školního poradenství se zaměřením na širší životní okolí žáka?*

Podle platné legislativy a metodické podpory v České republice jsou kompetence nastaveny, zejména kompetence školního psychologa, i v rámci školního poradenství. Věstník MŠMT 7-2005 (2005, s. 3) uvádí: „Školní psychologové vnášejí do škol některá specifika poradenské práce, která jsou úzce spojena se školou. Jedná se především o vytváření systému včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a o vytváření strategií používaných ve školách pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reeducaci.“

Slovenská republika od roku 2009 ke školnímu poradenství využívá pozici sociálního pedagoga, který je kompetentní na sociální poradenství, poradenskou činnost s žákem, jeho rodiči a pedagogy dané školy. Bakošová (2008, s. 200) vyjmenovává možnosti uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách takto:

- *koordinátor prevencie,*
- *manažér riešenia pedagogických situáci a situáci sociálno-patologických javov ako sú záškoláctvo, násilie apod.,*
- *ochranca detských práv a práv učiteľov,*
- *koordinátor spolupráce medzi rodinou a školou.*

Sociální pedagog jako odborný zaměstnanec školy se v souvislosti s poradenskou kompetencí a ostatními kompetencemi (uvedenými v kpt. 4.1 této práce) se dostává jednoznačně do čela a vedoucí pozice při řešení sociálně výchovných problémů žáků ve školách.

Domnívám se, že deficit sociálního poradenství ve školním poradenském pracovišti dané školy, který vzešel z výzkumu (v rámci činnosti školního psychologa) této bakalářské práce, je zapříčiněn právě absencí pozice sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti.

Na základě uskutečněného výzkumu se domnívám, že ***pro školní poradenská pracoviště škol v České republice se absolvent sociální pedagogiky jeví jako nejkompetentnější pracovník vzhledem k aktuálně poskytovaným odborným činnostem v rámci školních poradenských pracovišť.***

V rámci Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a Střední školy Boskovice v Boskovicích navrhuji do pozice vedoucího a koordinátora školního poradenského pracoviště obsadit absolventa oboru Sociální pedagogika. Tento můj návrh podporuje důležitý fakt, že je v současnosti stav školních metodiků prevence redukován na jednoho z původních dvou, což je vzhledem k obecnému nárůstu sociálně výchovných problémů

u žáků nesprávným krokem. Mé řešení by mohlo vyrovnat deficit po odchodu jednoho pracovníka a dostalo školu na původní stav řešení problematiky v sociálně výchovné oblasti. Také by to umožnilo vytvořit prostor pro týmovou spolupráci, zejména školního psychologa se sociálním pedagogem, jak se to již na Slovensku v mnoha školách osvědčilo.

Doporučuji české legislativě obsadit sociálního pedagoga do samostatné profese v rámci školy a školního poradenského pracoviště na plný úvazek. V souladu se současnou platnou legislativou a v situaci, kdy stále ještě ředitelé a vedení škol v České republice kompetence sociálního pedagoga málo znají, ***doporučuji ve zvýšené míře obsazovat absolventy sociální pedagogiky na pozici školního metodika prevence ve školách a ve školních poradenských pracovištích.***

ZÁVĚR

Na základě provedeného výzkumu lze říci, že spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem se vyznačuje širokým spektrem činností. Zejména se jedná o činnosti: zjišťování informací, prevenci, poradenství a spolupráci. Obecně však lze říci, že spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem je poznamenána minimálním legislativním zakotvením daných činností. Legislativa staví oba odborníky do situace, kdy jsou nuceni své činnosti sami přesně formulovat a vytvářet si tak svou náplň práce. Nelze však jednoznačně říci, zda je tato situace přínosem nebo nevýhodou a jde jen o to, jak daný odborník situaci uchopí. Toto zjištění však vychází z výzkumu, který byl prováděn pouze na Vyšší odborné škole ekonomické a zdravotnické a Střední škole Boskovice v Boskovicích. Dle sdělení informanta ovšem jasné obrysy náplně práce jednotlivých odborníků neměly ani na jiné škole, kde již jistou dobu působil školní psycholog. Což hovoří za to, že se nejedná o ojedinělý problém a jde tedy o námět dalšího výzkumu.

Dalším zajímavým faktem v rámci výzkumu je deficit sociálního poradenství, který poukazuje na nízkou míru uskutečňování sociálního poradenství v rámci školy. Domnívám se, že deficit sociálního poradenství ve školním poradenském pracovišti dané školy, který vzešel z výzkumu této bakalářské práce, je zapříčiněn právě absencí pozice sociálního pedagoga ve školním poradenském pracovišti. Na základě uskutečněného výzkumu se domnívám, že *pro školní poradenská pracoviště škol v České republice se absolvent sociální pedagogiky jeví jako nejkompetentnější pracovník vzhledem k aktuálně poskytovaným odborným činnostem v rámci školních poradenských pracovišť*.

Doporučuji české legislativě obsadit sociálního pedagoga do samostatné profese v rámci školy a školního poradenského pracoviště na plný úvazek. V souladu se současnou platnou legislativou a v situaci, kdy stále ještě ředitelé a vedení škol v České republice kompetence sociálního pedagoga málo znají, *doporučuji ve zvýšené míře obsazovat absolventy sociální pedagogiky na pozici školního metodika prevence ve školách a ve školních poradenských pracovištích.*

V rámci zkoumané Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a Střední školy Boskovice v Boskovicích, by obsazení absolventa sociální pedagogiky na pozici školního metodika prevence znamenalo návrat k plnému, odborně kvalifikovanému personálnímu obsazení školního poradenského pracoviště. Plná odborná obsazenost pozic školního

poradenského pracoviště je žádaná také z důvodu všeobecně dlouhodobého trendu zvyšujícího se rizika nárůstu sociálně výchovných problémů na školách, které je zapotřebí intenzivně řešit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela, VALIHOROVÁ, Marta. *Školská psychológia*. Vyd. 1. Bratislava: Stimul, 2010. 208 s. ISBN 978-80-89236-81-7.

GAVORA, Peter. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. 240 s. ISBN 80-88904-46-3.

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília (eds.). *Úvod do pedagogiky*. Vyd. 1. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave vo vydavateľstve TIPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS, spoločnom pracovisku TU a Slovenskej akadémie vied, 2007. 168 s. ISBN 978-80-8082-145-6.

KUCHARSKÁ, Alena a MRÁZKOVÁ, Jana. *Školní speciální pedagog. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky*. Praha: Wolters Kluwer, 2015, č. 2. ISSN 2336-3436, s. 9 - 11.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-945-3.

MORAVEC, Štěpán (eds.). *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (Studie proveditelnosti)*. Plzeň: Společnost Tady a teď a Demografické informační centrum, 2015. 119 s.

NESLUŠANOVÁ, Silvia a LIBERČANOVÁ, Kristína. *Možnosti sociálnej pedagogiky*. In: ADAMÍK ŠIMEGOVÁ, Miroslava, KOVÁČOVÁ, Barbora (eds.). *Šikanovanie v prostredí školy: (možnosti prevencie a zvládania)*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tynaviensis, 2011, s. 217 - 232. ISBN 978-80-8082-484-6.

NESLUŠANOVÁ, Silvia. 2013. *Spolupráca a súčinnosť v základných školách ako „medziposchodienádeje.“* In HRONCOVÁ, J. [ed.]. 2014. *Prevenia sociálnopatologických javov v školskom prostredí a jej profesionalizácia. Zborník*

príspevkov z medzinárodného vedeckého sympózia. Banská Bystrica: UMB, 2013. ISBN 978-80-557-0646-7, s. 301 - 304.

OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby.* Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 64 s. ISBN 978-80-86723-35-8.

PEŠOVÁ, Ilona a ŠAMALÍK, Miroslav. *Poradenská psychologie pro děti a mládež.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 150 s. Psyché. ISBN 80-247-1216-4.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 203 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Vyd. 1. Přeložil JEŽEK, Stanislav. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN, sv. 2. ISBN 80-85834-60-X.

ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. *Úvod do školní psychologie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 230 s. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁNEK, Libor a GLOGAROVÁ, Barbora. *Speciální a sociální pedagog: Nové pozice na školách. Školní poradenství v praxi: nový odborný časopis pro poradenské pracovníky.* Praha: Wolters Kluwer, 2015, č. 2. ISSN 2336-3436, s. 7 - 8.

TYŠER, Jiří. *Školní metodik prevence: soubor materiálů.* Vyd. 1. Most: Hněvín, 2006. 103 s. ISBN 80-86654-17-6.

VANČÍKOVÁ, Katarína. *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy.* Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2011. 170 s. ISBN 978-80-557-0184-4.

Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Ročník LXI, Sešit 7, Červenec 2005

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních z ...

WIRZ, Daniel. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2007. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) z ...

ZAPLETALOVÁ, Jana. *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. 388 s. ISBN 978-80-7481-063-3.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. a podobně

č. číslo

et al. a kolektiv

kol. kolektiv

kpt. kapitola

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

Nám. náměstí

odst. odstavec

p. o. příspěvková organizace

ř. řádek

s. strana

Sb. sbírka zákonů

str. strana

tj. to jest

Z. z. Zbierka zákonov

SEZNAM SCHÉMÁT A TABULEK

Schéma 1 **Činnosti sociálního pedagoga ve škole** 32

Tabulka 1 **Návrh profesní pozice sociálního pedagoga v školním poradenském
pracovišti**..... 37

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Informovaný souhlas ředitele školy	69
Příloha 2 Vzor informovaného souhlasu pro informanta.....	70
Příloha 3 Ukázka otevřeného kódování	71

PŘÍLOHA 1 INFORMOVANÝ SOUHLAS ŘEDITELE ŠKOLY

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, **Ing. et Mgr. Pavel Vlach**, ředitel Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a Střední školy Boskovice, příspěvkové organizace v Boskovicích,

souhlasím

s přítomností výzkumníka Tomáše Grepla v prostorách Vyšší odborné školy ekonomické a zdravotnické a Střední školy Boskovice v Boskovicích podle potřeb jeho výzkumu ve dnech od 7. října do 31. listopadu 2016 v čase od 6.00 do 16:00 h za účelem sběru výzkumných dat od informantů (zaměstnanců této školy) v rámci výzkumu jeho bakalářské práce s názvem „*Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem*“.

V Boskovicích dne 7. října 2016

Podpis:



PŘÍLOHA 2 VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU INFORMANTA

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informant

označení informanta:

příjmení, jméno a tituly informanta:

pozice informanta v zaměstnání:

souhlasím

s využitím informací a nahrávkou rozhovoru, které poskytnu výzkumníkovi Tomáši Greplovi pro účely výzkumu v rámci jeho bakalářské práce s názvem „*Spolupráce školního metodika prevence se školním psychologem*“.

V dne

Podpis:

PŘÍLOHA 3 UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

SII

<p>50 pracovníka, ale vedoucí domova mládeže, která má 51 vystudovanou pedagogiku psychologii jsme dohodli, že bude 52 vykonávat práci právě preventivní na škole. Tato spolupráce 53 začala být taková zajímavější, podařilo se nám rozdělit úkoly na 54 více lidí, kteří byli ochotni pracovat zase práce je zajímavá, tak že 55 ten postup byl potom velice progresivní. Pracoviště jak jsme 56 říkali začalo se scházet jednou za dva měsíce na poradě jsme se 57 dohodli na rozdělení úkolů, na tom které preventivní v daném</p>	<p>zúžení kolektivu začátek lepší spolupráce</p>	<p>SPOLUPRÁCE</p>
<p>58 období proběhnou. Tvorba minimálního preventivního programu 59 se stala jednodušší, kde se začali podílet, každý jsme si vzali 60 určitou část práce se dařila dokonce v termínech tak že tak jak to 61 popisuje zákon a vyhláška do konce září byl preventivní program 62 hotov. Vypracován a aplikován v potřebném rozsahu. To, co se 63 nám líbilo, z minulých práce to byli právě ty dotazníky ta, 64 dotazníková šetření, tak jsme se dohodli, že budeme pokračovat 65 Zase výstupy hodili v tom smyslu, že jsme mohli porovnávat 66 třeba klima třídy v jednotlivých třídách, tak jak se postupovalo 67 ročníkama, žejo, jsme vlastně začali u prvních ročníků. Tak jsme 68 měli přehled co se jak se ta třída vyvíjí co je tam naznačeno, jaké 69 jsou tam tendence. V několika případech se podařilo zjistit, že 70 jsou tam lidi nebo lidé, žáci, kteří byli jakoby vyčlenění 71 z kolektivu a jak se zjišťovalo na základě těch dotazníkových</p>	<p>tvorba MPP byla jednodušší pokračování v testech, porovnávání testů a zjištění z testů</p>	<p>PREVECE A SPOLUPRÁCE PREVECE</p>
<p>72 šetření, začala se dělat prevence ve třídách navštívili jsme třídy, 73 pracovalo se se třídama. Tak že podařilo se v několika případech 74 určitě zabránit nějakému řekněme vyloučení z kolektivu a 75 podobně. Taky se pokračovalo v těch aktivitách preventivních 76 s pejskem, kdy nás navštívila policie v době, o které věděl pouze 77 ředitel školy a skupina preventivních, no teda poradenská skupina. 78 Tak že to bylo vždycky takové trošičku překvapení a musím říct, 79 že to zřejmě působí velice pozitivně, i když jsem v nedávné době 80 v poradenství, ve výchovném poradenství, četl recenzi a bylo 81 tam naznačeno, že tohle to není až tak moc dobrá aktivita, že je 82 to spíš pocit zoufalství ve třídě nebo ve školách, kde se nedokáže 83 prevence dělat průběžně a řádným způsobem. Můj názor je na 84 to trošičku jiné) myslím, že takováhle, takovéle cvičení jak jsme 85 to nazývali cvičení pejska ve vyhledávání drog určitě není špatné. 86 To byla jedna z aktivit, který jsme podporovali zase samozřejmě 87 to, co už jsme měli zažito, preventivní akce co se týká sexuálního 88 chování, dopravě chování v dopravě, prevence šikany tak že 89 tyhle ty věci prevence brání drog ve spolupráci s Policií České</p>	<p>práce se třídami opakování prevence kritika prováděné prevence</p>	<p>PREVECE A PORADENSTVÍ PREVECE</p>
<p>90 republiky tak se určitě osvědčili a fungují velice dobře. Navíc 91 začaly se psát zápisy z těch porad tak že máme kontrolovatelné 92 úkoly, máme možnost se podívat na čem jsme se dohodli, jestli 93 bylo splněno, jak bylo splněno a co to přineslo pro hodnocení 94 minimálního programu na další školní rok. Je to poměrně 95 podrobný a zajímavý materiál.</p>	<p>kontrolovatelná práce a výstupy pro MPP</p>	<p>SPOLUPRÁCE</p>