

# **Sociální pedagog ve školní družině**

Bc. Jana Trnková

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Trnková
Osobní číslo:	H20108
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Sociální pedagog ve školní družině

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti profese sociálního pedagoga, mimoškolního vzdělávání a rizikového chování.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

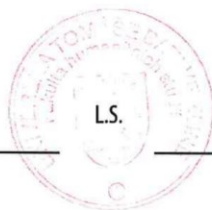
- BÁRTÍK, Pavel, MIOVSKÝ, Michal, ed., 2010. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.
- BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. Školní družina. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blašítková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 12. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 3.5. 2022

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště

vyšoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, o pisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, kter é na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce s názvem Sociální pedagog ve školní družině se zabývá problematikou teoretického i praktického využití sociálních pedagogů na pozici vychovatele ve školní družině. Pozornost je zaměřena především na řešení a prevenci výskytu rizikových projevů chování ve školní družině. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole je popsán sociální pedagog jako profese, legislativa, kompetence a funkce sociálního pedagoga. Druhá kapitola nese název sociálně pedagogická práce ve školní družině. V této kapitole je popsána školní družina, její funkce a cíle, legislativa a dokumentace. Popsána je také osobnost vychovatele. Poslední kapitola je věnována rizikovému chování. Především se kapitola věnuje klasifikaci rizikového chování, příčinám vzniku rizikového chování a preventivním aktivitám. Ve výzkumné části je realizováno šetření, jehož cílem bylo analyzovat přístupy a metody vychovatele ve školní družině v souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování. Dílčími cíli bylo zjistit spolupráci vychovatele s dalšími pracovníky školy a zákonnými zástupci, popsat příčiny rizikových projevů chování a zjistit jaké poznatky ze sociální pedagogiky využívají vychovatelé při své práci. Výsledky výzkumu ukazují, že nejčastěji volené přístupy řešení a prevence rizikových projevů chování jsou metody slovní. Spolupráce s rodiči je v některých případech rozmanitá. V kolektivu pedagogických pracovníků spolupracuje vychovatel zejména s třídním učitelem. V neposlední řadě vnímají vystudovaní sociální pedagogové jako přínos pro své povolání zejména teoretické znalosti z mnoha oblastí.

Klíčová slova: Sociální pedagog, školní družina, rizikové chování, prevence, vychovatel, legislativa

## **ABSTRACT**

The diploma thesis named Social pedagogue in After-School Club deals with the problems of theoretical and practical use of social pedagogue as an educator in after-school club. Attention is focused especially on solution and prevention of presence risky behavior in after-school club. Theoretical part is divided into three chapters. In the first chapter is described social pedagogue as profession, legislative, competence and function of social

pedagogue. The second chapter is named socially pedagogical work in after-school club. In this chapter is described after-school club, her function and goals, legislative and documentation. Described is personality of the educator. The last chapter is devoted to risky behavior. Primarily, the chapter deals with the classification of risky behavior, the causes of risky behavior and preventive activities. In the research part is executed an investigation, which target was analyze approaches and methods of the educator in after-school club in connection with the prevention and solution of risky behavior. The partial goals were to find out the cooperation of the educator with other school workers and legal representatives, describe the causes of risky behavior and find out which knowledge from social pedagogy the educators use in their work. The research results show that the most frequently chosen approaches of solution and prevention risky behavior are the verbal methods. Cooperation with parents is in some cases diverse. In the team of pedagogical workers, the educator cooperates mainly with the class teacher. Last but not least, graduated social pedagogue perceive theoretical knowledge as a contribution to their profession.

Keywords: Social pedagogue, after-school club, risky behavior, prevention, educator, legislation

Děkuji vedoucí práce paní Mgr. Lucii Blašíkové, Ph. D. za odborné vedení, vstřícný přístup a poskytnuté rady při zpracování mé diplomové práce.

Děkuji také všem vychovatelkám za spolupráci a ochotu při poskytování rozhovorů.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG</b> .....	<b>14</b>
1.1 SOUČASNÁ LEGISLATIVA .....	15
1.2 FUNKCE A KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA .....	17
1.3 PŘÍPRAVA SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA A MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ.....	21
<b>2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ</b> .....	<b>26</b>
2.1 CÍLE A FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY .....	27
2.2 PRÁVNÍ PŘEDPISY .....	30
2.3 REŽIM DNE A DOKUMENTACE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	31
2.4 OSOBNOST VYCHOVATELE .....	33
<b>3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ</b> .....	<b>39</b>
3.1 KLASIFIKACE RIZIKOVÝCH FOREM CHOVÁNÍ.....	40
3.2 PŘÍČINY VZNIKU RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ .....	44
3.3 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ .....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>53</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>54</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	54
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	54
4.3 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU .....	55
4.4 METODA SBĚRU DAT .....	56
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	57
4.6 ETIKA VÝZKUMU .....	58
<b>5 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>60</b>
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	60
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ .....	66
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ .....	68
<b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>71</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>80</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>84</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>85</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>86</b>

<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>87</b>
---------------------------	-----------

## ÚVOD

Pozice sociálního pedagoga v dnešním školském systému není stále legislativně ukotvená. V tom se také odráží to, že tato pozice je ve školách stále méně častý jev, i když mnohé výzkumy a doporučení jednoznačně říkají, že je pozice sociálního pedagoga potřebná, ne-li dokonce nutná. Samozřejmě se také v dnešní době stále více setkáváme s různými jevy v našem školství, kdy by k jejich řešení a prevenci mohla přispět právě pozice sociálního pedagoga.

V diplomové práci se zabýváme jedním z možných uplatnění vystudovaných sociálních pedagogů a to je pozice vychovatele ve školní družině. Vnímám jako přínosné se tímto tématem zabývat, jelikož je to jedna z cest, kterou sociální pedagogové volí jako své pracovní uplatnění po vystudování vysoké školy. V rámci studia sociální pedagogiky nabývají studenti široké škály dovedností a vědomostí z oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie, vývojové psychologie, ale i sociální patologie. Všechny tyto vědomosti i praktické dovednosti vedou k předpokladu naplnění veškerých predispozic pro práci vychovatele ve volnočasových zařízeních, tedy i školní družině.

Školní družina je místem zájmového vzdělávání, které děti využívají a tedy i navazuje na školní vyučování. Důležitý je pro děti hlavně aspekt odpočinku a dobrovolnosti. I v tomto prostředí je za potřebí kvalifikovaných osob, které v dětech dokáží vzbudit zájem, ale dokáží správně vést a budovat výchovu ve volném čase.

Cílem této diplomové práce je především zaměřit se na postupy a metody, které ve školní družině využívají vychovatelé, kteří disponují vzděláním sociálního pedagoga v souvislosti s výskytem a prevencí rizikových projevů chování. Předpokladem, že právě ve školní družině dochází k výskytu těchto projevů je fakt, že většina činností ve školní družině se odehrává na bázi dobrovolnosti a projevení zájmu. Právě sociální pedagogové disponují adekvátními dovednostmi a vědomostmi, které vedou ke zvládnutí těchto jevů. Dalším předmětem výzkumu je spolupráce vychovatele s ostatními pedagogickými pracovníky školy, spolupráce a komunikace s rodiči, příčiny výskytu projevů rizikového chování pohledem vychovatele a v neposlední řadě také přínos studia sociální pedagogiky pro výkon profese vychovatele.

Obsahem teoretické části je tedy kapitola sociální pedagog jako profese, která v našem systému školství je neustále nedoceněná, a tedy není legislativně ukotvená. Kapitola v sobě zahrnuje osobnostní charakteristiku, funkce a dovednosti sociálního pedagoga a možnosti

uplatnění. Druhá kapitola je věnována školní družině jako místu pro zájmové vzdělání a výchovu ve volném čase. Součástí kapitoly je popis cílů a funkcí školní družiny, právní předpisy týkající se chodu školní družiny, režim dne a potřebná dokumentace. Kapitola také obsahuje popis osobnosti vychovatele. Poslední kapitola se věnuje rizikovému chování, především tomu, se kterým se můžeme setkat ve školním prostředí. Kapitola obsahuje příčiny a klasifikaci rizikového chování. Důležitou součástí je preventivní působení v systému našeho školství.

Prostřednictvím polostrukturovaného rozvoru byl proveden výzkum. Jako výzkumný design byla zvolena zakotvená teorie, v rámci které se za pomoci tří druhů kódování výzkumník dopracovává k naplnění výzkumných cílů a zodpovězení výzkumných otázek.

Diplomová práce je konstruována tak, aby svými cíli přispěla k faktu, že sociální pedagogové disponují dostatečnými schopnostmi pro řešení projevů rizikového chování ve školním prostředí. Diplomová práce poukazuje na to, že sociální pedagogové nachází široké uplatnění v rezortu školství. Také pomocí práce upozorňujeme na fakt, že sociální pedagogové mají své místo ve školním prostředí a že na pozici vychovatele jsou schopni řešit sociální, ale i kázeňské problémy. Také jsou schopni preventivně působit proti různým negativním jevům vyskytujícím se u dětí mladšího školního věku. Vystudovaní sociální pedagogové mají také veškeré dispozice pro komunikaci nejen s pracovníky školy a dalšími odborníky, ale i zákonnými zástupci, což přispívá ke kvalitnímu fungování nejen školní družiny, ale i celé školy.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG

První kapitola je zaměřena na vymezení profese sociálního pedagoga. V kapitole je popsáno jeho legislativní ukotvení, osobnostní charakteristika, funkce a kompetence sociálního pedagoga, možnosti uplatnění a v neposlední řadě sociální pedagogika jako studijní disciplína.

Profese sociálního pedagoga není tak jednoduše a jednoznačně uchopitelná jako například profese učitele. Praxe, ve které může sociální pedagog působit je mnohem četnější. Taktéž nemůžeme jednoznačně vymezit žádné standardizované předlohy o jeho práci. Můžeme konstatovat, že jeho práce je blízká profesi pedagoga, psychologa a psychoterapeuta. V žádném případě však tyto profese nenahrazuje. (Kraus a kol., 2001)

Vymezení pojmu sociální pedagog se vyskytuje v mnoha publikacích. Bakošová (2013) vymezuje sociálního pedagoga jako odborníka v oboru pedagogika, který je absolvent magisterského studia oboru pedagogika, specializace v oboru sociální pedagogika nebo také absolvent magisterského studia v oboru sociální pedagogika nebo vychovatelství.

Mimo jiné je tento absolvent teoreticky i prakticky připravený řešit koncepční, výzkumné, metodické, organizační a jiné problémy. Je schopen tyto problémy řešit ve všech oblastech společenského života, zejména u dětí, mládeže a dospělých, zdravé i ohrožené populace. (Bakošová, 2013)

Kraus (2014) uvádí, že pro pomáhající profese, tedy i profesi sociálního pedagoga je nejdůležitější psychologický a sociologický aspekt. Psychologický aspekt se zaměřuje na individuální charakteristiky a osobnostní předpoklady pro profesi sociálního pedagoga. Aspekt sociologický zahrnuje společensko-ekonomickou problematiku, kulturní a politickou podmíněnost vzniku profese.

Klíma (1993, in Kraus, 2001) uvádí, že sociálního pedagoga lze charakterizovat jako odborníka vybaveného prakticky, teoreticky i koncepčně. Je připraven působit na osoby a sociální skupiny v situacích, kdy životní způsob těchto jednotlivců či skupin, je ohrožující pro ně i jejich okolí.

Sociálního pedagoga můžeme také považovat za reprezentanta sociálních norem. Nestává se jen vnějším kontrolorem, který porušení trestá sankcemi, ale také může svým působením rozvíjet vnitřní kontrolu svých klientů. (Knotová, a kol., 2014)

Všeobecně můžeme říci, že se jedná o profesionála, který svým působením řídí výchovný proces a působí na ostatní ve smyslu žádoucího a optimálního rozvoje. Zaměřuje se také na socializaci, která se týká především osob, které potřebují odbornou pomoc. (Kraus a kol., 2001)

Dovolím si uvést i zahraniční zdroj, ve kterém stojí: The most important characteristics of social pedagogue is the focus on the child as a whole person, along with the worker seeing themselves in a relationship with the child. The most important is a firm commitment to the rights of the child that go well beyond the merely legalistic and procedural, in order to recognize their rights and needs. (Kassem et al., 2009)

Pro porovnání uvádím i jiné zahraniční konstatování: Social pedagogue can be understood as a social worker with a pedagogic aim for his work, but also as a pedagogue with a social angle on pedagogy a socially oriented pedagogue. Social pedagogue's focus is on children and young people in social emergency situations. (Storø, 2013)

Ze zahraničních definic je zřejmé, že sociálního pedagoga vnímají spíše v zaměření na děti a mládež. V pojetí českých nebo slovenských autorů je jeho práce řazena mezi pomáhající profese a tedy zaměřená na celkově ohroženou populaci všech věkových kategorií.

## 1.1 Současná legislativa

Profese sociálního pedagoga není u nás zatím legislativně ukotvená. Můžeme však vycházet ze zákonů, které se jeho profesi dotýkají nejbližší.

Jedním z prvních je zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Tento zákon upravuje působení pedagogických pracovníků školy a školských zařízení. Zaměřuje se také na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

V prvním odstavci §2 je uvedeno: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Ve druhém odstavci §2 tohoto zákona jsou vymezeny konkrétní názvy pozic, kde však pozice sociálního pedagoga nefiguruje. Můžeme však předpokládat podle znění prvního odstavce §2, že zákon se vztahuje i na sociálního pedagoga působícího ve školním prostředí.

V zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jsou v prvním odstavci §3 uvedeny předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Jsou jimi: způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Podle znění tohoto zákona, bychom mohli sociálního pedagoga chápat také jako vychovatele, neboť v zákonu č. 563/2004 Sb. §16 uvádí: „Vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku.“ Stejný zákon pak uvádí v §17, že pedagog volného času získává odbornou kvalifikaci studiem programu v oblasti pedagogických věd. Stejně tak by se mohlo jednat i o §20, který vymezuje asistenta pedagoga, který taktéž získává odbornou kvalifikaci studiem pedagogicky zaměřeného oboru.

Dalším právním předpisem je zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách. Tento zákon v druhém odstavci §1 uvádí: „Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.“

Budeme tedy předpokládat, že sociální pedagog má legislativně nejbližší k pozici sociálního pracovníka. V §109 zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách je uvedeno: „Sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“

Tentýž zákon navazuje dále §110, ve kterém jsou uvedeny předpoklady k výkonu sociálního pracovníka. „Předpokladem k výkonu povolání sociálního pracovníka je plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost podle tohoto zákona.“



Odborná způsobilost je dále uvedena ve čtvrtém odstavci. Odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je:

a) „vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,

b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.“

Jak jsme již zmínili, sociální pedagog není zařazen mezi pedagogické pracovníky v rámci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Velkou zásluhu a snahu o tuto legislativní změnu propaguje Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Mezi základní cíle si asociace klade právě zavedení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a do katalogu prací. Mimo jiné v roce 2020 kolektiv autorů vydal dokument s názvem: Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole, kde upozorňují na problémy dnešního školství, potřebu řešit situace, které přesahují kompetence učitelů či školních psychologů. Kladou důraz na zavedení této profese jako součást pedagogických sborů. Cílem tohoto dokumentu je přiblížit ředitelům škol a potenciálním zájemcům o tuto profesi právě náplň práce na základě příkladů z praxe a profilem absolventa studijního programu sociální pedagogika.

## 1.2 Funkce a kompetence sociálního pedagoga

Mezi dvě hlavní funkce sociálního pedagoga patří:

- a) Integrovační funkce: v této funkci se sociální pedagog zaměřuje na osoby, které potřebují odbornou pomoc a podporu (například osoby v krizových životních situacích, v psychickém nebo sociálním ohrožení atd.)
- b) Rozvojová funkce: sociální pedagog se zaměřuje na podporu žádoucího rozvoje osobnosti. Tento rozvoj by měl směřovat k zdravému životnímu stylu a vhodnému naplňování volného času. Tato funkce v sobě zahrnuje preventivní charakter. (Kraus, 2008)

Vzhledem k povaze současné situace a budeme-li vycházet z tradičního povolání vychovatele, nesmíme opomenout ani důležitost významu pro fungující společnost. Vzhledem ke stále se rozšiřujícímu výchovnému působení, například ve volném čase by bylo vhodné pracovat na profesním ukotvení sociálního pedagoga. (Kraus a kol., 2001)

Činnosti sociálního pedagoga jsou velmi různorodé. Mezi ty základní patří výchovné působení ve volném čase, činnost poradenská, kterou vykonává na základě diagnostiky a analýzy problému, situace nebo prostředí a v neposlední řadě činnosti reedukační a resocializační (popřípadě i terénní práce). (Kraus, 2008)

Právě z těchto uvedených činností vyplývá, že sociální pedagog musí disponovat příslušnými kompetencemi. Měl by tedy splňovat požadavky, které v sobě ukrývají vědomosti, praktické dovednosti a profesionální identitu.

#### Kompetence sociálního pedagoga

Můžeme zde přirovnat definici kompetencí učitele, která říká, že je to soubor profesních dovedností, kterými má být učitel vybaven, aby mohl vykonávat své povolání. Nejčastěji se uvádí osobnostní a profesní kompetence. (Průcha a kol., 2003)

Mezi osobnostní rysy, které jsou společné pro všechny sociální, či pedagogické pracovníky řadíme:

- Odolnost psychická, zdatnost fyzická,
- Tolerance, empatie,
- Postoje a hodnoty,
- Osobní dovednosti (např. kooperace),
- Osobní vlastnosti (např. zodpovědnost). (Vašutová, 2002 in Procházka, 2012)

Procházka (2012) ve své publikaci dále popisuje profesní kompetence sociálního pedagoga. Východiskem pro jejich stanovení jsou oblasti profesních činností, ve kterých se poté sociální pedagog realizuje.

Profesními kompetencemi jsou:

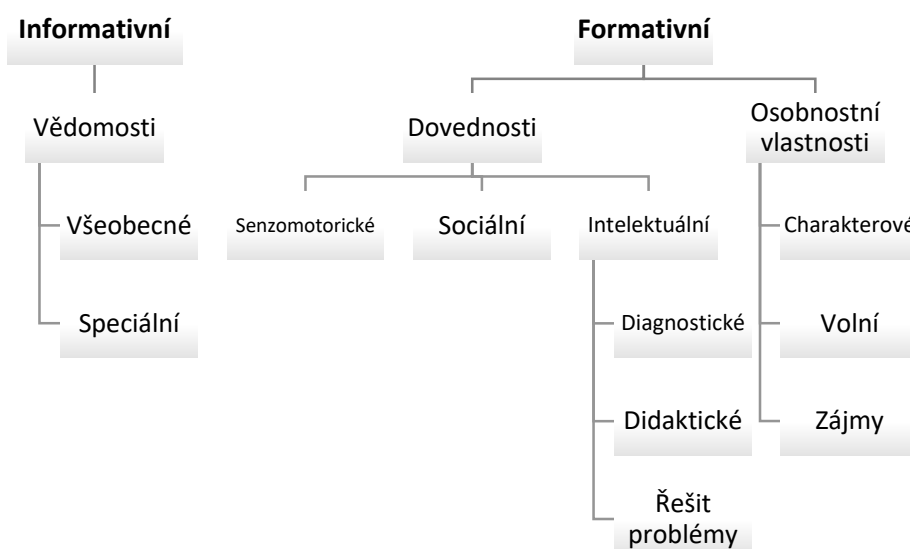
- Oborová kompetence – osvojení si vědeckých základů oboru,

- Psychologicko-poradenská kompetence – vytváření podmínek pro poradenskou činnost (motivace klientů, aktivovat je k sebevýchově, umět řídit rozhovor, vytvářet příjemné sociální, pracovní klima, individuální přístup ke klientovi atd.),
- Komunikativní kompetence – především ke vztahu ke klientům,
- Organizační a řídicí kompetence – plánování a projektování své práce,
- Diagnostická a intervenční kompetence – pochopení klientova myšlení, cítění a jednání, znát příčiny jejich problémů,
- Kompetence reflexe své činnosti – sebeanalýza, schopnost umět vyvodit důsledky. (Walterová, 2001 in Procházka, 2012)

Kraus (2008) vymezuje následující všeobecné požadavky:

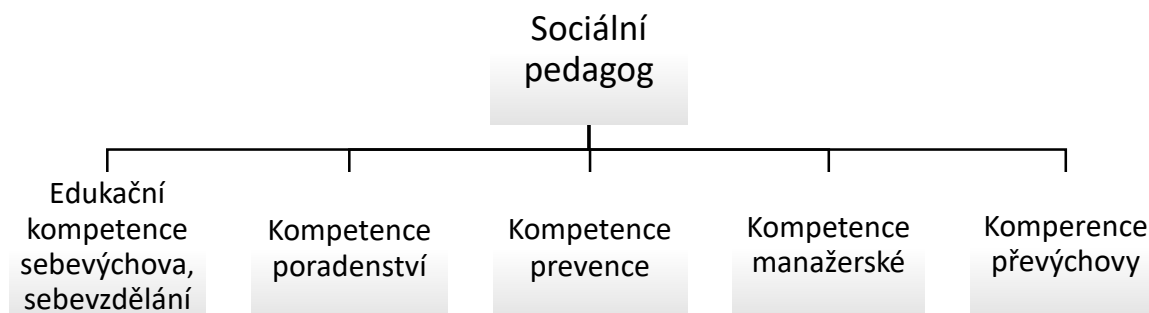
- a) Vědomosti společensko-vědního základu – ty by měly obsahovat nejen znalosti oboru sociální pedagogiky a práce, ale také poznatky z příbuzných věd,
- b) Dovednosti – především sociální komunikace a diagnostika, využívání metod prevence a terapie,
- c) Vlastnosti osobnosti – psychické i fyzické předpoklady, aby mohl naplňovat komplexní přístup sociální pedagogiky.

Model kompetencí sociálního pedagoga uvádí ve své publikaci Kraus, Poláčková a kolektiv autorů (2001). Pro lepší přehlednost uvádím následující model:



Obrázek 1: Model kompetencí sociálního pedagoga

Specifické kompetence sociálního pedagoga zmiňuje ve své knize autorka Bakošová (2005). Pro názornou představu uvádím schéma těchto specifických kompetencí:



Obrázek 2: Model specifických kompetencí sociálního pedagoga

a) Výchovně-vzdělávací kompetence

Sociální pedagog je schopný tvořit teorii sociální pedagogiky na základě znalostí domácích i zahraničních pramenů. Podílí se na vědeckovýzkumné činnosti a orientuje se na potřeby praxe. Orientuje se ve všech oblastech sociální pedagogiky. V oblasti výchovy je vychovatel a podporovatel rozvoje osobnosti. Důležité jsou oblasti sebevýchovy a sebezvzdělání, které vedou přes sebepoznání k vlastnímu rozvoji.

b) Kompetence poradenství

Vychází ze dvou hledisek. V rámci psychologických koncepcí je hlavním cílem pomoci klientovi k sebepoznání, aby mohl řešit své problémy. Z pedagogických teorií vyplývá jako nejdůležitější sociální opora a odborné poradenství. V rámci poradenských kompetencí je důležité, aby sociální pedagog byl naslouchajícím odborníkem, s mírou empatie a znalostí efektivní komunikace.

c) Kompetence prevence

Prevenici dělíme na univerzální, sekundární a terciární. Sociální pedagog zasahuje zejména do prvních dvou typů. V oblasti univerzální prevence usiluje o obeznámení společnosti se sociálními problémy. V oblasti sekundární prevence jedná sociální pedagog s jedinci, kteří se již chovají rizikově. Snaží se jedince naučit žádoucím způsobům chování.

d) Kompetence manažerská

V tomto ohledu se jedná o administrativní práci spojenou s řešením konkrétních problémů. Jedná se také o spolupráci s dalšími orgány a institucemi. Zaujímá tedy často roli organizátora a koordinátora.

e) Kompetence převýchovy

Důležitou součástí převýchovy je správná diagnostika, kterou by měl sociální pedagog disponovat díky znalosti pedagogických a psychologických disciplín. Převýchova v sobě zahrnuje sociální oporu, rekonstrukci osobnosti a přeučení. Celý proces je zejména časově náročný a vyžaduje také jisté osobnostní předpoklady. (Bakošová, 2005)

Můžeme se také setkat s vytvářením kompetencí na základě analýzy rolí sociálního pedagoga. Tyto klíčové dovednosti se poté odráží v jeho pracovním procesu. V tomto pojetí vymežeme:

- a) Základní kompetence - kognitivní zvládnání různých situací a požadavků,
- b) Horizontální kompetence – schopnost získávat, porozumět, zpracovávat a chápat informace,
- c) Rozšiřující prvky – znalost elementárních kulturních technik,
- d) Dobové faktory – získávání nových poznatků. (Procházka, 2012)

### 1.3 Příprava sociálního pedagoga a možnosti uplatnění

Struktura vzdělání musí odpovídat předpokladu, že je možné v této profesi strávit veškerý svůj aktivní život. Vzdělání tedy musí být koncipováno jako kontinuální a celoživotní. V druhé řadě by mělo obsahovat všechny oblasti s možností další specializace, být tedy pojaté široce. (Kraus a kol., 2001)

Kontinualitu nám zaručí návaznost jednotlivých stupňů. Tedy studium vyšší odborné, bakalářské, magisterské a doktorandské. Je zaručena průchodnost do vyšších stupňů, avšak ukončení určitého stupně přináší jistou kvalifikaci a umožňuje působení v jisté profesní oblasti. Samozřejmě tento princip nevyklučuje vnitřní specializace především s ohledem na cílové skupiny. Druhý princip nám poskytuje nabídku různých kurzů a dalšího vzdělávání. Předpokládá se tak reflektování sociální reality. (Kraus a kol., 2001)

Podle Krause (2008) by měl obsah vzdělávání respektovat následující standardy:

- Profesionální – vychází z činností a kompetencí sociálního pedagoga,

- Vzdělávací – normy odpovídající statusu profesionála,
- Zaměstnavatelské – podmínky pro zařazení do jisté profese,
- Klientské - klienti je sami definují, především odbornost, ale i lidské kvality.

V obsahu studia by měly být obsaženy všeobecné a specifické cílové požadavky. Mezi všeobecné cílové požadavky patří znalosti teoretických základů výchovy, odborná způsobilost, morální postoje vycházející z mravních hodnot, samovzdělávací návyky a schopnost aplikovat teorii v praxi. (Bakošová, 2005)

Mezi specifické cílové požadavky řadíme schopnosti plánovat, organizovat, monitorovat a usměrňovat sociální práci. Rozpoznat sociální problémy a respektovat jiné profese. Dále zde řadíme schopnost kooperace, porozumění životním cyklům, schopnost vykonávat rozhodnutí. V neposlední řadě také porozumění vlastním právům i právům druhých, zručnost v informačních technologiích a znalost cizích jazyků. (Bakošová, 2005)

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice vydala Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky (2017). Autoři zde stanovují minimální standardy sociální pedagogiky jako studijního oboru v České republice na vysokých školách. Tyto standardy tvoří oporu pro pracoviště vzdělávající v tomto oboru, které si podle nich vytváří vlastní studijní plány. Dokument obsahuje základní tematické okruhy, tedy soubory obsahů, které by do studijních plánů měly být včleněny. Dále zde nalezneme rámcový profil absolventa, ve kterém je popsáno, jakými znalostmi a schopnostmi student disponuje po dosažení určitého stupně vzdělání. V neposlední řadě zde nalezneme uplatnění absolventa a relevantní profese, vycházející ze zákonů České republiky. (2013)

Studium sociální pedagogiky nabízí hned několik vysokých škol. Například Univerzita Karlova v Praze, Masarykova univerzita v Brně, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Hradec Králové, Ostravská univerzita v Ostravě, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a Univerzita Palackého v Olomouci. (Potměšilová a kol., 2013)

Dovoluji si zde uvést odkaz na časopis Sociální pedagogika. Ten ve svém druhém čísle osmého ročníku z roku 2020 uvádí kapitolu: Sociální pedagogika jako studijní obor.

Sociální pedagogika a volný čas na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v svém článku zmiňuje, že se sociální pedagogika na MU vyvíjí jak po stránce profesionalizace výuky, ale i v rámci výzkumné a publikační činnosti.

Pedagogická fakulta MU také spolupracuje s několika zahraničními fakultami. Univerzita se snaží pojímat studium sociální pedagogiky v unikátnějším pojetí a nabízí diverzifikaci vlastní vize tohoto oboru. (Soják, 2020)

Sociální pedagogika na Katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je jediným nabízeným magisterským studijním programem sociální pedagogiky na jejich fakultách. Od roku 2016 se v tomto oboru klade větší důraz na sociální výchovu, podporu osobního rozvoje a učení se v širokých sociálních kontextech. (Lorenzová, 2020)

Sociální pedagogika na Ústavu pedagogických věd Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně je stěžejním studijním oborem. Na této fakultě působí mnoho akademických pracovníků, kteří svou činností přispívají k rozvoji sociální pedagogiky. ÚPV se podílel na vzniku časopisu Sociální pedagogika a na vzniku Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Univerzita nabízí studium sociální pedagogiky v bakalářském, magisterském, ale i doktorském studijním programu. (Hladík, 2020)

#### Možnosti uplatnění sociálního pedagoga

Absolventi studijního oboru sociální pedagogika mají možnost uplatnit se v rozličných rezortech. Některé instituce s pracovníky přímo počítají, u jiných je potřebné teprve profesní zakotvení. V některých případech může uplatnění vyžadovat také další specializační vzdělání.

Kraus (2008) uvádí předpokládané možnosti uplatnění v profesi sociálního pedagoga:

- Rezort školství, mládeže a tělovýchovy
  - Dětské domovy,
  - Školní družiny, kluby, domovy mládeže,
  - Střediska volného času, domy dětí a mládeže,
  - Výchovné poradenství,
  - Systémy preventivní výchovné péče (např. metodik prevence),
  - Sociálněvýchovná činnost zaměřená na seniory.
- Rezort spravedlnosti
  - Penitenciární a postpenitenciární péče (např. vychovatelé v nápravných zařízeních, probační pracovník).

- Rezort práce a sociálních věcí
  - Sociální kurátoři pro mládež,
  - Sociální pracovníci,
  - Ústavy sociální péče.
- Rezort vnitra
  - Kriminální prevence,
  - Utečenecké tábory,
  - Okrsková služba.
- Oblast společenských, církevních a neziskových organizací
  - Nadace, instituce péče o mládež,
  - Charitativní a humanitární organizace. (Kraus, 2008)

Obdobně vidí uplatnění sociálního pedagoga i autorka Bakošová (2005). Ta ve své publikaci uvádí konkrétnější výčet příkladů:

V rezortu práce, sociálních věcí a rodiny může působit zejména na úradech tohoto rezortu v případě nedostatečné rodinné výchovy, zanedbávání, týrání nebo zneužívání dětí. Také zde patří zařízení náhradní rodinné výchovy.

Dalším rezortem je školství. Sociální pedagog má oprávnění působit v mateřských, základních i středních školách, především jako koordinátor prevence a koordinátor spolupráce s rodinou a dalšími institucemi. Najde uplatnění i v zařízeních volného času a pedagogicko-psychologických poradnách.

V rezortu zdravotnictví uvádí autorka uplatnění v dětských a psychiatrických klinikách, léčebných a rehabilitačních zařízeních. Především zde poskytuje výchovně-vzdělávací činnost, komunikaci s rodiči a poradenství.

V rezortu vnitra je zmíněná penitenciární a postpenitenciární péče, práce s dětmi v utečeneckých táborech a tvorba programů účinných v prevenci kriminality mladistvých.

V rezortu spravedlnosti autorka zmiňuje uplatnění na pozici mediátorů. Uplatnění také v ochraně práv dětí.

V neposlední řadě je na místě rezort kultury ve smyslu osvěty a propagace předsudkového chování, pozitivních modelů chování a ochrana mládeže před mediálním násilím.



Autorka nezapomněla ani na sektor dobrovolnictví a neziskových organizací. (Bakošová, 2005)

Autoři Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice ve svých standardech vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky (2017) taktéž zmiňují možnosti uplatnění absolventa s ohledem na typ studijního programu:

- Organizace a instituce zabývající se výchovou, vzděláváním, poradenstvím, sociální péčí i zdravotnictvím,
- Sociální služby,
- Neziskové organizace, podnikové vzdělávání,
- Instituce státní správy,
- Akademická sféra (věda, výzkum, inovace).

### Shrnutí

Profese sociálního pedagoga patří nepochybně mezi potřebné profese pro současnou dobu a naši společnost. Odborníci vnímají jako velký nedostatek to, že sociální pedagog není profese ukotvená v naší legislativě. Sociální pedagog má možnost různorodého uplatnění v odlišných sférách a rezortech, proto by bylo vhodné tuto pozici řádně zakotvit v celém systému. Nepochybně tomu všemu předchází potřeba zajistit kvalitní vzdělání sociálních pedagogů, o čemž můžeme konstatovat, že se v naší zemi daří mnoha vysokým školám. Pro efektivní a plnohodnotné využití sociálních pedagogů je v rámci přípravy potřeba, aby nabývali potřebných kompetencí a dovedností, což je opět otázka přípravy na vysokých školách, ale je nutný i jistý osobnostní předpoklad pro výkon této profese.

## 2 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Druhá kapitola je věnována školní družině jako místu pro sociální učení, výchovu a vzdělání ve volném čase. Vymezuje zde pojmy školní družina a volný čas. Věnujeme se cílům, poslání a funkcím školní družiny. Dále se zabýváme legislativním zakončením, potřebné dokumentaci a režimu dne ve školní družině. V neposlední řadě vymezuje práci vychovatele a jeho působení v oblasti volného času.

Uplatnění sociálního pedagoga je možné i ve školní družině na pozici vychovatele. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. nám říká, že vychovatel získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd. Na základě získaných vědomostí a dovedností během vysokoškolského studia, je absolvent schopen vhodně zastupovat pozici vychovatele. Sociální pedagog na pozici vychovatele disponuje dovednostmi vhodně řešit vzniklé problémy, spolupracovat s rodiči, dalšími pedagogickými pracovníky školy, popřípadě i dalšími institucemi.

Školní družinu řadíme mezi školská zařízení výchovy pro zájmové vzdělávání. Školní družiny jsou nejvíc početným zařízením určeným pro volný čas dětí, zaměstnává také nejvíce vychovatelů. (Hájek a kol., 2011)

Školní družina plní obecné cíle vzdělávání stanovené školským zákonem. Zájmové vzdělávání má za úkol naplnit volný čas zájmovou činností a dalšími aktivitami. Školní družiny jsou zaměřeny na výchovu, zejména rozvíjí komunikativní dovednosti, podporuje u jedinců schopnost uplatnit se ve skupině a učí děti přijímat důsledky svého chování. Mimo jiné se snaží formovat v dětech postoje, rozvíjí nadání a učí děti kvalitně prožívat volný čas. (Holeyšovská, 2009)

Školní družina stojí ve školním prostředí jako protipól školnímu vyučování. Nabízí dětem volnočasové aktivity, které pomáhají rozvíjet dovednosti a nadání. Navazuje na školní vyučování v oblasti rozvoje klíčových kompetencí. Ve školních družinách se nabízí prostor pro utváření hodnot a zdokonalování kompetencí. Školní družina dětem nabízí prostor pro sebeuplatnění a pomoc při sžívání se s novým prostředím školy a pomáhá navazováním nových vztahů. (Pospíšilová a kol., 2015)

Tůma (2018) uvádí, že školní družina ovlivňuje velkou část dětské populace. Odpočinek patří mezi hlavní poslání družiny, stejně jako příprava dětí na vyučování. Podstatným rysem je široká zájmová orientace.

Volný čas je doba, během které nemá člověk žádné povinnosti vůči sobě ani druhým. Věnuje se vybraným činnostem, které mu přináší radost a uspokojení. Volný čas je také vnímán jako doba, která člověku zůstane po splnění veškerých povinností. (Kožuchová a kol., 2018)

Volný čas je čas svobody, který jedinec využívá na sebevyjádření a seberealizaci mimo svoje povinnosti. Je to také čas na odpočinek, regeneraci a rozvoj. Zejména u dětí je nutná intervence do volného času, tedy výchova ve volném čase. (Bakošová, 2013)

Požadavek pedagogického ovlivňování volného času je nezbytná součást výchovného působení na děti. Pedagogové musí respektovat požadavky výchovy ve volném čase, především prvky dobrovolnosti, aktivity, odpočinku, rekreace, pestrosti a přitažlivosti. Výchovné působení ve volném čase má být citlivé, nenásilné. Důležitá je motivace. (Hájek a kol., 2010)

Pedagogika volného času je jednou z pedagogických disciplín. Zabývá se výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami, prostředky výchovy a pedagogickým ovlivňováním. Sleduje možnosti vývoje osobnosti v různých věkových obdobích. (Tůma, 2018)

## 2.1 Cíle a funkce školní družiny

Jak již bylo řečeno, ve školní družině se jedná o zájmové vzdělávání. Školní družina má obohacovat program dítěte pod odborným pedagogickým vedením a zajistit dítěti individuální rozvoj. Družina má nabízet činnosti podnětné, zajímavé a bohaté obsahem. (Hájek a kol., 2011)

### Cíle výchovy

Při stanovování cílů výchovy ve školní družině, respektive ve volném čase budeme vycházet z obecných cílů vzdělávací soustavy, které jsou uvedeny §2 v zákoně č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Obecnými cíli vzdělávání jsou:

- a) Rozvoj osobnosti člověka, rozvoj poznávací a sociální způsobilosti, rozvoj mravních a duchovních hodnot důležitých pro občanský život, povolání a učení se v průběhu celého života,
- b) Získání všeobecného nebo odborného vzdělávání,
- c) Naučení se základů demokracie, základních lidských práv a svobod, smyslu pro sociální soudržnost,

- d) Pochopení rovnosti žen a mužů ve společnosti,
- e) Rozvoj vědomí státní příslušnosti, vedení k respektu etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské odlišnosti každého,
- f) Poznání kulturních tradic a hodnot,
- g) Získání znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, vedoucí k bezpečnosti a ochraně zdraví. (MŠMT, 2004)

Samozřejmě činnosti a cíle školní družiny jsou více specifické a neměli bychom zapomenout na další z důležitých cílů, kterým je výchova k smysluplnému trávení volného času a naučit děti efektivně využívat volný čas. (Hájek a kol., 2011)

Právě obecným cílem výchovy ve volném čase je naučit jedince hospodařit s volným časem, umět jej využívat a oceňovat jako důležitou životní hodnotu. Z tohoto obecného cíle můžeme formulovat cíle dílčí:

- a) Naučit děti odpočívat,
- b) Umění volit různé formy rekreace,
- c) Rozvíjet zájmy,
- d) Rozvíjet schopnosti dětí,
- e) Uspokojovat potřeby,
- f) Naučit jedince využívat vhodné prostředky k trávení volného času,
- g) vést k celoživotnímu vzdělávání. (Tůma, 2018)

Další autoři jako například Hájek, Hofbauer a Pávková (2010) zmiňují, že cílem je nejen vybavovat děti kompetencemi (vědomosti, schopnosti, dovednosti a postoje), ale také je naučit jak odolávat nástrahám, které jim hrozí v současné společnosti. Mezi ně právě můžeme zařadit rizikové chování, jako například drogové závislosti, neshášenlivost, agresivita. Právě výchova ve volném čase může mít formu primární prevence sociálně patologických jevů.

Aby mohlo být výchovných cílů dosaženo, je nutné volit vhodné výchovné prostředky. Jsou to všechny jevy a předměty, pomocí kterých je cílů dosahováno. Mezi tyto prostředky v nejširším smyslu můžeme řadit:

- a) Výchovné subjekty (např. školy),

- b) Obsah výchovy,
- c) Výchovné formy a metody,
- d) Prostředky materiální,
- e) Využívání mimovýchovných vlivů. (Bendl, 2015)

Obsah výchovy ve volném čase není jednoznačně vymezen. Při vymezení se pedagogové opírají zejména o znalosti potřeb, zájmů a schopností vychovávaných. Pomocí výchovných metod a forem lze dosahovat výchovných cílů. Metody třídíme podle různých hledisek, například podle způsobu předávání informací nebo podle míry aktivity vychovávaných. Při výchově ve volném čase je typické využívat rozmanitých metod a zejména je kladen důraz na osobní příklad pedagoga. Mezi nejčastější formy výchovy řadíme hry, soutěže, vycházky a exkurze. Mezi prostředky řadíme prostory i materiální vybavení, ty musí respektovat pedagogicko-psychologické, hygienické a estetické požadavky. Mezi mimovýchovné vlivy řadíme nahodilé situace a jevy, kterých by měl umět pedagog výchovně využít. (Bendl, 2015)

#### Funkce školní družiny

Mezi základní funkce školní družiny patří vzdělávací funkce, sociální, relaxační, regenerační, kompenzační a výchovná. (Hájek a kol., 2011)

Výchovná funkce spočívá ve vhodné organizaci výchovy, odpočinku, rekreaci pod vedením kvalifikovaného pedagogického personálu. Sociální funkce je popisována jako výchovná starostlivost o děti během zaměstnání jejich rodičů. Zdravotní funkce pomáhá vytvářet zdravý životní styl a usměrňovat režim dne dítěte. Význam relaxační funkce tkví v tom, že dítě má čas na relaxaci po vyučování. Preventivní funkce má za úkol zejména prevenci sociálně patologických jevů. (Pávková, 2014)

Kožuchová a kolektiv autorů (2018) uvádí své pojetí funkcí školní družiny. Výchovně vzdělávací funkce spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti. Umožňuje získávání nových poznatků, vědomostí a rozvoj zručnosti. Důležitý je pocit uspokojení, který vede ke kladnému sebehodnocení. Sociální funkce má za hlavní cíl jedince socializovat. Dítě si také osvojuje různé formy sociálního chování, formuje vztahy s vrstevníky. Důležitá je taktéž preventivní funkce, která vede k rozvoji harmonické osobnosti, zároveň se snaží zabránit výskytu a rozvoji nežádoucím projevům sociálního chování.

Své funkce plní školní družina zejména činnostmi odpočinkovými i přípravou na vyučování. Odpočinkové činnosti mají odstranit únavu. Nemusí zde spadat pouze klidové činnosti, ale řadíme sem i aktivní odpočinek, který obsahuje činnosti pohybové, sportovní, turistické nebo manuální. K odpočinku slouží i zájmové činnosti, které umožňují dětem seberealizaci i další rozvoj. Příprava na vyučování je v družinách pojímána různě. Záleží na domluvě s vedením školy, výchovným poradcem a rodiči. Příprava na vyučování může být v podobě vypracování domácích úkolů, zábavné procvičování učiva nebo získávání dalších poznatků. (Hájek a kol., 2011)

Můžeme zde uvést funkce volného času, které jsou různými autory pojímány různě. Nejčastěji jsou však uváděny následující:

- a) Rekreační – uvolnění a obnova sil,
- b) Kompenzační – rozptýlení a radost,
- c) Edukační – poznání, učení se, sociální učení,
- d) Kontemplační – hledání duševní rovnováhy,
- e) Participační – účastnit se společnosti,
- f) Integrační – kolektivní soudržnost,
- g) Enkulturační – začlenění do společnosti, kulturní rozvoj. (Kožuchová a kol., 2018)

## 2.2 Právní předpisy

V první řadě podléhají veškerá školská zařízení zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon upravuje veškeré vzdělávání, kromě toho vysokoškolského. Jsou v něm vymezeny práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání.

Školský zákon (č. 561/2004) určuje cíle vzdělávání, vymezuje náležitosti vzdělávacích programů, práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců, určuje dokumentaci škol a organizaci školního roku, upravuje bezpečnost a ochranu zdraví, vymezuje jednotlivé stupně vzdělávání, úplaty za vzdělávání a povinnosti a pravomoci ředitele. (MŠMT, 2004)

Dalším důležitým zákonem je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. Zákon vymezuje, kdo je pedagogický pracovník a jaké jsou předpoklady pro výkon tohoto povolání. Stanovuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a jejich kariérní systém.

Mezi důležité dokumenty týkající se fungování školních družin patří vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Ta to vyhláška vymezuje formy zájmového vzdělávání, konkrétně vyjmenovává typy školských zařízení pro zájmové vzdělávání, kterými jsou středisko volného času, školní klub a školní družina. Stanovuje výši úplaty za služby těchto zařízení.

Tyto právní předpisy vychází také ze Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte. Z úmluvy vychází zejména práva dítěte a formy jeho ochrany. Důležitým hlediskem je jednat v nejlepším zájmu dítěte. V souvislosti se školní družinou je také důležité vyzdvihnout článek 31, který stanovuje, že dítě má právo na odpočinek, volný čas, účast ve hře a oddechové činnosti.

Dalšími právními předpisy týkající se školních družin jsou:

- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých,
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků,
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. (Hájek a kol., 2011)

### **2.3 Režim dne a dokumentace ve školní družině**

Režim dne se v každé družině může lišit. Záleží na konkrétní škole, jaké si nastaví podmínky. Většinou o konkrétní podobě rozhoduje počet vyučovacích hodin dětí a pracovní doba vychovatelky.

Časová posloupnost a uspořádání činností se řídí psychohygienou. Mají podporovat zdravý tělesný, duševní a sociální vývoj dítěte. Režim dne také odpovídá biorytmům člověka (dítěte). Například je nutné přihlížet k únavě dítěte, která je různá v jednotlivých časových úsecích dne, ale i během celého školního roku. (Hájek a kol., 2011)

Ve většině případů se nabízí ranní družina. Ta je před začátkem vyučování, většinou od 6:15. V tomto případě se družina nijak nerozděluje, děti jsou smíchány do jednoho oddělení. Vychovatelky se v ranní družině zpravidla střídají. Odpolední družina již probíhá v jednotlivých odděleních. Většinou do 15:00, poté se oddělení slučují do maximálně dvou

a pokračují dále ve své činnosti. Doba provozu družiny se liší, zpravidla je družina nabízena do 16:30 nebo 17:00. (Pospíšilová a kol., 2015)

Konkrétní režim dne může vypadat následovně:

11:10 – 11:25	příchod dětí do školní družiny, příprava na oběd
11:25 – 11:50	oběd
11:50 – 13:00	rekreační činnosti, odpočinek
13:00 – 15:00	řízená činnost
15:00 – 16:30	příprava na vyučování, volné hry dětí <sup>1</sup>

Řízená činnost je také pojímá ve školních družinách různě. Většinou se skládá z konkrétních oblastí. Činnosti naplňují funkce volného času a jsou realizovány prostřednictvím tematických oblastí výchovy, kterými jsou:

- Vzdělávací, rozumová (příprava na vyučování, didaktické hry),
  - Společensko-vědní (poznání sociokulturního života),
  - Pracovně-technická (poznání netradičních materiálů, využívá netradičních metod),
  - Přírodovědně-environmentální (seznámení s přírodou a její ochranou),
  - Esteticko-výchovná (výtvarná, hudební),
  - Tělovýchovná, sportovní, zdravotní (pohyb, čerství vzduch, kolektivní vztahy)
- (Kožušková a kol., 2018)

### Dokumentace

Školní družina podléhá školskému zákonu a má podle jeho znění povinnost vést pedagogickou dokumentaci. Mezi základní dokumenty patří školní vzdělávací program, celoroční tematický plán, týdenní vzdělávací plány, přehled výchovně vzdělávací práce, zápisní lístek pro žáky, docházkový sešit, kniha úrazů a osobní složky vychovatele. (Hájek a kol., 2011)

Školní vzdělávací program vytváří každá škola a vychází z rámcového vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program se řídí konkrétními místními podmínkami. Předpokládá se spolupráce všech pedagogických pracovníků při jeho tvoření a schvaluje jej

---

<sup>1</sup> Tento režim dne odpovídá základní škole A. Štěpánka v Dolanech



ředitel školy. Školní vzdělávací program obsahuje: identifikační údaje školy a charakteristiku, vzdělávací cíle, formy a obsah vzdělávání, časový plán vzdělávání, materiální a personální podmínky, ekonomické podmínky, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájek a kol., 2010)

Vnitřní řád školní družiny stanovuje provoz družiny a jeho podmínky. Řád vychází z místních podmínek. Je to závazný dokument pro pedagogické pracovníky, slouží také informativně rodičům. Mezi základní okruhy obsahu patří: provozní doba, užívané místnosti, podmínky přijetí do ŠD, přihlašování dětí, práva a povinnosti žáků a zákonných zástupců, ustanovení o platbách, podmínky docházky, zajištění ochrany zdraví a bezpečnosti, režim ŠD, spolupráce s rodiči a další. (Hájek a kol., 2011)

## 2.4 Osobnost vychovatele

Vychovatel je pedagogický pracovník, který působí ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy nebo v oblasti výchovy mimo vyučování. (Průcha a kol., 2003)

Osobnost vychovatele nebo vychovatelky je základem úspěšné práce školní družiny. Osobnost vychovatelky se tvoří na základě osobnostních dispozic, vzděláváním, osobnostním zráním. (Hájek a kol., 2011)

Vychovatelka je považována za iniciátora a průvodce dítěte při volnočasových aktivitách. Tyto aktivity může přímo či nepřímo řídit, motivovat a hodnotit. U dětí mají probouzet zájem o okolí, kontakty, komunikaci a probouzet jeho vnímavost. Vychovatel je mimo jiné za děti zodpovědný po stránce vývoje i bezpečnosti. (Kožuchová a kol., 2018)

Předpoklady pro výkon pedagogického pracovníka jsou již uvedeny v kapitole 1. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ujednává, jak vychovatel získává odbornou kvalifikaci. Samozřejmě se jedná o vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu pedagogických věd, celoživotním vzděláváním nebo studiem pedagogiky. Získání odborné kvalifikace je taktéž možné vyšším odborným vzděláním, středním vzděláním s maturitní zkouškou v oborech vychovatelství, pedagog volného času nebo přípravy učitelů předškolního vzdělávání. (MŠMT, 2004)

### Kompetence vychovatele

Různí autoři vymezují různé kompetence, ale můžeme v nich nacházet podobnosti. Bakošová (2005) uvádí čtyři základní skupiny kompetencí vychovatele. Jsou jimi:

- Kompetence zaměřené na výchovu – komunikační, diagnostické a psychopedagogické,
- Kompetence osobnostní – empatie, tvořivost,
- Kompetence rozvíjející – výzkumné, adaptační, informační,
- Kompetence sociální – sebevědomí, umění přizpůsobit se skupině.

Pro výkon profese vychovatele jsou důležitými předpoklady odborná kvalifikace, organizační schopnosti, pozitivní vztah k dětem, ale i autorita. Dále komunikační schopnosti, důslednost. Vychovatel musí umět vhodně reagovat na měnící se podmínky. (Bendl, 2015)

Jako jedny z nejdůležitějších kompetencí můžeme považovat ty pedagogické. Pedagogické kompetence pokrývají celou škálu profesních kvalit a rozsah výkonu profese, kam řadíme vědomosti, zručnost, postoje a osobnostní předpoklady. (Kožuchová, 2018)

Uvádíme také trojdimenzionální model kompetencí vychovatele. Základní dimenze zde tvoří vychovatel, žák neboli dítě a interakce mezi nimi.

- Dimenze dítě – obsahuje kompetence, které slouží k identifikaci vývojových a individuálních charakteristik dítěte, sociální i psychologické faktory,
- Dimenze vychovatel – obsahuje klíčové i specifické kompetence, vymezuje profesní kompetence, které se orientují na rozvoj, profesní růst,
- Dimenze edukační proces – vymezuje kompetence, které se zaměřují na průběh edukačního procesu, tedy konkrétně na metodiku a obsah činností, spadají sem kompetence týkající se plánování, projekce a realizace. (Kožuchová, 2018)

### Dovednosti vychovatele

Vychovatelka by měla ovládat širokou škálu dovedností, mezi které řadíme zejména volnočasové aktivity pro děti a umění pro tyto aktivity zaujmout. Právě předpokladem k úspěšné práci vychovatelky jsou dovednosti v různých zájmových oblastech. Z pedagogického hlediska je však důležitá znalost metodiky vedení těchto aktivit. (Hájek a kol., 2011)

Důležitou dovedností vychovatelky je schopnost řešit vzniklé problémy a reagovat na nečekané situace. Problémy vzniklé ve svém oddělení si vychovatelka řeší sama, popřípadě

postup řešení konzultuje s třídním učitelem, výchovným poradcem, popřípadě ředitelem školy. Nepřesouvá řešení těchto problémů na své kolegy. (Hájek a kol., 2011)

Podle autorky Holoušové (in Kantorová, 2008) patří mezi základní dovednosti vychovatele:

- Dovednost diagnostická – určování diagnózy dítěte, ale i skupiny,
- Dovednost didaktická – stanovování výchovných cílů, motivace dětí,
- Dovednost výrazová – mimika je důležitá pro lepší komunikaci s dětmi,
- Dovednost organizační – organizování činností, ale i skupiny,
- Dovednost získat autoritu – důležitá pro efektivnost práce.

### Pracovní náplň

Pracovní náplň bývá stanovena organizací, ve které vychovatel působí a vychází z pracovní smlouvy. Ředitel organizace ji vymezuje na základě obecného poslání školní družiny a místních podmínek. Pracovní náplň se týká následujících oblastí:

- Zajištění výchovně vzdělávací práce, rozvíjet osobnost dětí,
- Dodržovat pravidla bezpečnosti, dbát na čistotu a ochranu životního prostředí,
- Vytvářet zajímavé činnosti, pro zájmové činnosti využívat odbornou přípravu a zaměření,
- Vytvářet vhodné prostředí pro komunikaci, podporovat dobrý kolektiv,
- Podporovat pravidla společenského chování a pravidla hygieny,
- Záznamy uvádět do pedagogické dokumentace, odpovídat za výsledky výchovně vzdělávací práce,
- Pravidelná a poctivá příprava na práci,
- Podle potřeby komunikovat s rodiči a seznamovat je s výsledky práce,
- Spolupracovat s dalšími pedagogickými pracovníky školy, účastnit se porad a školení. (Hájek a kol., 2011)

### Osobnostní charakteristika

Nároky na osobnostní vybavenost všech pedagogických profesí bývají podobné. Platí taktéž pro širokou škálu pomáhajících profesí. Mezi základní osobnostní charakteristiky řadíme:

- Empatie, vcítění se do druhých,
- Schopnost komunikace, verbální i neverbální vyjadřování na dobré úrovni,
- Přiměřená dominantnost,
- Nekonfliktnost, optimismus, stabilita,
- Pozitivní vztah k dětem. (Hájek a kol., 2010)

Jelikož pro vychovatele je typické, že pracuje s různorodými skupinami, například různé věkové složení skupiny, pracuje v různých zařízeních, často může pracovat i s jedinci s handicapem. Právě tyto odlišné možnosti uplatnění, kladou i odlišné požadavky na osobnost. Můžeme však uvést výčet vlastností, které jsou všeobecně žádoucí:

- Tvořivost, fantazie, iniciativa, aktivita,
- Pochopení pro věkové zvláštnosti,
- Hravost, smysl pro humor,
- Přizpůsobivost,
- Fyzická zdatnost, příjemný vzhled. (Pávková, 2014)

Dále Hájek, Pávková a kolektiv autorů (2011) uvádí, že nejdůležitější osobnostní dispozice pro výkon profese vychovatele je vysoká míra empatie, kladný vztah k dětem a umění vytvořit příznivé klima ve skupině. Má osvojené mravní zásady, podle kterých jedná. Umí také efektivně jednat, podporuje sebevědomí dětí a rozvíjí pozitivní stránky jejich osobnosti.

#### Interakce a komunikace s učiteli, rodiči a dětmi

Výchovných činitelů, které působí na dítě je hned několik. Mezi nejdůležitější patří rodina, škola i zařízení mimo vyučování. Právě pozitivní vztahy mezi prostředími, ve kterých se dítě pohybuje, jsou předpokladem k plnění výchovných cílů. Ve školní družině je komunikace s učiteli různá. Oficiální cesta je v rámci pedagogických rad nebo metodických sdruženích. Většinou se však jedná o neformální spolupráci formou rozhovorů o dětech, konzultace týkající se například výchovných problémů. Na místě jsou také vzájemné hospitace, kdy vychovatelka může děti navštívit ve vyučování a vidět tak, jak se děti projevují, stejně i naopak může děti navštívit učitel odpoledne. (Hájek a kol., 2011)

Důležitá je také komunikace vychovatelů s rodiči. Základem je partnerský vztah a spolupráce, které jsou předpokladem ke vzájemné informovanosti, komunikaci, respektu i

důvěře. Zde je důležité umění komunikovat, které by měl vychovatel vzhledem ke svému vzdělání ovládat a v rámci řešení s rodiči vést komunikaci vhodným směrem. Formy komunikace s rodiči jsou také různé, jedná se o individuální rozhovory, telefonické rozhovory, písemné vzkazy či třídní schůzky. (Hájek a kol., 2011)

Určité zásady také platí při komunikaci s dětmi. Vychovatel by na děti neměl zvyšovat hlas, měl by mít bohatou slovní zásobu a volit vhodné způsoby komunikace. Důležitou roli hraje také mimika, jelikož úsměv může dítě vnímat jako pochvalu nebo vyjádřený souhlas. Nejen sdělování požadavků a vlastních postřehů patří k práci vychovatele, ale i umění naslouchat. (Kožuchová a kol., 2018)

### Specifika práce vychovatele

Jak již bylo řečeno, práce ve školní družině je specifická a nese sebou tedy konkrétní a individuální požadavky, které musí vychovatel respektovat a umět s nimi pracovat. Nyní si uvedeme výčet těch nejzákladnějších:

- Dobrovolnost – nejen docházky, ale i dobrovolná účast na činnostech, přání dětí jsou na místě, potřeba efektivní motivace,
- Změny podle aktuální situace – vychovatel reaguje na aktuální podmínky,
- Styl výchovy a komunikace – i když se uplatňuje princip dobrovolnosti, i školní družina potřebuje řád a pravidla, uplatňuje se demokratický styl, který děti podporuje ve vyjadřování i volbě aktivit, vychovatel si však udržuje svoji autoritu,
- Heterogenní skupina – jednotlivá oddělení jsou složena z dětí různých věkových skupin, což vyžaduje specifický přístup a pozitivní působení na klima ve skupině,
- Specifika procesu učení – školní družina navazuje na proces vyučování,
- Zvláštní typ nekázně – pro školní družinu je typické, že se na nekázeň díváme shovívavějším pohledem než při školním vyučování, děti jsou více spontánní a aktivity jim přináší radost a uspokojení,
- Odpolední doba – je jedním z faktorů, který ovlivňuje chod oddělení, je důležité zohledňovat biorytmy a přizpůsobit tomu režim dne. (Bendl, 2015)

### Shrnutí

Školní družina jakožto místo zájmového vzdělávání má i určitá specifika. Školní družina naplňuje volný čas dětí a vede je k jejich efektivnímu využívání. Vede také k rozvoji

osobnosti dětí. Důležité je vhodné pedagogické ovlivňování, které zabezpečují kvalifikovaní vychovatelé nebo pedagogové volného času. Právě na osobnost vychovatele jsou kladeny určité požadavky, právě pro široké zaměření a velkou specifickou jejich působení. Konkrétně školní družina by měla přispívat k efektivnímu trávení volného času, rozvíjet děti po všech jejich stránkách a působit na děti pozitivním dojmem, který v sobě nese i preventivní charakter v předcházení rizikových forem chování.

### 3 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ

Třetí kapitola diplomové práce je zaměřena na vymezení pojmu rizikové chování a problémové chování. Kapitola obsahuje definice, klasifikaci, příčiny a v neposlední řadě prevenci a řešení rizikového chování zejména ve školním prostředí.

Rizikovým chováním se v současné době zabývá více vědních oborů, a proto se setkáváme s pojmovou nejednotností. Pojmovou nejednotnost mají právě za následek různá teoretická východiska či zdůrazňování různých kontextů. (Sobotková a kol., 2014)

V kontextu výchovně vzdělávacího programu se setkáváme s pojmy jako sociální patologie, sociální deviace, sociálně patologické jevy, rizikové chování. Klíčovým pojmem se stalo právě rizikové chování. (Procházka, 2012)

Pod pojem rizikové chování řadíme problematiku školní kázně, tedy nevhodné, deviantní, delikventní nebo sociálně patologické chování dětí a mládeže.

Rizikové chování je tedy chování, v jehož důsledku dochází k nárůstu sociálních, zdravotních, výchovných a dalších rizik pro jedince i společnost. (Miovský, 2010 in Bendl, 2016)

Podle Širůčkové (2012) zahrnuje pojem rizikové chování rozmanité formy chování, které mají negativní dopad na zdraví, sociální nebo psychický stav člověka a ohrožují jeho samotného nebo i sociální okolí. (Širůčková, 2012 in Bendl, 2016)

Rizikové chování je také působení jedince nebo skupiny, které ohrožuje samotného původce chování, tak i ostatní jedince nebo skupiny. Není jednoduché najít shodu na tom, co přesně mezi rizikové chování patří. (Votava, 2019)

Pojem rizikové chování byl zaveden po druhé světové válce, v souvislosti se sociologickými výzkumy ve Spojených státech, při kterých bylo odhaleno, že mladé lidi častěji zatěžují různé formy psychosociálních těžkostí. Poté byl také zaveden pojem risk behavior syndrom autorem Richardem Jessorem, v překladu znamená syndrom rizikového chování. Pojem syndrom rizikového chování se používá, pokud se jednotlivé formy rizikového chování objevují současně. (Votava, 2019)

Často se také setkáváme s pojmem problémové chování. To je vymezeno jako chování problematické, znepokojující a nežádoucí vzhledem k normám společnosti. Toto chování je regulováno společenskými institucemi. (Miovský a kol., 2010)

Na závěr můžeme konstatovat, že pojem rizikové chování nebo pojem problémové chování je sociálním konstruktem, který zahrnuje rozmanité formy chování, které nemusí být vymezeny jednoznačně. (Miovský, a kol., 2010)

### 3.1 Klasifikace rizikových forem chování

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo k tématu rizikových žáků v roce 2010 Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č.j. 21291/2010-28)

V metodickém doporučení jsou vymezeny následující rizikové projevy v chování:

- a) agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimedii, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- b) záškoláctví,
- c) závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- d) rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
- e) spektrum poruch příjmu potravy,
- f) negativní působení sekt,
- g) sexuální rizikové chování. (MŠMT, 2010)

Autoři řadí mezi další rizikové projevy chování také:

- h) Lhaní (společnost jej dosud nevnímá jako rizikové),
- i) Rizikové chování na internetu,
- j) Užívání anabolik a steroidů,
- k) Nezdravé stravovací návyky. (Sobotková a kol., 2014)

Nyní uvedu nejčastější příklady rizikového chování, se kterým se můžeme setkat při práci ve školní družině.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Tyto druhy rizikového chování byly vybrány na základě mé několikaleté praxe ve školní družině. Zároveň vycházím z odborné literatury od různých autorů (Bendl, Hutýrová, Miovský, Vališová a další).



## Šikana

Šikana je forma agresivního chování, při které agresor působením fyzických i psychických útrap udržuje svou převahu nad obětí. (Vališová a kol., 2011)

Šikanu lze vymezit jako násilné, ponižující chování vůči slabšímu jedinci, který se situaci nedokáže bránit a nemůže z ní uniknout. Šikana v počátečním stádiu se může vyskytovat v každé škole. (Hutyrová a kol., 2013)

Šikana má různé formy. Může se jednat o psychické poškozování, zejména slovní napadání a výsměch. Při nepřímé šikaně je typické vyloučení z aktivit, nezájem a pomlouvání. Poškozování fyzické je charakteristické napadáním, údery. O šikanu se může jednat i v případech poškozování předmětů ve vlastnictví oběti. (Hutyrová a kol., 2013)

Stadia vývoje šikany podle Koláře (2005):

- Zrod ostrakismu – mírné, spíše psychické formy násilí, odmítání jedince,
- Fyzická agrese a přitvrzování manipulace – přitvrzování na úkor nejzranitelnějšího,
- Vytvoření jádra – klíčový moment vývoje, skupina agresorů začíná spolupracovat,
- Většina přijímá normy agresorů – stávají se nepsaným zákonem,
- Totalita neboli dokonalá šikana – tzv. stádium vykořisťování oběti, ta není schopná se bránit, normy agresorů přebírají všichni.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2016 Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016). Cílem toho doporučení je, aby školám napomohlo porozumět fenoménu šikany, přiblížit prevenci a metody řešení šikany, pokud dojde k jejímu výskytu.

Metodický pokyn k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016) obsahuje mimo jiné i základní postup v řešení šikany. V první řadě je potřeba, aby škola disponovala odborníky, kteří rozumí fungování skupinové dynamiky a umění vést rozhovor. Škola při řešení musí nejprve odhadnout a posoudit závažnost šikany. Také je na posouzení, zda škola zvládne situaci sama nebo potřebujeme pomoc zvenčí. Počáteční šikanu by měli zvládnout pedagogové a především metodik prevence. Škola by měla pracovat jak s agresorem, tak i obětí a zajišťuje ochranu informací a informátorů.

### Krádeže

Ke krádežím jako drobnějším přestupkům můžeme přistupovat dvěma způsoby. Může se jednat o potřebu opatřit si věc na cizí úkor, tedy že něco chci. Může se také jednat o schválnost, kdy je účelem poškodit druhého jedince. (Vališová a kol., 2011)

Důvody krádeží mohou být samozřejmě i jiné. Děti mohou zkoušet, zda je možné si opatřit věci i jiným způsobem než penězi. Krádeže mohou být také určitou zkouškou odvahy. Nejčastější výskyt krádeží je mezi šestým a sedmým rokem a v období puberty. (Weikert, 2007)

Hutyrová a kolektiv autorů (2013) uvádí, že krádeže jsou charakteristické záměrností jednání. O krádeži mluvíme pouze v případě, kdy dítě chápe pojem vlastnictví. Je také schopné porozumět normě, která určuje odlišné vztahy k vlastní nebo cizí věci. Krádeže jsou posuzovány z hlediska obecné společenské morálky.

Motivaci ke krádeži může kombinovat více druhů. Musíme rozlišovat, zda je jedná o krádež ojedinělou, příležitostní, ve formě impulzivní reakce. Závažným signálem jsou předem připravené krádeže nebo opakované. (Hutyrová a kol., 2013)

Možností prevence a intervence je několik. Neměli bychom děti vystavovat příležitostem k přestupkům, vysvětlit dětem hodnotu peněz. V případě krádeže na půdě školy by měla být uvedena ve školním řádu možnost uložit opatření, také se každou krádeží poctivě zabývat. V horších případech opakovaných krádeží by se měl uvědomit orgán sociálně právní ochrany dětí. (Hutyrová a kol., 2013)

### Lhaní

Při lhaní je vždy potřeba posoudit, proč dítě nemluví pravdu a vědomě klame. Důvody mohou být různé. Může se jednat o nepřiměřené bájení, fantazijní hru, nevhodný žert. Může se také snažit zakrývat nedostatky či se vyhýbat trestu. (Vališová a kol., 2011)

Je také důležité posuzovat, zda je jedná o lež, kterou se snaží jedinec někoho druhého oklamat a vytěžit zisk, nebo lhaním způsobit škodu. Pokud dospívající dítě je o své pravdě nevyvratně přesvědčeno, i když jsou jeho tvrzení absurdní, je na místě vyhledat psychologickou pomoc, jelikož se může jednat o prvotní příznak duševní poruchy. (Vališová a kol., 2011)

Většina lží však mívá charakter omlouvání a zapírání. Lži musíme hodnotit vzhledem k vývojovému stádiu dítěte. O lhaní jako poruše chování mluvíme v případě, že je cílem

získat výhody a uškodit druhému. Vědomí nepravdy a úmyslné oklamání jsou hlavními motivy. (Hutyrová a kol., 2013)

Řešení lhaní je velmi individuální. Vycházíme z intelektové vyspělosti dítěte, nároků školy a rodiny. První se snažíme zjistit, proč dítě lže, otázku trestu odsouváme do pozadí. Důležitými kroky jsou utlumit toto jednání a povzbudit nové, sociálně žádoucí postoje. (Hutyrová a kol., 2013)

### Vzdor

Vzdor je často vysvětlován jako nutné chování, pomocí něhož se dítě vyrovnává s okolním světem, osamostatnění a vyjadřuje tak vlastní názor. Pokud však tento vzdor přeroste, může se jednat spíše o následek špatného výchovného stylu. (Weikert, 2007)

Vzdorovitost může být také prezentována jako neúměrné prosazování osobního názoru, nerespektování přání autority a v neposlední řadě jako odmítání poslušnosti. Vždy je nutné vysledovat příčinu vzpurnosti. Můžeme zde vysledovat jistou spojitost s agresivitou. Dítě se může předvádět před spolužáky nebo nedokáže vyhovět požadavkům, které jsou na něj kladeny. Je dobré brát v potaz poznatky z vývojové psychologie. Ovšem špatné výchovné působení zde může napáchat těžko návratné škody. (Vališová a kol., 2011)

### Nekázeň

Problematika kázně ve školách je často probírané téma. Kázeň je definována jako vědomé plnění sociální role, úkolů a určených činností, které doprovází respektování autority. Jedná se o vědomé dodržování norem chování, pokynů učitele a školního řádu. (Hutyrová a kol., 2013)

Právě školní družina napomáhá kompenzovat zátěž školního vyučování. Během vyučování je od žáků vyžadována pozornost, klid a soustředěnost. Je přirozené, že po skončení vyučování mají žáci tendence se „vyřádit“. Vychovatelé ve školní družině bývají k tomuto chování tolerantnější a neoznačují je jako kázeňské přestupky. (Bendl a kol., 2015)

### Agrese

Agrese se může objevit i u dětí, patří totiž mezi přirozený repertoár chování. Agresivita je chápána jako vnitřní dispozice nebo osobní vlastnost. Je chápána jako relativně trvalá a nesnadno měnitelná osobnostní charakteristika. Je nutné sledovat situace, které předcházejí projevům agrese a mohla tedy být spouštěčem. Dispozice k agresivnímu chování jsou

většinou biologické, genetické, osobnostní nebo zdravotní. Samozřejmě velký vliv má i sociální prostředí. (Procházka, 2012)

Dělení může být různé. Můžeme rozlišovat agresi nebo agresivitu verbální nebo neverbální, přímou a nepřímou, přiměřenou nebo nepřiměřenou. Jiné dělení vymezuje agresivitu pramenící z nevyjasněných hranic, jako formu reakce na přísnou výchovu, agresivita může být také vrozená, projevem frustrace nebo jako forma naučeného chování. (Hutyrová a kol., 2013)

Možnosti intervence jsou také různé. Hutyrová a kolektiv autorů (2013) doporučuje zklidnit situaci, nutnost situaci komentovat. Při fyzické agresi je nutné chránit sebe a ostatní pedagogy, ale především žáky ve třídě. Důležité je také nabídnout žákům uvolnění, vybití energie, odstranit podněty, které způsobují frustraci a cvičit s dětmi vhodné vzorce chování.

### 3.2 Příčiny vzniku rizikového chování

Teorie rizikového chování se snaží přijít na to, jaké faktory nebo příčiny vedou k rozvoji rizikového chování. Teorie multifaktoriální teorie bere v úvahu nejen faktory, které stojí za projevy rizikového chování, ale také kontext. (Bendl a kol., 2015)

Zmíníme tzv. Jessorovu teorii problémového chování. Ta vychází z předpokladu, že rizikového chování vychází z interakce prostředí a osobnosti člověka. Dělí tedy faktory podílející se na rizikovém chování do pěti skupin:

- Biologický systém – zde můžeme řadit například alkoholismus v rodině,
- Systém sociálního prostředí – například socioekonomický status rodiny,
- Environmentální systém – konflikty mezi rodiči nebo vrstevníky,
- Systém osobnostní – například nízké sebehodnocení,
- Systém chování – zde můžeme řadit školní neúspěšnosti. (Bendl a kol., 2015)

V rámci těchto pěti systémů se podílí na vývoji rizikového chování protektivní a rizikové faktory. Můžeme uvést tři typy vztahů mezi protektivními, rizikovými faktory a problémovým chováním:

- Přímé efekty rizikových faktorů,
- Přímé efekty protektivních faktorů,

- Působení rizikových faktorů, které ovlivňují faktory protektivní. (Miovský a kol., 2010)

Rizikové faktory jsou pojímány jako ty, které zvyšují pravděpodobnost zapojení do rizikového chování. Jedná se zejména o modely rizikového chování, které se vyskytují v okolí dospívajícího, jako například kouření cigaret. Dále se jedná o příležitost, tedy dostupnost zdrojů umožňující realizaci rizikového chování, zde řadíme například členství v asociální partě. V neposlední řadě zde patří náchylnost k rizikovému chování, což má za následek frustrace nebo pocity selhání. (Bendl, 2016)

Protektivní faktory chápeme jako samostatné fenomény, které ovlivňují rozvoj rizikového chování nebo ovlivňují působení rizikových faktorů. Řadíme zde zejména působení konvenčních modelů chování, například zdravý životní styl rodičů. Druhým důležitým faktorem je kontrola, seberegulace i sociální kontrola. Může se jednat o dohled rodičů i jiných společenských institucí. Důležitým faktorem je také sociální opora rodičů, učitelů, kamarádů a sociálního okolí. (Bendl, 2016)

Za příčiny rizikového chování jsou považovány jevy nebo i celé procesy, které vedou ke spáchání protiprávní činnosti. Rizikového chování je tedy výsledkem vzájemně působících sil a faktorů. (Bělík a kol., 2016)

Musíme nejprve identifikovat rizikové faktory v životě dítěte. Dítě může být ovlivněno již od početí. Zásadní roli zde hraje postoj matky. Nenarozené dítě ovlivňuje stres, požívání alkoholu, kouření, návykové a chemické látky, radiace a infekční onemocnění. Podstatným momentem je také perinatální období, tedy těsně před porodem, porod samotný a doba těsně po něm. Zde jsou největším problémem porodní komplikace. V dalších obdobích dítěte hraje velkou roli rodinné prostředí, jelikož se formují vzorce chování. V předškolním věku je důležitým faktorem sociální prostředí a také principy odměn a trestů. Během školního věku se mohou začínat objevovat příznaky poruch chování jako agrese, porušování pravidel, krádeže a lhaní. Důležitá je včasná diagnostika a intervence. Ve starším školním věku musíme brát v potaz celou řadu faktorů, jelikož dochází k radikálním změnám celé osobnosti. (Čech a kol., 2017)

Při vzniku rizikového chování představuje rodina významný faktor. Nejdůležitější je pozitivní rodičovský model a styl výchovy. Kombinace adekvátní kontroly chování, pravidla a dialog jsou podstatné protektivní faktory. Škola je také další významnou oblastí. Mezi

protektivní faktory působící ve škole řadíme pocit úspěchu, pohody a spokojenost se školou. (Sobotková a kol., 2014)

### 3.3 Prevence rizikového chování

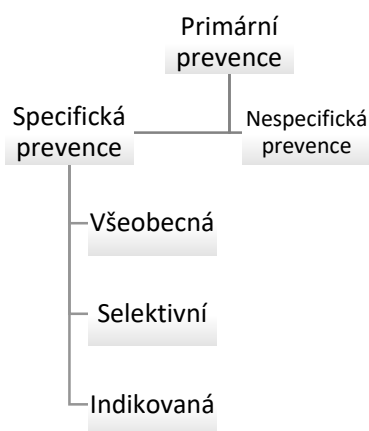
Prevenci můžeme definovat jako soubor opatření, pomocí kterých předcházíme nežádoucím jevům. Nežádoucími jevy máme na mysli hlavně onemocnění, poškození a rizikové chování. (Miovský a kol., 2010)

Konkrétně za prevenci rizikového chování můžeme považovat jakékoli výchovné, vzdělávací, zdravotní, sociální nebo jinou intervenci, která předchází výskytu rizikového chování a současně zabraňuje jejímu dalšímu vývoji. Napomáhá také řešit jeho důsledky. (Miovský a kol., 2010)

Prevenci podle WHO dělíme na:

- Primární – práce s nezasaženou populací, snažíme se pomocí preventivních aktivit předejít například kontaktu s drogou nebo tento kontakt oddálit,
- Sekundární – předchází vzniku, rozvoji a přetrvání nežádoucích jevů, sekundární prevence je souborný termín pro včasnou intervenci, poradenství a léčbu,
- Terciární – předcházíme trvalému a vážnému poškození.

V souvislosti s rizikovým chováním se nejvíce uplatňuje primární prevence. Ta představuje nehomogenní soubory přístupů a zásahů, které se týkají několika rezortů. Primární prevence je zaměřena nespécificky a vede k posilování zdraví. (Votava, 2019)



Obrázek 3: Model dělení primární prevence

Podle MŠMT je specifická primární prevence zaměřená na aktivity a programy, které se přímo týkají konkrétní formy rizikového chování. Je zde zřejmá časová a prostorová ohraničenost, je také zaměřena na konkrétní cílovou skupinu. Specifickou prevenci dělíme do tří úrovní. Úrovně se dělí podle intenzity programu, použitých prostředků a nástrojů a například podle participace cílové skupiny. Pod nespecifickou primární prevencí spadají například volnočasové aktivity, protože se přímo nezaměřují na určitý typ rizikového chování. (MŠMT, 2010)

Miovský a kolektiv autorů (2010) definuje tři úrovně primární prevence:

- Všeobecná primární prevence – je zaměřena na běžnou populaci (nerozděluje děti na více či méně rizikové), rozlišuje například věkové složení skupiny,
- Selektivní primární prevence – zaměřena na skupiny, u kterých se ve zvýšené míře objevují rizikové faktory, práce s jednotlivci nebo menšími skupinami,
- Indikovaná primární prevence – zaměřena na jedince s vysokým výskytem rizikových faktorů nebo již vyskytujícím se rizikové chování.

Cílem primární prevence je snaha předcházet a zmírňovat míru rizik, které souvisí s určitými projevy rizikového chování. V případě kdy primární prevence není dostatečná nebo selhává, je nutné začít aplikovat prevence sekundární, popřípadě terciární. (Bendl, 2016)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2010 Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28). Podle tohoto doporučení by měla prevence na školách vést k efektivní specifické primární prevenci, dále také k zajištění pomoci a intervence.

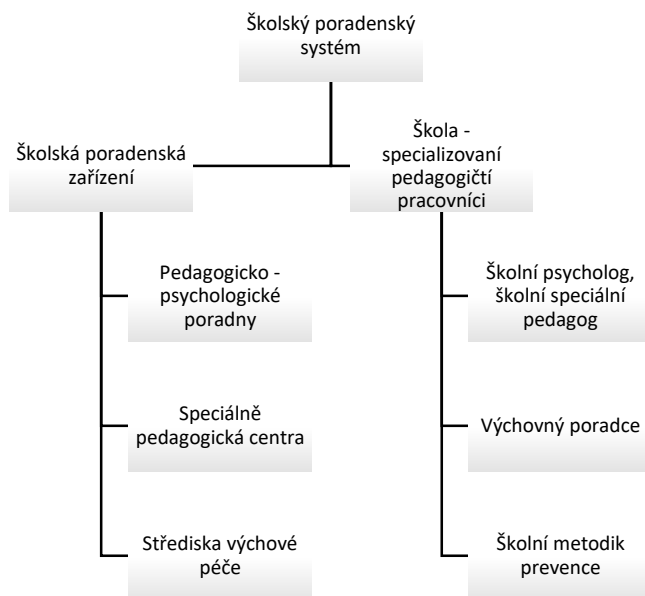
Efektivní primární prevence spočívá v kontinuálních a komplexních programech, které napomáhají k odolávání sociálnímu tlaku. Takto směřovaná prevence podporuje komunikaci, rozvoj sociálních a emočních dovedností a kompetencí. Vede k účelnému zvládnutí krizových a zátěžových situací a posilování sebevědomí i sebehodnocení. Úspěšnost efektivní primární prevence je podmíněna dlouhodobostí, aktivností, názorností a uvědomělostí. (MŠMT, 2010)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo v roce 2019 Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027. Je základním dokumentem, který vytváří základní rámec politiky primární prevence rizikového chování

v České republice. Navazuje a vychází ze strategie z období 2013 – 2018. Vymezuje základní pilíře politiky primární prevence, kterými jsou: systém, koordinace, legislativa, vzdělávání, financování, monitoring, hodnocení a výzkum. (MŠMT, 2019)

### Prevence ve školním prostředí

Ve školním systému tvoří neodmyslitelnou součást prevence tzv. školský poradenský systém. Zde radíme zejména výchovného poradce, školního psychologa a školního metodika prevence. Ten zodpovídá za tvorbu minimálního preventivního programu školy. Český poradenský systém se skládá ze dvou pilířů. Prvním jsou tzv. školská poradenská zařízení, druhý pak představují specializovaní pracovníci působící ve školách. (Bělík a kol., 2016)



Obrázek 4: Model školského poradenského systému

Školní metodik prevence zajišťuje činnost koordinační, metodickou, informační a poradenskou. Zajišťuje ve školách prevenci proti patologickým jevům především prostřednictvím Minimálního preventivního programu (viz. níže). (Bělík a kol., 2016)

Činnosti školního metodika prevence jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Pro výkon metodika prevence je potřebný statut pedagogického pracovníka, dále je nutné absolvování studia k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů. (Miovský a kol., 2010)



Mezi hlavní činnosti školního metodika prevence patří zejména koordinace a tvorba minimálního preventivního programu, participace a koordinace aktivit zaměřených na prevenci rizikového chování. Dalšími činnostmi jsou metodické vedení pracovníků školy, zejména v oblasti primární prevence. Důležitou součástí jeho práce je také koordinace spolupráce s orgány státní správy a samosprávy a vedení písemných záznamů o realizaci jeho činností a opatřeních. (MŠMT, 2019)

Minimální preventivní program je součástí školního vzdělávacího programu. Obsahuje pravidla pro zajišťování prevence rizikového chování, vymezuje role pedagogických pracovníků školy i dalších odborných pracovníků, kteří se podílí na výkonu různých činností stanovených programem. Je zaměřený na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na rozvoj sociální, osobnosti i emoční a v neposlední řadě na rozvoj komunikačních dovedností. (Bělík a kol., 2016)

Na minimálním preventivním programu školy se podílí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Koordinace tvorby a realizace je především činnost školního metodika prevence, spolupracuje také metodikem prevence PPP. (MŠMT, 2010)

Výchovný poradce na školách pracuje zejména ve třech oblastech. Jsou jimi poradenství, metodická a informační činnost. V rámci poradenství poskytuje žákům zejména kariérové poradenství. Také se zaměřuje na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci metodické a informační činnosti například shromažďuje informace o žácích školy, spolupracuje se zákonnými zástupci. (Bělík a kol., 2016)

Podle Bakošové (2013) výchovný poradce pomáhá žákům při problémech s učením, při volbě povolání, vyhledává problémové děti a spolupracuje s pedagogicko – psychologickými poradnami. Koordinuje spolupráci dětí, zákonných zástupců a třídních učitelů. Vykonává činnost průzkumnou, identifikační, hodnotící, diagnostickou, depistážní, konzultační, metodickou, informační, preventivní, plánovací, organizační a administrativní.

Školní psycholog zaujímá ve škole funkci specifické poradenské práce. Ta spočívá především v časně identifikaci žáků s výukovými problémy a s příznaky rizikového chování. Věnují se intenzivní práci s jednotlivci a se třídami, věnují se také podpoře učitelů při práci s problematickými žáky. Mimo jiné zajišťují také intervenci v krizových situacích. Školní psychologové se řídí etickým kodexem přijatým Asociací školní psychologie ČR, který vypracovala Mezinárodní asociace školní psychologie. (Miovský a kol., 2010)

Třídní učitel ve vztahu k primární prevenci spolupracuje se školním metodikem prevence, podílí se na realizaci minimálního preventivního programu a pedagogické diagnostice vztahů ve třídě. Ve třídě s žáky dbá na dodržování pravidel, snaží se vytvářet bezpečnou atmosféru a pozitivní sociální klima. Zprostředkovává spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky školy a se zákonnými zástupci. (MŠMT, 2010)

Sociální pedagog se bohužel v současnosti na základních školách vyskytuje minimálně. Právě v jeho kompetencích je vykonávat činnost preventivní, výchovnou, vzdělávací, převýchovnou, intervenční a poradenskou. Jeho působnost na českých školách by se mohla podobat slovenskému modelu, kde sociální pedagog působí jako odborný pracovník vykonávající výchovně-poradenskou činnost a terapeuticko-výchovnou. (Bakošová, 2013)

Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice vydala dokument *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* (2020). Právě v tomto dokumentu je popsána působnost sociálního pedagoga a také spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Poskytuje pro učitele nejen poradenství, ale i pomoc a podporu. Pro svou preventivní, poradenskou i sociálně výchovnou činnost je sociální pedagog člen školního poradenského pracoviště a účastní všech zasedání a poskytuje informace o své činnosti.

#### Nástroje prevence ve školním prostředí

Nástrojů, které můžeme využívat je hned několik. První uvádím preventivní programy. Preventivní programy ve školách můžeme charakterizovat jako dlouhodobější aktivity a programy, které jsou realizované jako ucelený soubor aktivit, které vychází z metodické příručky. Tyto programy se pravidelně vyhodnocují. (Bakošová a kol., 2013)

Programy mohou být zaměřeny na různou problematiku. Například na pomoc žákům vyrovnat se se zátěžovými situacemi při přechodu na druhý stupeň apod. (Procházka, 2012)

Důležitým nástrojem ve škole jsou pravidla. Jejich stanovení a dodržování jsou považovány za úspěšnou prevenci proti nekázní, šikaně a násilí. Pravidla provozní vychází ze školního řádu. Dále se ve škole řídíme i nepsanými pravidly soužití, mezi které patří například: respekt, úcta, tolerance, empatie, pochopení a důvěra. Na dodržování pravidel dohlíží zejména třídní učitel a pravidelně je s dětmi hodnotí. (Procházka, 2012)

Procházka (2012) uvádí jako další nástroje komunikaci a spolupráci s rodiči a dalšími subjekty v rámci prevence. Pravidelné setkávání a komunikace s rodiči v rámci školy je velmi důležitá. Problematické může být v případě rizikově se chovajících žáků. Spolupráce v takových případech může být velmi složitá, je na místě zásah kvalifikovaných specialistů.

Často se bohužel musí přecházet k represivním strategiím při řešení problémů. S tím souvisí spolupráce s dalšími subjekty. V rámci prevence je škola v kontaktu s Preventivní informační skupinou Policie ČR. Metodici prevence jsou ve spolupráci také s krajskými školskými koordinátory prevence. Metodik prevence působí také v pedagogicko-psychologické poradně. Právě ten spolupracuje se školními metodiky prevence i s krajským školským koordinátorem prevence.

### Metody preventivního působení

Odborní preventisté využívají široké škály metod z oblasti psychologie, sociologie a pedagogiky. Pokud se však budeme zaměřovat na preventivní metody, které mohou využít ve školní prostředí pedagogičtí pracovníci, budeme se bavit o metodách preventivně výchovného působení. (Miovský a kol., 2010)

Uvedeme následující členění, které vychází z dělení metod podle působení na jedince:

- a) Metody přímého působení – zde řadíme dotazování, rozhovor, vysvětlování, objasňování a podávání informací, vyjednávání, ukládání požadavků,
- b) Metody nepřímého působení – zde patří pedagogizace prostředí, metoda příkladu, práce se skupinou, animace, hraní rolí, metoda cvičení. (Kraus, 2008)

Další dělení metod primární prevence může být následující:

- a) Metody slovní – verbální projev lektora, mohou mít formu vyprávění, vysvětlování nebo přednášky,
- b) Metody slovní dialogické – dochází k výměně názorů, efektivní při práci ve skupině, řadíme zde rozhovor, práce s textem a napodobování,
- c) Metody aktivizační – Jsou atraktivní a zajímavé, přispívají k pozitivnímu klimatu třídy, patří zde diskuze, řešení problémů, metoda situační a inscenační,
- d) Metody komplexní – využívány v rámci preventivních programů, brainstorming, mediální technologie. (Skácelová in Miovský, a kol., 2012)

### Shrnutí

Rizikové chování u dětí i mladistvých je velký problém současné doby. Děti mají nespočet možností, kde se setkat se škodlivými látkami a nevodným chování. Český systém nám dokazuje, že máme také možnosti jak rizikové chování u dětí řešit a jak jemu předcházet. Nedílnou součástí tohoto systému je škola a s ní působící odborní pracovníci. Opět zde

narážíme na problém absence sociálního pedagoga ve školském systému. Právě tento pracovník by ve velké míře pomohl prevenci rizikového chování i následnému řešení. Zajišťoval by také potřebnou komunikaci a spolupráci s rodinou, která je v tomto případě zásadní.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na analýzu a interpretaci dat získaných z kvalitativního výzkumu. Výzkum plynule navazuje na teoretickou část diplomové práce.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na odhalování projevů rizikového chování vyskytujících se ve školní družině a jejich řešení vychovatelem, který disponuje vzděláním sociálního pedagoga. V této kapitole a následujících podkapitolách vymežíme výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle. Dále vymežíme výzkumný soubor, etiku výzkumu a metodu sběru dat. Další část obsahuje analýzu rozhovorů pomocí metody zakotvené teorie a interpretaci výsledků.

Kvalitativním výzkumem rozumíme proces, při kterém výzkumník hledá porozumění založené na různém metodologickém zkoumání lidského nebo sociálního problému. Výzkumník tvoří holistický obraz, provádí analýzu různých textů a provádí výzkum v přirozených podmínkách. (Hendl, 2005)

Hlavním záměrem výzkumníka v rámci kvalitativního přístupu je reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváří sociální realitu. Kvalitativní přístup je zaměřen na zkoumání jevů a problémů v přirozeném prostředí. (Švaříček a kol., 2007)

### 4.1 Výzkumné cíle

**Hlavním výzkumným cílem** je analyzovat přístupy a metody vychovatele ve školní družině v souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování.

**Stanoveny byly také dílčí cíle:**

Popsat spolupráci vychovatele s dalšími pedagogickými pracovníky školy.

Zjistit, jaká je spolupráce rodiny s vychovatelem ve školní družině.

Popsat příčiny projevů rizikového chování ve školní družině pohledem vychovatele.

Zjistit, jaké poznatky ze sociální pedagogiky využívá vychovatel při práci ve školní družině.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů jsme definovali následující výzkumné otázky.

**Hlavní výzkumná otázka zní:** Jaké přístupy a metody uplatňuje vychovatel ve školní družině v souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování?

**Dílní výzkumné otázky jsou následující:**

Jak vychovatel spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky školy?

Jaká je spolupráce rodiny s vychovatelem ve školní družině?

Jaké příčiny výskytu projevů rizikového chování vnímá vychovatel jako nejzásadnější?

Jaké poznatky ze sociální pedagogiky využívá vychovatel při práci ve školní družině?

**4.3 Popis výzkumného souboru a způsob jeho výběru**

Výzkumný soubor byl vybrán na základě jeho charakteristických znaků. V případě této diplomové práce bylo hlavním znakem působnost jedince na pozici vychovatele ve školní družině, který zároveň disponuje vysokoškolským vzděláním oboru sociální pedagogika. Cílem výzkumu jsou právě zkušenosti takto kvalifikovaných osob s výskytem rizikových projevů chování ve školní družině a jejich způsoby řešení. Druh výběru výzkumného souboru je tedy záměrný kvalifikovaný výběr. Zkoumáme celý základní soubor.

Jako doplňující byla zvolena metoda sněhové koule. Tato metoda spočívá v tom, že již oslovené osoby, zařazené do výběrového souboru, nás mohou odkázat na další relevantní osoby pro náš výzkum.

Pomocí těchto kritérií a metod bylo vybráno 7 informantů, kteří splňovali kritéria výběru a byli ochotní poskytnout rozhovor.

	<b>Pohlaví</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Praxe v ŠD</b>
<b>Informant A</b>	Žena	Mgr. soc. ped.	3 roky
<b>Informant B</b>	Žena	Bc. spec. ped. Bc. soc. ped. Nyní studium Mgr. soc. ped.	4 roky
<b>Informant C</b>	Žena	Bc. soc. ped.	3 roky
<b>Informant D</b>	Žena	Bc. soc. ped.	8 let
<b>Informant E</b>	Žena	Mgr. soc. ped.	3 roky
<b>Informant F</b>	Žena	Mgr. soc. ped.	4 roky

Tabulka 1: Informanti výzkumu

#### 4.4 Metoda sběru dat

Jak je již zmíněno výše, bylo zvoleno kvalitativní výzkumně šetření. Pro naplnění výzkumných cílů a zodpovězení výzkumných otázek byl vybrán jako metoda sběru dat polostrukturovaný rozhovor.

Rozhovor je nejčastěji využívaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme jej definovat jako dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí otevřených otázek. Prostřednictvím rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého sociálního prostředí, určité sociální skupiny, s cílem získat pochopení jednání událostí. Rozhovor umožňuje zachytit slova v jejich přirozené podobě. Pomocí otevřených otázek neomezuje odpovědi respondenta a pomáhá porozumění. (Švaříček a kol., 2007)

Polostrukturovaný rozhovor je typický definovaným účelem, jistou osnovou, ale i pružností celého procesu dotazování. Vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. (Hendl, 2005)

Vzhledem k výzkumným cílům byly stanoveny následující otázky do rozhovoru:

1. Objevovaly se během Vaší praxe ve školní družině nějaké projevy rizikového chování nebo odchylky v chování (krádeže, lhaní, šikana, agresivita atd.)? Prosím, uveďte konkrétní příklady.
2. Jaké postupy volíte při řešení problémů?
3. Jaká je Vaše spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy (dalšími vychovatelkami, učiteli atd.)?
  - a. Uskutečňují se ve Vaší škole pravidelná setkání s metodikem prevence, výchovným poradcem nebo ředitelem školy?
4. Jaké používáte formy spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci?
5. Jaké formy prevence využíváte?
  - a. Máte v oddělení stanovená nějaká pravidla?
6. Jaké činnosti ve školní družině volíte? Vidíte souvislost mezi činnostmi a výskytem rizikového chování?
7. Máte zkušenost s dítětem se specifickými potřebami ve školní družině? Jaký postoj vůči němu děti zaujímaly?
8. Vnímáte při své práci vychovatele vzdělání sociálního pedagoga jako přínosné?



## 4.5 Způsob zpracování dat

Jako metoda zpracování dat získaných rozhovorem, byla zvolena zakotvená teorie. Zakotvenou teorii vyvinuli Strauss a Glaser v roce 1967, teorie byla dále upravována Straussem a Corbinovou. Pomocí zakotvené teorie hledáme a navrhujeme specifickou teorii, která se týká jisté vymezené populace, doby nebo prostředí. (Hendl, 2005)

Zakotvená teorie představuje systematické postupy zaměřené na vytváření teorie. Je tedy odhalena, vytvořena a ověřena systematickým shromažďováním údajů a jejich analýzou. Teorie je induktivně odvozená ze zkoumání jevu. (Švaříček a kol., 2007)

Základním cílem teorie není popsat jednotlivé jevy, ale vytvořit novou teorii. Tato teorie má být zakotvena v datech. Cílem je také schéma, které vystihuje vztahy mezi proměnnými. Zakotvená teorie se zaměřuje na lidskou interakci a ukazuje, jak změny podmínek mohou mít vliv na jednání aktérů. Výzkumník také používá literaturu, která pro něj slouží jako vysvětlení pro výzkumníkovo zjištění. (Švaříček, a kol., 2007)

Analýza dat v zakotvené teorii se skládá ze tří druhů kódování. Jedná se o otevřené, axiální a selektivní kódování. Hranice mezi jednotlivými typy kódování není zcela jednoznačně určená. Jednotlivé typy se mohou prolínat a můžeme se k nim opakovaně vracet. (Strauss a kol., 1999)

Pomocí kódování rozkrýváme data k jejich interpretaci. Kódování představuje různé způsoby jak zacházet s textovým materiálem. Celý proces doprovází psaní poznámek, které slouží jako podklad ke vznikající teorii. (Hendl, 2005)

### Otevřené kódování

Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním pojmů a jejich kategorizací. Údaje jsou rozebrány na samostatné části, prostudovány, jsou zjišťovány podobnosti a rozdílnosti. (Strauss a kol., 1999)

Otevřené kódování odhaluje v datech témata. Témata jsou ve vztahu k výzkumným otázkám, k literatuře, ale může se také jednat o nově vznikající témata. Tato fáze kódování vede k seznamu témat, tento seznam se dále třídí a organizuje. (Hendl, 2005)

K otevřenému kódování lze přistupovat různými způsoby. Je možné kódovat slovo po slovu, po odstavci atd.. K označení používáme podstatná jména nebo slovesa. Kódy poté seřazujeme k obecnějším kategoriím. Důležité je navrhnout abstraktní kategorie, které nám pomáhají při návrhu teorie. (Hendl, 2005)

### Axiální kódování

Axiální kódování je soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem. Vytváříme spojení mezi vzniklými kategoriemi. Při axiálním kódování využíváme paradigmatický model. (Strauss a kol., 1999)

Paradigmatický model zahrnuje:

- Příčinné podmínky – Události, případy, které vedou ke vzniku nějakého jevu,
- Jev – Hlavní myšlenka, událost, dění, na který se zaměřuje soubor jednání nebo interakcí nebo má k němu soubor jednání nějaký vztah,
- Kontext – soubor vlastností, které náleží jevu, je to konkrétní soubor podmínek, během kterých jsou uplatňovány strategie jednání,
- Intervenující podmínky – Podmínky, které souvisí se strategiemi jednání, interakce usnadňují nebo znesnadňují,
- Jednání nebo interakce – Strategie, pomocí kterých reaguje na jev za určitého souboru podmínek,
- Následky – výsledky jednání nebo interakce. (Strauss a kol., 1999)

### Selektivní kódování

Základem pro selektivní kódování je axiální kódování. Výzkumník hledá případy, provádí porovnávání a kontrasty. Výzkumník je veden snahou hledat hlavní témata a kategorie, které budou sloužit jako ústřední téma vznikající teorie. (Hendl, 2005)

Jedná se o proces, během kterého je jedna centrální kategorie systematicky uváděna do vztahu s ostatními kategoriemi. Postup při selektivním kódování uvádí Strauss a Corginová (1999). Prvním krokem je vyložit kostru příběhu. Dále uvádíme pomocné kategorie do vztahu k centrální kategorii podle paradigmatu. Ve třetím kroku jsou kategorie navzájem vztahovány na dimenzionální úrovni. Ve čtvrtém kroku ověřujeme tyto vztahy podle údajů. V posledním kroku doplňujeme kategorie, které je třeba dále rozvinout. (Strauss a kol., 1999)

## **4.6 Etika výzkumu**

Ve výzkumu jsou dodrženy všechny etické zásady, nezbytné pro výzkum. V první řadě je zachována anonymita každého vychovatele, který se na výzkumu podílel. Ve výzkumu

nejsou uváděny žádné osobní údaje, které by mohl odhalit identitu osob. Od účastníků výzkumu byl také vyžádán osobní souhlas s účastí na výzkumu a souhlas s nahráváním rozhovoru. Před samotným výzkumem byli účastníci seznámeni s obsahem práce a samotnou podstatou výzkumu.

## 5 ANALÝZA DAT

Při analýze dat byly použity všechny tři stupně kódování v rámci zakotvené teorie.

### 5.1 Otevřené kódování

Na začátku analýzy bylo nutné přepsat všechny záznamy z jednotlivých rozhovorů. Otevřené kódování začíná rozložením textu na jednotky, kdy každé jednotce je přidělen kód, který má vypovídající hodnotu o obsahu tohoto sdělení. Na základě podobností jednotlivých kódů, byly poté vytvořeny kategorie, směřující k jednotlivým oblastem výzkumných cílů.

Přímé citace informantů jsou psané kurzívou. V rámci zachování anonymity je vždy na začátku uvedeno písmeno A, B, C, D, E, F, které bylo přiděleno informantům při provádění rozhovorů.

V následující analýze otevřeného kódování jsou tedy uvedeny vzniklé kategorie a pod nimi uvedeny přiřazené kódy s přímými citacemi informantů. Každá kategorie je doplněna komentářem, který vysvětluje pojetí a obsah dané kategorie.

Kategorie vzniklé otevřeným kódováním jsou následující:

1. Projevy rizikového chování
2. Příčiny projevů rizikového chování
3. Řešení projevů rizikového chování
4. Preventivní metody
5. Vychovatel v prostředí školy
6. Participace rodiny
7. Kolektiv
8. Svět školní družiny
9. Kvalifikace

#### **Kategorie č. 1 – Projevy rizikového chování**

Kódy: Agresivita, krádeže, lhaní, vulgarismy, útěky, vymyšlení

Kategorie „projevy rizikového chování“ obsahuje konkrétní problémy, které vychovatelé při rozhovorech popsali a mají s nimi osobní zkušenost. Jedná se o problémy, které můžeme zařadit mezi projevy rizikového chování.

Například „lhaní“ je v přepisu informanta D popsáno následovně: *„Druhý chlapec z prvního ročníku, takový tichý, klidný, nemluvný, ale útěkář se sklony ke lhaní. Například já jdu na záchod a místo toho šel do šaten.*

Kódem „agresivita“ byla například označena u informanta E následující tvrzení: *„U prvního případu to byl chlapec, který nezvládal své emoce, nedokázal je hned zkrátit. Jednou byl velmi agresivní například při potyčce, kdy mu jeden žák vzal na fotbalovém hřišti balon z ruky a on jej následně povalil na zem a začal jej pěstmi bouchat do obličeje a kopat.*

*„U třetího případu to byl chlapec první třídy, který odmítal řídit se pravidly, choval se vulgárně a nechtěl respektovat pravidla. V některých případech byl agresivní vůči svým spolužákům, ale také v jednom případě vůči mně.*

### **Kategorie č. 2 – Příčiny projevů rizikového chování**

Kódy: Rizikové chování jako důsledek poruchy, nenaplnění potřeb, ADHD, Aspergerův syndrom, porucha učení, autismus, slabší sociální poměry, vyčlenění z kolektivu, děti bez hranic, volnost je příčina problémů, prostor jako příčina rizikového chování, romské děti, chlapci, souvislost mezi činnostmi a rizikovým chováním

Kategorie „příčiny projevů rizikového chování“ obsahuje kódy, které se vztahují k prvotním jevům a impulzům, které vedou ke vzniku projevů rizikového chování. Z kódů lze usoudit, že se jedná o faktory, které pramení z osobnosti dítěte, jeho specifických potřeb. Také můžeme hledat příčiny v domácím prostředí a rodinné výchově, ale samozřejmě se vznikem projevů rizikového chování souvisí i specifika školní družiny, které charakterizují kódy jako například prostor jako příčina rizikového chování.

Kód „rizikové chování jako důsledek poruchy“ popisuje informant A: *„Tak, když došlo k nějakému projevu nebo odchylce v chování, tak většinou to nebylo jako tady ty typické, co máš uvedené, ale šlo o to, že většinou ty odchylky byly způsobeny nějakou poruchou u toho dítěte.*

Stejný kód popisuje informant C následovně: *„Vzhledem k tomu, že ŠD navštěvuje několik žáků s diagnostikovanou poruchou chování, řešíme denně problémy s tím spojené.*

Kód „slabší sociální poměry“ je například zmíněn u informanta B následovně: *„Nebo si teď vzpomínám, že dítě ze slabších sociálních poměrů ukradlo v šatně nějaké drobné, aby si za to mohl koupit něco sladkého.“*

### **Kategorie č. 3 – Řešení projevů rizikového chování**

Kódy: Individuální přístup, přístup podle problému, konfrontace aktérů problému, separace od kolektivu, rozhovor, metody slovní, domluva, vysvětlení, zdůvodnění, drobné tresty, nevyužívání trestů, řešení s ředitelem, řešení s TU, asistent jako pomoc, možnost vyloučení z ŠD, rozhovor s rodiči, jednání za přítomnosti dítěte

Kategorie „řešení projevů rizikového chování“ obsahuje kódy, které vypovídají o metodách vychovatele a přístupech, které zaujímá při řešení projevů rizikového chování. Již v této fázi kódování se setkáváme s odlišnostmi v jednotlivých výpovědích informantů, například v přístupu využívání trestů. Také může v kódech pozorovat absenci jiných metod a přístupů k řešení než slovních. Ve většině případů jsou však problémy řešeny domluvou a rozhovorem s dítětem, popřípadě ve spolupráci s třídním učitelem.

Ve výčtu těchto kódů můžeme vidět jistý protiklad. Ve většině případů informanti uváděli, že přistupují k uplatňování drobných trestů, jiní informanti vyloučili používání trestů zcela jednoznačně. V této kategorii můžeme shledat také jednu velkou podobnost a to sice, že převládají metody slovní, ty byly uvedeny v každém rozhovoru.

Kód „separace od kolektivu“ je v přepisu rozhovoru informanta A vyjádřen následovně: *„Vzájemně si vezmu aktéry bokem od zbytku kolektivu a povídáme si o tom.“*

Stejný kód prezentuje informant B: *„Nejčastěji uplatňujeme oddělení od zbytku kolektivu nebo neúčast na hrách a podobně.“*

Dalším často se opakujícím kódem je „domluva“. Informant E ji popisuje následovně: *„Většinou se snažíme s dětmi řešit jakýkoliv přestupek domluvou.“*

Tento kód můžeme spatřovat i v rozhovoru informanta D: *„Většinou se snažíme o domluvu a vysvětlení, tudíž používáme jen metody slovní.“*

Jako důležité kódy vnímám ty, které se týkají řešení v rámci školy. Například kód „řešení s TU“ je v rozhovoru s informantem E vyjádřen následovně: *„Ve vážnějších případech přistupuji ke konzultaci s třídním učitelem a ředitelem školy.“*

### **Kategorie č. 4 – Preventivní metody**

Kódy: Přítomnost pravidel, spolupráce psychologa, asistent jako prevence, informovanost ostatních, sdílení zpětné vazby, kladení otázek, zrcadlení, metoda práce se skupinou, primární prevence, nespecifická i specifická primární prevence, literatura jako prevence,

komunitní kruh, neúčast při hrách, zaměstnání činnostmi, absence vlastních pravidel ŠD, diskuze, přednášky.

Kategorie „preventivní metody“ obsahuje kódy, které se vztahují k využívání preventivních technik v rámci školní družiny, nejen v souvislosti s prevencí rizikových projevů chování, ale také celkového využívání nespécifické primární prevence. Preventivní metody jsou v rukou vychovatele důležitým nástrojem, který má vliv na klidný průběh a fungování ve školní družině, ale také působí kladně na vývoj dítěte.

V kódech opět můžeme vidět jeden protiklad, konkrétně v přítomnosti pravidel ve školní družině. Většina informantů však vlastní pravidla využívá a vnímá je jako důležitý preventivní nástroj.

Kódem „komunitní kruh“ byla označena následující tvrzení. Informant F: *„Většinou s dětmi sedíme v kruhu a povídáme si na dané téma, ať už se jedná o problém všeobecný nebo nějaký aktuální.“*

Informant E jej prezentuje následovně: *„Kdy si v kruhu ve školní družině říkáme s dětmi pravidla školní družiny, pravidla slušného chování a také pokud se problém dotýká celé skupiny, tak se o daném problému a následném správném řešení bavíme uvnitř skupiny.“*

Kód „zrcadlení“ je v prepisu rozhovoru informanta A popsán takto: *„Když udělají chybu, snažíme se jim tu chybu zrcadlit, aby věděli, že tu chybu udělali a jakým způsobem ji mají napravit.“*

Kódem „spolupráce psychologa“ bylo označeno následující tvrzení informanta C: *„Dvakrát ročně nám paní psycholožka připraví program zaměřený na dobré vztahy v kolektivu.“*

### **Kategorie č. 5 – Vychovatel v prostředí školy**

Kódy: Návaznost družiny na výuku, každodenní rozhovory, komunikace, domluva, řešení problému s vedením, komunikace napříč ročníky, přítomnost ŠPP, každodenní komunikace s TU, výměna informací, setkání nejsou nutná, spolupráce jen s TU, absence setkání s ŠPP, dobrá spolupráce s vychovatelkami, společné pořádání akcí, pravidelné schůzky s ředitelem, schůze s členy ŠPP

Tato kategorie v sobě obsahuje kódy, které se vztahují ke spolupráci vychovatele s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Tato spolupráce je nutná nejen pro dobré fungování instituce školy, ale také pro vhodné působení ve školní družině v rámci celého systému.

I v rámci této kategorie můžeme spatřovat nesoulad kódů, zejména ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm.

Kód „schůze s členy ŠPP“ je v tvrzení informanta E vyjádřen takto: „*S metodikem prevence a výchovným poradcem se setkáváme na začátku školního roku a poté dle potřeby.*“

Oproti tomu kód „absence setkání s ŠPP“ je v přepisu informanta D prezentován: „*Ne, taková pravidelná setkání nemáme.*“

Kódem „každodenní komunikace s TU“ jsou vysvětlována následující tvrzení. Informant F: „*V září jsme si nastavili jasná pravidla, jak bude spolupráce probíhat. Spolupracujeme tedy spolu každý den.*“

Informant A: „*Komunikace s třídním učitelem probíhá každý den, když přijdu do práce, tak se vždycky pobavíme. Důležitá je domluva a komunikace.*“

### **Kategorie č. 6 – Participace rodiny**

Kódy: Spolupráce rodič, škola, žák, komunikace s rodiči dle potřeby, verbální komunikace, řešení problémů s rodiči, psaní do deníčku, rozhovor s rodiči, komunikace s rodiči telefonicky, komunikace při vyzvedávání dětí, společná aplikace/skupina, nezájem rodičů, chybí participace rodičů, nulová spolupráce s rodiči, komunikace s rodiči minimální

Kategorie „participace rodiny“ poukazuje na to, jaké kontakty vychovatel s rodinou udržuje. Kategorie obsahuje především kódy týkající se komunikace vychovatele s rodinou. Také obsahuje pojmy týkající se zájmu rodičů o dění ve školní družině.

Mezi kódy můžeme nalézt i ty, které vypovídají o tom, že ne vždy je zájem ze strany rodičů.

Například kód „řešení problémů s rodiči“ je v přepisu informant B: „*Takže s nimi probíhá ta komunikace ústně. Stejně tak, když je potřeba vyřešit nějaký problém.*“

Kódem „společná aplikace/skupina“ je prezentováno následující tvrzení informanta A: „*Máme společnou aplikaci, kde jsme v kontaktu a je to uzavřené, kde jsme jenom my, pracovníci školy a rodiče.*“

Kód „nezájem rodičů“ je v přepisu informanta D popsán následovně: „*Spolupráce s rodiči není žádná, rodiče se v naší družině na ničem nepodílejí, nemají zájem.*“

### **Kategorie č. 7 – Kolektiv**

Kódy: Neobviňovat druhé, ochota starších, jako sobě rovnému, schopnost omluvy, respekt, ADHD, autismus, různé postoje, individuální přístup, osobnost dítěte, vyšší tolerance u dětí



s poruchou, motivace dětí navzájem, jeden neznamená nic, zapojení do kolektivu, přítomnost dítěte se specifickými potřebami, přijetí od ostatních

Kategorie „kolektiv“ zahrnuje pojmy, které se týkají fungování školní družiny ve smyslu sociálních vztahů, které se v družině objevují a jak se je snaží vychovatel vést a usměřňovat. Tyto kódy odráží také přítomnost dětí se specifickými potřebami. A také jaké postoje a chování děti k sobě zaujímají.

Kódem „zapojení do kolektivu“ vyjádřil informant E následující tvrzením: *„Bereme jej jako součást všech aktivit a činností, z ničeho jej nevynecháváme i on sám se chce zapojovat do všeho.“*

Kód „neobviňovat druhé“ je prezentován u informanta A: *„Snažíme se v těch dětech probudit to, že vše začínají u sebe. Neobviňují druhého, neukazují, co ten dělá špatně, ale vždy začínají u sebe.“*

### **Kategorie č. 8 – Svět školní družiny**

Kódy: Odpočinek, dobrovolnost, příprava na výuku, relaxace, volnost, spolupráce, stejný přístup ke všem, ŠD v běžné třídě, heterogenní kolektiv, respekt, tolerance, přátelství, asistent pedagoga v ŠD, rozvoj zájmů a dovedností

Kategorie „svět školní družiny“ obsahuje pojmy, které vypovídají o principech, které jsou ve školní družině uplatňovány. Jsou to aspekty, které se vztahují k celkovému principu zájmového vzdělávání a informanti ve svých výpovědích na ně kladli důraz.

Například kód „tolerance“ je vysvětlován na základě tvrzení informanta C: *„Při různých rozhovorech s dětmi klademe důraz na vzájemný respekt a toleranci, na jedinečnost každého z nás.“*

Kód „asistent pedagoga v ŠD“ popisuje ve svých výpovědích informant E: *„Ano, ve svém družině mám žáka se specifickými potřebami a k tomuto žákovi je přidělena i paní asistentka – jak do výuky, tak do družiny.“*

Informant C: *„Je potřeba preventivně působit, v tom nám pomáhá AP, která je s dítěte v družině a nejlépe ho zná a ví, kdy se schyluje k případnému problému.“*

### **Kategorie č. 9 – Kvalifikace**

Kódy: Informace z mnoha oblastí, teoretický přínos, odlišnost teorie od praxe, přínos sociální patologie, rozšířený obzor, umění pomoci, lepší orientace v systému, uplatnění teorie v praxi, nutnost pozice sociálního pedagoga, praktikování preventivních aktivit

Kategorie „kvalifikace“ a její kódy vypovídají o tom, jaký přínos vnímají vychovatelé ve svém vzdělání sociálního pedagoga. Práce ve školní družině je jednou z možností uplatnění, vystudovaných sociálních pedagogů a ti ve všech případech vnímají přínos tohoto vzdělání ve svém povolání.

Například kód „teoretický přínos“ prezentuje informant F následovně: *„Ano, kdybych neměla požadované vzdělání, tak bych nemohla pracovat ve školní družině. Určitě je vhodné mít znalosti ze sociální pedagogiky.*

Kódem „odlišnost teorie od praxe“ je vyjádřeno následující tvrzení informanta A: *„Samozřejmě ta praxe se strašně liší. Teoreticky papír snese vše, ale ta praxe je jiná.*

Kódem „umění pomoci“ bylo označeno následující tvrzení informanta B: *„Umím taky poradit rodinám s dětmi s nějakým znevýhodněním, na koho se mají obrátit s různými problémy a kde se jim dostane pomoci.*

## **5.2 Axiální kódování**

Pro axiální kódování byl použitý paradigmatický model. Vztahy, které nám mezi jednotlivými kategoriemi vznikly, jsou vyobrazeny v následujícím schématu a popsány níže.



Obrázek 5: Paradigmatický model

Paradigmatický model nám vyjadřuje spojení mezi jednotlivými kategoriemi. Jako hlavní jev neboli také fenomén byla určena kategorie projevy rizikového chování. Tento jev se vyskytuje ve školních družinách pravidelně a i ve výpovědích informantů je patrné, že mají s projevy rizikového chování své zkušenosti. Tomuto jevu poté musí vychovatel přizpůsobovat svoji práci a fungování ve školní družině, od čehož se odvíjí i další kategorie. Jako příčinné podmínky byla označena kategorie příčiny projevů rizikového chování. V rámci otevřeného kódování nám tato kategorie nabídla širokou škálu kódů, ve kterých můžeme hledat příčiny projevů rizikového chování v osobnosti dítěte, rodinném prostředí, sociálním kontextu, ale i v prostředí školy. Všechny tyto aspekty vedou neodvratně k projevům rizikového chování, tedy našemu jevu a vychovatel zaujímá k těmto problémům postoje a uplatňuje metody preventivní, ale i metody v rámci řešení konkrétních situací.

Kontextem jevu je označena v paradigmatickém modelu kategorie kolektiv. Složení kolektivu nám více či méně ovlivňuje výskyt projevů rizikového chování. Rozhodující je,

zda se například v kolektivu vyskytuje dítě se specifickými potřebami, zda je v kolektivu převaha chlapců či dívek, ale samozřejmě také celkové klima skupiny a aktuální atmosféra ovlivňují fungování kolektivu.

Intervenující podmínky nám v rámci paradigmatického modelu poukazují na jevy, které nám souvisí se strategiemi jednání a tyto strategie nám buď usnadňují, nebo naopak znesnadňují. Jednou z takto pojatých kategorií je participace rodiny. To, jak se zejména rodiče zajímají o chod školní družiny, jaké formy spolupráce a komunikace s nimi vychovatel volí. V rámci otevřeného kódování jsou viditelné rozpory mezi jednotlivými kódy. Další intervenující podmínkou je označena kategorie kvalifikace. Vzdělání sociálního pedagoga hodnotili informanti ve všech případech pozitivně, i když jako podstatně negativní vnímají odlišnost teorie od praxe. Poslední intervenující podmínkou je kategorie vychovatel v prostředí školy. Tato kategorie nám říká, jak vychovatel působí v rámci kolektivu pedagogů a především jaké formy spolupráce a komunikace v rámci školy uplatňuje. Tyto tři zmíněné kategorie nám v největší míře ovlivňují uplatňování následujících strategií jednání a interakcí.

Na místě strategií jednání a interakcí byly zvoleny kategorie řešení projevů rizikového chování a preventivní metody. Tyto kategorie nám reagují na jev, tedy na konkrétní projevy rizikového chování. Vychovatel v rámci družiny zaujímá postoje a uplatňuje metody v rámci řešení projevů rizikového chování. Z výpovědí informantů a vzniklých kódů z otevřeného kódování je jasné, že se jedná především o metody slovní. Také v souvislosti s výskytem projevů rizikového chování uplatňuje preventivní metody, kterými se snaží těmto jevům předcházet.

Jako následek v rámci paradigmatického modelu byla označena kategorie svět školní družiny. Veškeré jednání, které se v rámci konkrétního oddělení školní družiny objevuje a jaké problémy musí vychovatel řešit, mají za následek to, jaké činnosti se budou v družině vykonávat a jaký bude přístup k výchově volného času. Důležitými aspekty výchovy ve volném čase jsou dobrovolnost, relaxace a odpočinek. Nicméně není možné tyto aspekty naplňovat, pokud se vyskytují v družině vážné problémy, na které se musí vychovatel soustředit a musí tak uzpůsobit jednání a chod družiny aktuální situaci.

### 5.3 Selektivní kódování

V rámci selektivního kódování bylo nejprve nezbytně nutné si vytvořit kostru příběhu. Ta nás zcela jasně dovedla k centrální kategorii celého výzkumu. Tato centrální kategorie je poté uváděna do vztahů s ostatními kategoriemi.

Výsledky výzkumu již pomalu směřujeme také k dosažení výzkumných cílů. I v rámci předchozích stupňů kódování nám vychází dvě vzniklé kategorie jako nejvíce důležité. Je však potřeba určit pouze jednu kategorii, nebo si vytvořit zcela novou. Protože kategorie z otevřeného kódování nejsou dostatečně široké a abstraktní, byl pro centrální kategorii vytvořen název intervence vychovatele, pod kterou spadají kategorie řešení projevů rizikového chování a preventivní metody.

Centrální kategorie intervence vychovatele byla vytvořena záměrně pro účely této fáze výzkumu. V rozhovorech s informanty se jeví jako velmi důležité právě jednání vychovatele a jeho metody při zásahu v souvislosti s projevy rizikového chování. Také je velmi důležitou součástí prevence, kterou má opět v rukou vychovatel a pomocí uplatňovaných preventivních metod, může dosahovat pozitivního klimatu a mít kladný vliv na chování dětí a celý chod družiny.

Tímto se tedy dostáváme k určování vztahů dalších kategorií právě k centrální kategorii. K tomu, že vychovatel začne uplatňovat metody řešení rizikových projevů chování, tedy určitou intervenci, vedou samotné projevy rizikového chování a jejich příčiny. Jak již bylo řešeno výše, příčiny těchto projevů pramení většinou z rodiny, osobnosti dítěte, ale také z prostředí školní družiny. Samotné projevy rizikového chování jsou většinou informanty výzkumu pojeny s určitou poruchou, kterou dítě trpí.

S uplatňováním preventivní metod tyto příčiny a projevy rizikového chování také souvisí. Na jejich základě volí vychovatel vhodné preventivní metody, které ve svém oddělení uplatňuje.

Důležitým kontextem, který ovlivňuje metody a formy řešení rizikových projevů chování, ale i volbu preventivních metod je složení kolektivu. Tento fakt nutí vychovatele vhodně volit formy práce a přizpůsobovat se dění ve školní družině. Kolektiv výrazně ovlivňuje také přítomnost dítěte se specifickými potřebami.

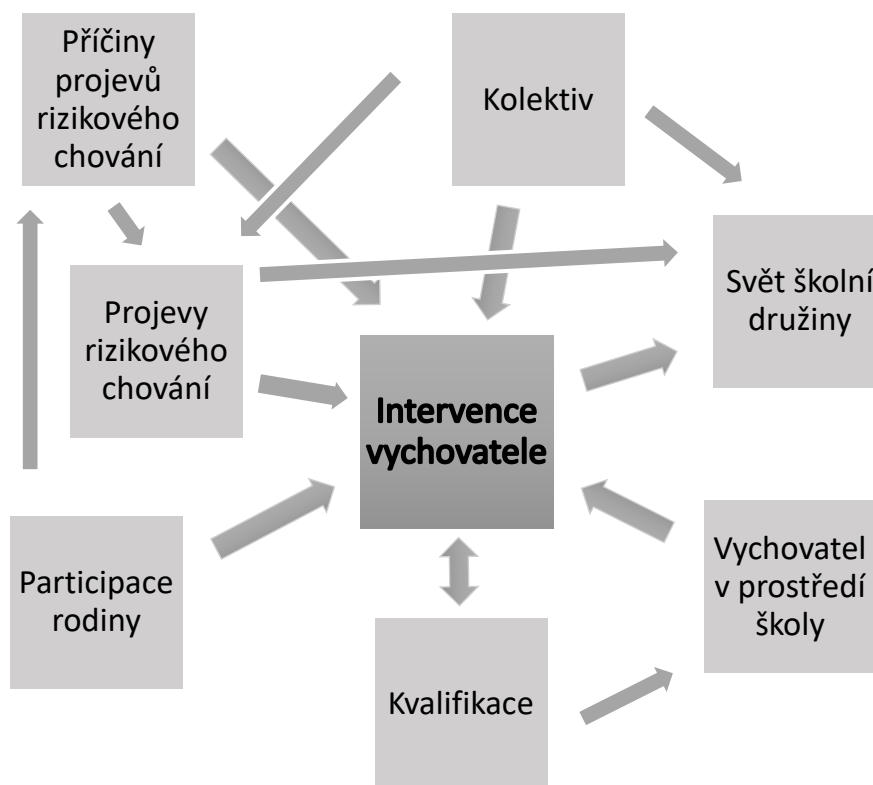
V rámci intervence vychovatele a konkrétně řešení rizikových projevů chování souvisí úzce další dvě vzniklé kategorie. První kategorií je participace rodiny. Právě zájem rodičů o zájmové vzdělávání je velmi podstatný, jelikož se v rámci tohoto vzdělávání děti projevují jinak než při běžné školní výuce. Také to, jaké formy spolupráce a komunikace má vychovatel s rodiči nastavené je podstatná část fungování školní družiny. Druhou kategorií je vychovatel v prostředí školy. Právě spolupráce vychovatele nejen s třídním učitelem, ale celým pedagogickým sborem, vedením a školním poradenským pracovištěm s sebou nese

výhody při řešení rizikových projevů chování, ale také v rámci preventivního působení, při kterém vychovateli mohou právě ostatní pedagogičtí pracovníci pomoci.

Dalším důležitou podmínkou, která ovlivňuje práci vychovatele je jeho dosažené vzdělání. V rámci našeho výzkumu byl zkoumán přínos vzdělání sociálního pedagoga, které bylo ve všech případech hodnoceno kladně. Všichni vychovatele v rámci našeho systému musí mít pedagogické vzdělání. Přínos vzdělání sociálního pedagoga je však velmi podstatný faktor při uplatňování preventivních metod a metod řešení rizikových projevů chování.

Poslední vzniklá kategorie je taktéž úzce provázána s intervencí vychovatele. Tato kategorie nese název svět školní družiny. Odráží právě ony činnosti a aspekty, které by měla obsahovat výchova ve volném čase. Je pouze na vychovateli, jak důležité náležitosti volného času dokáže v rámci své činnosti do školní družiny aplikovat.

Veškeré vztahy vzniklých kategorií budou vyobrazeny v následujícím výsledném modelu.



Obrázek 6: Výsledný model

## 6 INTERPRETACE DAT

### Zakotvená teorie

Na základě údajů z rozhovorů a výše uvedených typů kódování jsme vytvářeli následující teorii. Teorie se také odráží od výše uvedeného výsledného modelu. Následující teorie se týká práce vychovatele ve školní družině související s řešením a prevencí projevů rizikového chování.

Všichni informanti v rozhovoru uvedli, že mají zkušenost s výskytem projevů rizikového chování ve svém oddělení školní družiny. I přes odlišnosti a specifčnost jednotlivých oddělení, které se týká především složení kolektivu, příčin projevů rizikového chování i participaci rodiny, se nám v datech podařilo najít společné znaky, které se staly ústředním jevem této zakotvené teorie.

V rámci působení vychovatele ve školní družině je důležité předcházet jakýmkoliv negativním jevům, se kterými se při práci můžeme setkat. Stejně tak podstatné je řešení těchto jevů v rámci kompetencí vychovatele a snaha udržet v prostředí co nejvíce pozitivní klima. Shodující se výpovědi informantů nás vedou k následující teorii: „Intervence vychovatele v souvislosti s prevencí a řešením projevů rizikového chování se uskutečňuje především metodami slovním, které vnímají vychovatele jako nejvíce efektivní.“ Samozřejmě vše za předpokladu individuálního přístupu ke každému dítěti.

Analýza konkrétních metod řešení a prevence projevů rizikového chování bude uvedena níže při odpovídání na jednotlivé výzkumné otázky.

K této teorii je však nutné dodat, že jednou ze základních složek práce vychovatele ve školní družině je komunikace. Jedná se o komunikaci na úrovni školy, kdy je důležitá spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky školy, komunikace s rodiči především v rámci řešení projevů rizikového chování, ale také v neposlední řadě komunikace s dětmi, ať již v oblasti prevence, řešení problémů, ale i v rovině udržování dobrých vztahů.

V potvrzení této teorie se můžeme opřít o výzkum kolegyně Mgr. Binderové, která při výzkumu ve své diplomové práci zjišťovala uplatňování profesních kompetencí sociálního pedagoga jako vychovatele ve školní družině. Při analýze jednotlivých otázek v dotazníku vyšlo najevo, že až 69 % respondentů řeší problémy mezi dětmi domluvou. Stejně tak při otázce, jaké tresty nejčastěji používají, odpovědělo 45% respondentů, že řeší vše domluvou.

Mimo jiné je zajímavým zjištěním, že 94 % respondentů odpovědělo, že komunikační dovednosti jsou při práci vychovatele důležité. (Binderová, 2017)

Jako doplňující teorii bychom rádi uvedli následující tvrzení: „Vychovatelé ve školní družině využívají poznatky ze studia sociální pedagogika a vnímají pozitivně přínos tohoto vzdělání vzhledem k práci ve školním prostředí.“

Toto zjištění zakotvené v datech je velmi důležitý poznatek. Oslovení informanti vnímají své vzdělání jako důležitý faktor, který jim v jejich práci pomáhá řešit projevy rizikového chování a uplatňovat preventivní metody, na základě získaných vědomostí a dovedností.

### **Odpovědi na výzkumné otázky**

V návaznosti na provedené rozhovory a analýzu dat je dosaženo odpovědí na všechny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké přístupy a metody uplatňuje vychovatel ve školní družině v souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování?** Z výsledků jednotlivých druhů kódování, ale i z vyplynulé zakotvené teorie vychází jako jeden z hlavních přístupů a metod v souvislosti s řešením rizikových projevů chování využívání metod slovních. Vychovatele v hojné míře využívají domluvu, vysvětlení, rozhovor nebo například zdůvodnění. Tyto metody vnímají jako nejvíce efektivní a odkazují na jejich účinnost. Pokud samozřejmě dochází k opakovaným problémům, volí i ráznější přístupy jako například separaci od kolektivu, řešení problémů s třídním učitelem nebo ředitelem školy. Můžeme však shledat i rozdílné přístupy řešení projevů rizikového chování, například v uplatňování trestů. Z výpovědí informantů je patrné, že někteří využívají drobné tresty, například úklid, jiní informanti uvedli, že tresty nevyužívají v žádné formě. Je tedy zřejmé, že každý z vychovatelů uplatňuje individuální přístup k řešení, ohlíží se na osobnost dítěte, ale především toto jednání vychází také z osobnosti a přesvědčení samotného vychovatele o tom, jaké přístupy bude volit a které z nich považuje za vhodné. Z výzkumu je patrné, že se ve školní družině setkáváme s lehčími formami rizikového chování, jako jsou například lhaní, krádeže, agresivita. Vyplyvá tedy jako žádoucí, uplatňovat při řešení těchto projevů metody slovní, kdy sociální pedagog na pozici vychovatele disponuje širokými znalostmi z oblasti komunikace. Samozřejmě je také nutné problémy konzultovat nebo při nejmenším sdělovat třídnímu učiteli, který by měl v maximální možné míře s vychovatelem spolupracovat, a v tomto případě zde vidíme opět důležitý aspekt komunikace.



V interpretaci těchto výsledků se můžeme opřít o výzkum kolegyně Mgr. Ivety Vávrové, která se ve své diplomové práci zabývala sociálně pedagogickou prací ve školní družině. Při analýze dat a interpretaci výsledků dospěla k závěru, že při řešení nekázně ve školní družině využívají vychovatele metody vysvětlování s ponaučením. (Vávrová, 2015)

Při využívání metod slovních v rámci řešení rizikového chování můžeme také vycházet z metodického doporučení MŠMT pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků. V tomto dokumentu je popsán postup řešení rizikového chování v rámci jednotlivých stupňů, kdy prvním stupněm je pohovor se žákem, zejména na bázi domluvy a spolupráce. Druhým stupněm je jednání se žákem a zákonným zástupcem, kdy je opět hlavním předpokladem domluva. Můžeme zde tedy pozorovat správnost přístupu k řešení rizikového chování pomocí metod slovních. (MŠMT, 2013)

Výzkum Janiše a Skopalové (2017) zaměřený na připravenost učitelů k řešení konkrétních problémových situací ve vztahu s výukou i výchovou mimo vyučování v základních školách, nám dokládá často používané způsoby řešení problémů ve třídě. Mezi nejčastěji uplatňovaný přístup patří pohovory se žákem zejména při prvotním projevu rizikového chování, dále pohovory s rodiči. Mezi méně používané metody patří komunitní kruhy a řešení ve spolupráci s vedením školy.

Z doporučení České školní inspekce s názvem Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení (2021) vyplývá následující postup. Pedagog by měl vypořádat rizikové projevy u dítěte a konzultovat je s třídní učitelem. Měl by také následovat rozhovor s dítětem. Při zjištěných obtížích by měl pedagog také kontaktovat školní poradenské pracoviště a domluvit s ním další spolupráci a postupy řešení. Dále může následovat práce se třídou za přítomnosti pracovníka ŠPP. Mohou se uplatnit metody komunitního kruhu, debatní kroužky, kolektivní hry nebo i aktivity mimo školu. Následně také celou situaci konzultovat s rodiči dítěte.

V případě uplatňování preventivních metod v souvislosti s výskytem rizikového chování jsme došli k následující odpovědi. V analýze dat vyšel najevo opravdu široký okruh uplatňovaných metod. Jako jeden z nejúčinnějších faktorů vnímají vychovatele přítomnost pravidel ve školní družině. Je to důležitý nástroj, na který mohou v případě prevence odkazovat. Nicméně i v rámci otázky pravidel ve školní družině, můžeme najít protikladné odpovědi, kdy vychovatele nemají v oddělení vlastní pravidla, ale odkazují se pouze na pravidla, které si děti stanovily s učitelem v rámci vyučování.

Procházka (2012) vnímá přítomnost pravidel jako jeden z úspěšných nástrojů v oblasti prevence násilí, šikany a nekázně. I v rámci preventivních nástrojů sledujeme jako podstatné metody slovní. Vychovatele často uplatňují komunitní kruh, v rámci kterého rozebírají se skupinou konkrétní problémy, ale i své pocity a názory. Mezi další důležité preventivní metody patří diskuze a přednášky, kterých se děti účastní. Jedním ze zajímavých faktorů prevence je také využívání literatury, kterou vychovatele vidí jako jednu z možností uplatňování prevence ve svém oddělení. V analýze dat také vyšly najevo i více praktické metody v oblasti prevence, jako například zrcadlení, neúčast při hrách nebo zaměstnání činnostmi. Opět zde musíme odkázat na individuální přístup každého vychovatele k uplatňování preventivních metod. Jedním z důležitých faktorů je také spolupráce se školním psychologem, který v rámci své činnosti připravuje pro děti zajímavé programy zaměřené právě na prevenci.

V rámci těchto zjištěných výsledků můžeme vycházet z teoretické části diplomové práce, kde jsou zmíněny právě ony preventivní metody. Setkáváme se tedy především s metodami přímého působení, mezi které řadíme dotazování, rozhovor nebo vysvětlování. (Kraus, 2008)

Jiné dělení preventivního působení uvádí Skácelová in Miovský (2012), kdy na prvním místě jsou právě metody slovní, konkrétně vysvětlování, přednášky nebo verbální projev lektora. Mezi další metody patří dialogické, kde dochází k výměně názorů, tedy zde můžeme řadit využívaný komunitní kruh.

Bohužel musíme konstatovat, že v rámci preventivních metod nenacházíme ve výzkumu například metody hraní rolí nebo využívání technologie. Informanti nepřítomnost tohoto faktu zdůvodnili specifičností skupiny školní družiny a tedy omezenými možnostmi tyto metody uplatňovat.

V rámci výzkumu bylo dosaženo také odpovědí na dílčí výzkumné otázky. První dílčí výzkumná otázka zní: **Jak vychovatel spolupracuje s dalšími pedagogickými pracovníky školy?** V návaznosti na otevřené kódování jsou patrné určité rozdíly v odpovědích informantů. Základním prvkem však je komunikace s třídním učitelem. Tato spolupráce je interpretována nejčastěji, ale také je považována za nejdůležitější. Vychovatele komunikují s třídním učitelem každodenně, vyměňují si informace, řeší spolu aktuální problémy, ale také spolupracují na chodu školní družiny v tom smyslu, že školní družina v mnohých případech navazuje na vyučování. Můžeme tedy říci, že spolupráce s třídním učitelem je ve všech případech na velmi vysoké úrovni a přispívá ke kladnému fungování školní družiny.

V čem můžeme spatřovat rozdíly, je zejména spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Jen zlomek informantů uvádí, že nějakým způsobem se školním poradenským pracovištěm spolupracuje, většinou jen formou informačních schůzek. Někteří informanti uvádí, že se školním poradenským pracovištěm nijak nespolupracují, což vnímáme jako slabou stránku.

Naopak jako pozitivum v odpovědích informantů vnímáme spolupráci s ředitelem školy. Ta byla hodnocena informanty kladně, tato komunikace je však ve většině případů jen v rámci řešení konkrétních problémů, pouze v jednom případě se odehrávají schůzky s ředitelem školy pravidelně. Podstatným faktem je také spolupráce vychovatelek mezi sebou navzájem a společné pořádání akcí. Zde můžeme vidět pozitivní klima celé školy a dobrý chod školní družiny jako celku.

Tuto odpověď na výzkumnou otázku můžeme podložit publikací od Hájka a kolektivu autorů z roku 2011. Zmiňují, že komunikace s učiteli je různá a může mít podobu oficiální komunikace formou pedagogických rad nebo neformální komunikace, která je mnohem častější. Ta neformální komunikace spočívá především ve výměně informací o dětech nebo společném řešení problémů. (Hájek a kol., 2011)

Druhá dílčí výzkumná otázka byla stanovena následovně: **Jaká je spolupráce rodiny s vychovatelem ve školní družině?** V rámci odpovědi na tuto dílčí otázku se opět setkáme s protichůdnými výpověďmi. Vychází totiž najevo dva protipóly. V prvním případě je komunikace a spolupráce na dobré úrovni. S rodiči dochází k pravidelné verbální komunikaci, ať už při vyzvedávání dětí ze školní družiny nebo formou psaní do deníčků. Jiné školní družiny také využívají společnou aplikaci nebo skupinu, kam si i mimo jiné sdělují aktuální probíhající aktivity, fotky a podobně. Také dochází k řešení vyskytujících se problémů, což se samozřejmě jedná z důležitých součástí fungování školní družiny a také určitá povinnost vychovatele, o těchto problémech rodiče informovat.

Druhý protipól však vypovídá o nefungující spolupráci mezi školní družinou a rodiči. Tento problém je zapříčiněn nezájmem rodičů, jejich nulovou participací. V mnohých případech se v praxi můžeme setkat s tím, že rodiče se o chod školní družiny nezajímají, jsou spíše rádi, že mají pro své děti „hlídání“.

V tomto případě se odkážeme na teoretickou část diplomové práce, ve které je mimo jiné zmíněna důležitost spolupráce všech prostředí, ve kterých se dítě nachází, mezi které tedy

patří neodmyslitelně spolupráce rodiny a školy. Komunikace s rodiči by měla probíhat v rovině partnerského vztahu a důvěře. (Hájek a kol., 2011)

Další dílčí výzkumná otázka zní: **Jaké příčiny výskytu projevů rizikového chování vnímá vychovatel jako nejzásadnější?** V případě této dílčí výzkumné otázky byly odpovědi informantů více podobné. Většina vychovatelů vypověděla, že jako příčinu projevů rizikového chování vidí v přítomnosti poruchy dítěte, konkrétněji ADHD, Aspergerův syndrom, porucha učení, autismus.

Jak je uvedeno v teoretické části práce, tyto konkrétní poruchy, které mohou být později spojovány s výskytem rizikových projevů chování, patří mezi rizikové faktory v životě dítěte. Má na ně vliv již prenatální vývoj dítěte a postoj matky. Důležitými obdobími jsou prenatální i perinatální, kdy je dítě vystaveno mnohým negativním vlivům. Dále se na prohloubení těchto problémů podepisuje rodinné prostředí. (Čech a kol., 2017)

Mezi další příčiny rizikových projevů chování řadí vychovatele školních družiny slabší sociální poměry dětí, nenaplnění potřeb, děti bez hranic nebo romské děti. Všechny tyto jevy úzce souvisí s rodinným prostředím a výchovou v rodině.

V teoretické části práce popisujeme přístup Sobotkové a kolektivu autorů (2014), kteří uvádí, že nejdůležitější je pozitivní výchovný styl a rodičovský model. Mezi protektivní tedy ochranné faktory tak v rodinném prostředí patří adekvátní kontrola chování, dialog a pravidla.

Další příčiny projevů rizikového chování úzce souvisí s chodem školní družiny. Vychovatele považují za spouštěcí faktor prostor, volnost, vyloučení z kolektivu a činnosti ve školní družině. Je patrné, že tyto faktory vnímají vychovatele jako druhořadé. Primární příčinou problémů vidí vychovatele v poruchách. Nicméně prostor školní družiny a její typické prvky, jako prostor a volnost mohou toto nežádoucí chování podporovat.

Poslední dílčí výzkumná otázka zní: **Jaké poznatky ze sociální pedagogiky využívá vychovatel při práci ve školní družině?** Vychovatelé vnímají velmi pozitivně přínos vzdělání sociálního pedagoga. Uvádí, že v rámci vzdělávání tohoto oboru získali velké množství teoretických znalostí z mnoha oblastí. Jako pozitivum vnímají také lepší orientaci v celém sociálním systému státu a tak schopnost pomoci dětem a jejich rodičům. V mnoha případech bohužel vychovatele uvádí odlišnost teorie od praxe, na druhou stranu nepopírají uplatňování teoretických znalostí při své práci.

Je zajímavé sledovat ve výpovědích informantů, že i oni sami by ocenili přítomnost a zavedení pozice sociální pedagoga na školách. Troufáme si tvrdit, že veškeré osvojené znalosti by sociální pedagogové dokázali ve školním prostředí uplatnit a na každé škole byli nápomocni při řešení veškerých sociálních problémů, se kterými se samozřejmě setkávají i ve školní družině.

V odkazu na teoretickou část můžeme tvrdit, že vystudovaní sociální pedagogové disponují širokými znalostmi a dovednostmi, které jim právě při činnostech ve školní družině pomáhají naplňovat hlavní funkce tohoto zařízení volného času. Zejména kompetence preventivní, diagnostické, poradenské a kompetence převýchovy, pomáhají vychovateli ve školní družině řešit a předcházet projevům rizikového chování ve všech jeho formách. (Kraus a kol., 2001)

## ZÁVĚR

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké přístupy a metody uplatňuje vychovatel ve školní družině v souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování. Na základě kvalitativního výzkumného šetření metodou rozhovorů bylo dosaženo odpovědi na tuto hlavní výzkumnou otázku, také na otázky dílčí a byla vytvořena zakotvená teorie na základě analýzy dat z výzkumného šetření.

Zakotvená teorie odráží také odpověď na hlavní výzkumnou otázku a zní následovně: „Intervence vychovatele v souvislosti s prevencí a řešením projevů rizikového chování se uskutečňuje především metodami slovním, které vnímají vychovatele jako nejvíce efektivní.“ Samozřejmě vše za předpokladu individuálního přístupu ke každému dítěti. Z výpovědí informantů vychází metody slovní jako nejvíce efektivní v případě řešení rizikových projevů chování, ale také v případě preventivního působení na žáky ve školní družině. Ve velké míře uplatňují vychovatelé rozhovor, vysvětlení nebo domluvu. Mírně protikladné odpovědi nacházíme v přítomnosti trestů. Někteří vychovatele využívají drobné tresty jako například úklid, jiní jej nevyužívají vůbec. I v případě preventivních aktivit jsou nejvíce využívány pohovory s žáky, důležitou roli hrají také pravidla ve školní družině.

Rizikové projevy chování se objevují u žáků každého věku. Ani školní družina jakožto místo pro volnočasové vzdělávání a výchovu není výjimkou. Vnímáme tuto diplomovou práci jako přínosnou, jelikož se zabývá méně zkoumaným prostředím v rámci základního vzdělávání. Školní družina je podstatná součást vzdělání a výchovy dítěte mladšího školního věku, ve které některé děti tráví zbytek svého dne po vyučování a je důležité, aby v tomto zařízení působili kvalifikovaní pedagogové.

Podstatnou součástí diplomové práce je také poukázání na fakt, že vystudovaní sociální pedagogové volí často pracovní místo vychovatele ve školní družině jako své pracovní uplatnění. V souvislosti s prevencí a řešením rizikových projevů chování disponují vystudovaní sociální pedagogové dostatečnými znalostmi a dovednostmi, aby tyto vzniklé situace dokázali ve svém oddělení školní družiny zvládnout nebo jim předcházet. Výzkumná část diplomové práce nám poukazuje na to, že sociální pedagogové na pozici vychovatele vnímají své dosažené vzdělání pozitivně, protože získali především velké množství teoretických znalostí z mnoha oblastí.

V současné době vnímáme jako důležité, zabývat se uplatněním sociálních pedagogů v resortu školství, protože dnešní doba a s ní spojené i nově vznikající problémy vyžadují

přítomnost odborníků, kteří se dokáží orientovat v sociálním systému státu, dokáží žákům zprostředkovat vhodnou pomoc při jakýkoliv obtíží a v neposlední řadě disponují dostatečnými znalostmi a dovednostmi důležitými pro komunikaci a spolupráci s dalšími odbornými pracovníky školy, ale i subjekty mimo školu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

**Bakošová, Zlatica. 2005.** *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2005. ISBN 978-80-969944-0-3.

—. **2013.** *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013. ISBN 978-80-8105-514-0.

**Bělík, Václav a Hoferková, Stanislava. 2016.** *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno : Tribun EU, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-263-1015-0.

**Bendl, Stanislav. 2014.** *Nárys sociální pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

—. **2015.** *Vychovatelství*. Praha : Grada Publishing, a. s. , 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

—. **2016.** *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2016. ISBN 978-80-7290-881-3.

**Čech, Oldřich a Zvoničková, Nicole. 2017.** *Možnosti prevence rizikového chování dětí*. České Budějovice : THEIA, 2017. ISBN 978-80-904854-5-7.

**Gillernová, Ilona, Krejčová, Lenka a kolektiv. 2012.** *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

**Hájek, Bedřich, Hofbauer, Břetislav a Pávková, Jiřina. 2008.** *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha : Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

—. **2010.** *Pedagogika volného času*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

**Hájek, Bedřich, Pávková, Jiřina a kolektiv. 2011.** *Školní družina*. Praha : Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

**Hendl, Jan. 2005.** *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, s. r. o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.

**Holeyšovská, Anna. 2009.** *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha : Portál, s. r. o., 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

**Hroncová, Jolana. 2008.** *K dějinám sociální pedagogiky v Evropě*. Ústí nad Labem : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-072-3.

**Hutyrová, Miluše, Růžička, Michal a Spěváček, Jan. 2013.** *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3725-5.

**Janiš, Kamil a Skopalová, Jitka. 2018.** *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji I - PEDAGOGICKÉ ASPEKTY*. ISBN 978-80-7510-235-2



**Junová, Iva. 2018.** *Metody sociální pedagogiky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-698-8.

**Kaleja, Martin. 2020.** *Etopedická diagnostika*. Opava : Slezská univerzita v Opavě, 2020. ISBN 978-80-7510-397-0.

**Kantorová, Jana. 2008.** *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

**Kassem, Derek a Garratt, Dean. 2009.** *Exploring Key Issues in Education*. New York : Continuum International Publishing Group, 2009. ISBN 978-1-8470-6084-6.

**Klapilová, Světlá. 2000.** *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-7076-669-8.

**Knotová, Dana, a další. 2014.** *Úvod do sociální pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7078-3.

**Kolář, Michal. 2005.** *Bolest šikanování*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-014-3.

**Kožuchová, Mária, a další. 2018.** *Školský klub dětí z pohľadu vychovávateľov*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. ISBN 978-80-223-4579-8.

**Kraus, Blahoslav a Poláčková, Věra. 2001.** *Člověk - prostředí - výchova*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

**Kraus, Blahoslav. 2008.** *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-262-0643-9.

**Kraus, Blahoslav. 2014.** *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.

**Matoušek, Oldřich. 2016.** *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-262-1154-9.

**Miovský, Michal a autorů, kolektiv. 2010.** *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha : Sdružení SCAN, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

**Miovský, Michal. 2012.** *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha : Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.

**Pávková, Jiřina. 2014.** *Pedagogika volného času*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

**Pospíšilová, Helena a Komínková, Lucie. 2015.** *Svět školní družiny*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4789-6.

**Potměšilová, Petra. 2013.** *Sociální pedagogik v teorii a praxi*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci , 2013. ISBN 978-80-244-3831-3.

**Procházka, Miroslav. 2012.** *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

**Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2003.** *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, s. r. o., 2003. ISBN 978-80-7178-772-3.

**Sobotková, Veronika, Nielsen a kolektiv, a. 2014.** *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4042-3.

*Sociální pedagogika. 2013.* Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISSN 1805-8825.

**Storø, Jan. 2013.** *Practical Social Pedagogy*. Chicago : The Policy Press, 2013. ISBN 978-1-44730-539-2.

**Strauss, Anselm a Corbinová, Juliet. 1999.** *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

**Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

**Švestková, Renata. 2019.** *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky pro sociální pracovníky*. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. ISBN 978-80-7394-739-2.

**Tůma, Jiří. 2018.** *Pedagogika volného času*. Praha : Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s. r. o., 2018. ISBN 978-80-87723-43-2.

**Vališová, Alena a Kasíková, Hana. 2011.** *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

**Vážanský, Mojmír. 2001.** *Základy pedagogiky volného času*. 2001 : Print - Typia, spol. s. r. o., Brno. ISBN 80-86384-00-4.

**Votava, Jiří. 2019.** *Sociální pedagogika v prostředí školy: cíle-hodnoty-prevence*. Praha : Česká zemědělská univerzita v Praze, 2019. ISBN 978-80-213-2996-6.

**Weikert, Annegret. 2007.** *Výchova dítěte*. Praha : Jan Vašut s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7236-527-2.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE:

**Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice.** 2013. [Online] 2013. <http://www.asocped.cz/>.

**Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. 2017.** *Standardy vzdělávání v oblasti sociální pedagogiky*. 2017. Dostupné z: <http://www.asocped.cz/>.

**Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. 2020.** *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole.* Dostupné z: <http://www.asocped.cz/>.

**Binderová, Romana.** Uplatnění profesních kompetencí sociálního pedagoga jako vychovatele ve školní družině [online]. Zlín, 2017 [cit. 2021-11-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/k22rcg/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Metodické doporučení pro práci s Individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků, č. j. MSMT-43301/2013. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/32879/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. 21291/2010-28. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, č. j. MSMT-21149/2016. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38988/>

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027. Usnesení vlády České republiky ze dne 18. března 2019. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strategie-a-koncepce-ap-msmt>

Sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

**Sociální pedagogika.** *Časopis pro sociální pedagogiku.* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013 [cit. 2021-11-10]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2020/11/Social-Education\\_Socialni-pedagogika-822020.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2020/11/Social-Education_Socialni-pedagogika-822020.pdf)

**Vávrová, Iveta.** *Sociálně pedagogická práce ve školní družině* [online]. Zlín, 2015 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/synhw6/>. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108?text=108%2F2006>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou
Bc.	Bakalář
Č.	Číslo
ČR	Česká republika
Kol.	Kolektiv
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
Mgr.	Magistr
Např.	Například
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
Sb.	Sbírka
Soc. ped.	Sociální pedagogika
ŠD	Školní družina
ŠPP	Školské poradenské pracoviště
TU	Třídní učitel
WHO	Světová zdravotnická organizace

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Model kompetencí sociálního pedagoga .....	19
Obrázek 2: Model specifických kompetencí sociálního pedagoga.....	20
Obrázek 3: Model dělení primární prevence .....	46
Obrázek 4: Model školského poradenského systému .....	48
Obrázek 5: Paradigmatický model.....	67
Obrázek 6: Výsledný model .....	70

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Informanti výzkumu .....	55
-------------------------------------	----

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU A

## **PŘÍLOHA P I: UKÁZKA PŘEPISU ROZHOVORU A**

**1. Objevovaly se během Vaší praxe ve školní družině nějaké projevy rizikového chování nebo odchylky v chování (krádeže, lhaní, šikana, agresivita atd.)? Prosím, uveďte konkrétní příklady.**

*Tak, když došlo k nějakému projevu nebo odchylce v chování, tak většinou to nebylo jako tady ty typické, co máš uvedené, ale šlo o to, že většinou ty odchylky byly způsobeny nějakou poruchou u toho dítěte. Ať už se jednalo o poruchu učení, ADHD nebo Aspergerův syndrom, tak tam určité odchylky v chování byly a vyloženě ta šikana nebo agresivita byla spojená s nějakou formou ADHD, ale jinak spíše ne. Co se týká lhaní, tak spíše takové ty dětské lži, ale ani to moc ne.*

**2. Jaké postupy volíte při řešení problémů?**

*To je strašně individuální. Záleží na tom, jaký problém nastane, ale když dojde právě k té agresivitě u těch dětí s tou poruchou, můžu říct, že děti se navzájem respektují a oni vzájemně o těch poruchách vědí. Takže se většinou snažím konfrontovat ty jedince, mezi kterými k tomu problému došlo, vzájemně si je vzít bokem od zbytku kolektivu a povídáme si o tom. Bavíme se o těch pocitech, které během toho problému cítily. Že nedošlo k naplnění nějaké té potřeby z jedné strany toho dítěte a snažím se tady o tom s nimi bavit. Vždycky se snažím tu situaci nějakým způsobem uklidnit, hlavně mezi těmi dětmi, aby se nenapadaly. Pokud je tam už nějaká ta agresivita, tak musíme zasáhnout nějak rázněji, zvýšíme hlas. Když tam dojde k závažnějšímu problému, tak to řešíme s tím rodičem i s tím dítětem na nějakých tripartitách, což je schůzka, kde je přítomno i to dítě, aby to dítě mělo možnost se k tomu svobodně vyjádřit, aby nemělo pocit, že je mu nějakým způsobem křivděno.*

**a. Kromě metod slovních, uplatňujete i jiné?**

*Většinou se to snažíme řešit tou domluvou dětí a zatím se mi to za ty 3 roky vždy podařilo.*

**b. Nemáte tedy potřebu využívat při práci tresty?**

*Rozhodně děti netrestáme, že by to bylo jako poznámkou nebo nějakým výchovným puntíkem.*

**3. Jaká je Vaše spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy (dalšími vychovatelkami, učiteli atd.)?**



*Tak to můžu říct, že super. U nás ta družina ve své podstatě navazuje na, to co dělaly děti v tom dopoledním bloku, v té výuce. Není to úplně separované. Samozřejmě se snažíme, aby v té družině už u těch dětí docházelo k nějakému odpočinku, nebyla tam žádná nucená činnost. Když já přijdu do práce, tak s tím pedagogem se většinou pobavíme o tom, co v to dopoledne stihli, naopak i o tom co nestihli a je potřeba to dodělat. Pokud mají na ten týden nějaké tematické okruhy, tak se je snažíme nějakým způsobem sladit, ať v tom ty děti nemají zmatek. Nebo když si na druhý den připravují něco, mají nějakou slavnost nebo tradici, například o nějaké zemi a může se to spojit i s jídlem, tak si s dětma vezmu odpoledne v družině pečení. Takové spíš ty oddechové činnosti, kde nemají cíleně řízenou aktivitu. Mají tam volnou aktivitu, kde si vybírají, co chtějí dělat, nebo sami si dodělají to, co nestihli. Spolupráce s ostatními učiteli a vychovateli, je tam důležitá ta domluva, ta komunikace mezi námi, která si myslím, že tam funguje. A můžu říct, že vedení školy nebo ředitelka je naprosto fantastická. Má s námi kancelář na patře a chodí permanentně mezi ty děcka. Když máme problém, můžeme za ni přijít a vždy všechno vyřešila. To musím říct, že komunikace i napříč ročníky funguje. Komunikace s třídním učitelem probíhá každý den, když přijdu do práce, tak se vždycky pobavíme. Důležitá je domluva a komunikace.*

**a. Uskutečňují se ve Vaší škole pravidelná setkání s metodikem prevence, výchovným poradcem nebo ředitelem školy?**

*Ano, máme metodika prevence, výchovného poradce i školního psychologa. A jak už jsem říkala, s ředitelkou máme pravidelná setkání. Můžeme mít setkání kdykoliv si řekneme, ale pravidelně jednou týdně v pátek, kde si řekneme co a jak. Ale opravdu kdykoliv potřebujeme, máme všechno na jedné budově, nemáme tedy problém se svolat během 10 minut. Takže pokud máme něco, že potřebujeme okamžitě vyřešit, tak není problém se domluvit. Ale pravidelné schůzky máme jednou týdně. A co se týká schůzek s psychologem, ten nás spíš jednou týdně navštěvuje. S výchovným poradcem je schůze jednou za měsíc.*

**4. Jaké používáte formy spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci?**

*U nás to funguje tak, že je tam hodně propojená ta komunikace a spolupráce s rodiči a to tím způsobem, že my během dne máme nějakou tu aktivitu s dětmi, stejně jako oni před tím v tom dopoledním bloku, tak i my odpoledne jako družina. Máme společnou aplikaci, kde jsme v kontaktu a je to uzavřené, kde jsme jenom my, pracovníci školy a rodiče. Takže když si chceme sdělit nějaké fotky apod. a někdo má problém s GDPR, tak tady je to opravdu uzavřené. Sdílíme tak i to, co s dětmi děláme, aby rodiče měli přehled, co se s dětmi děje. Co*

*se týká té spolupráce tak pořádáme několikrát do roka různé akce, ať už je to čajovna, vánoční setkání, zahradní slavnosti. Jsou to akce, které si připravují děti ve spolupráci s rodiči a i tou školou. Jinak máme takzvané tripartity, abychom neřešili všechno přede všemi. To znamená, že učitel vypíše termíny, na které se rodiče zapíší a dostaví se i s tím dítětem. Aby se o tom dítěti nemluvalo za jeho zády, aby mělo možnost svobodně vyjádřit. Většinou tam s tím učitelem probírají jeho prospěch, kde má mezery, v čem je šikovný, co je za problém, co se tomu dítěti líbí a tak.*

## **5. Jaké formy prevence využíváte?**

*Jako prevence proti těm rizikovým chováním? ANO.*

*Hlavně v rámci výuky mají přednášky týkající se prevence, například co si pamatuji posledně, tak byla prevence šikany na internetu nebo nebezpečí na sociálních sítích. Mají spoustu preventivních programů, které jsou nám nabídnuty zvenčí. Potom měli i přednášky na začlenění jedince do kolektivu, jako když je jiný, když je tak třeba nějaký tělesný handicap. My se pak o tom s dětmi v družině společně bavíme, sedneme si do kruhu. Například: Jaký smysl v tom viděly, co jim to přineslo, co si z toho odnesly. Třeba teď probíráme kartičky cností, kde je nějakých 40 karet, kde jsou jednotlivé cnosti, třeba jako respekt, sebeláska, sebedůvěra, spolupráce a podobný typy karet a společně se o tom bavíme. Co pro ně znamená respekt, jak oni mohou nějako respektovat, proč je respekt důležitý. Snažíme se v těch dětech probudit to, že vše začínají u sebe. Neobviňují druhého, neukazují, co ten dělá špatně, ale začínají vždy u sebe. Například: Co mohli udělat líp, proč se zachovali špatně, jak to mohou napravit. Když udělají chybu, snažíme se jim tu chybu zrcadlit, aby věděli, že tu chybu udělali a jakým způsobem ji mají napravit. Takže i takovým způsobem se snažíme předcházet tomu výskytu rizikového chování.*

### **a. Máte v oddělení stanovená nějaká pravidla?**

*Pravidla samozřejmě, ale odlišné je to asi v tom, že si ty pravidla tvoříme s dětmi. Samozřejmě jsou pravidla, který jsou striktně daná, který se musí dodržovat z bezpečnostních důvodů a musí být všude stejná, které jsou pro ty děti a aby to krylo nás pedagogy. Čímž se dostávám k tomu, že potom jsou jednotlivá pravidla toho vnitřního chodu té družiny, které si utvoříme s těmi dětmi. Například: Když někdo mluví, neskáču do řeči. Samotnému mi není příjemné, když mi někdo skáče do řeči. Pokud potřebuji navázat kontakt s dospělým člověkem a vidím, že s někým mluví, přijdu k tomu člověku, nepořvávám na něj, jen mu položím ruku na rameno, počkám až domluví, aby o mě věděl a že mu chci něco říct.*

*Potom takové ty vnitřní pravidla těch děcek, jako například, že hračky jsou všech, domlouváme se, vracíme věci na své místo, ale všechno to tvoříme s těma dětma. Že je nějaké pravidlo, které chtějí, aby se dodržovalo, že jim třeba něco překáží, že si třeba někdo půjčuje věci bez dovolení, takže by bylo dobré se nejprve zeptat. Takže pravidla máme.*

## **6. Jaké činnosti ve školní družině volíte a vidíte souvislost mezi činnostmi a výskytem rizikového chování?**

*Tak jak už jsem říkala, my ty činnosti volíme tak, aby navazovaly na to učivo. Že třeba ty děti probírají vznik světa, a nemají čas třeba na to, aby si zkusili nějaké zajímavé pokusy, tak my v družině se zabývá praktickou činností.*

*No, když například máme aktivity, kdy děti rozdělíme do týmů, tak se jim snažíme vysvětlit to, že i když jsou na dva týmy a oni mezi sebou soutěží, tak v podstatě nejde o soutěž a máme tam jiný cíl a to, naučit se spolupracovat. Snažíme se jim to podat tak, že nesoutěží mezi sebou, ale mají za úkol podpořit se v týmu a spolupracovat. A i když jeden tým bude mít lepší čas a výsledek, tak ten druhý neprohrál. Druhý prostě spolupracoval, zúčastnil se, ale v tom druhém byl prostě někdo rychlejší. Nebyl lepší. Snažím se úplně v dětech nevbouzet tu soutěživost, jakože když je to v týmech, tak mají spolupracovat. Pokud je každý sám za sebe, tak přistupovat k tomu tak, že každý do toho dal nejvíc, co mohl a udělal pro tu činnost maximum. Snažím se je vést k tomu, že to že někdo udělal něco lépe, neznamená, že je lepším člověkem. Snažíme se je utvrzovat v tom, že každý je dobrý v něčem jiném.*

## **7. Máte zkušenost s dítětem se specifickými potřebami ve školní družině? Jaký postoj vůči němu děti zaujímaly?**

*Mám tam chlapečka se silným ADHD, které se překlání mnohdy až do agrese, ale on má takové to rychlé vzplanutí, jakmile není něco podle jeho představ, tak on rychle vybuchne, kope kolem sebe. Ale neublíží druhým, to v žádném případě. Ale je v něm přetlak té energie, takže křičí, vzteká se, ale jakmile se uklidní, tak přijde, omluví se a ty děcka ho berou. Postavily jsme je před tu věc, že je tady tento problém, řeknu například, že Pepík má tady ten problém, rychle v něm ty emoce pracují, je potřeba aby se sám uklidnil ale také je potřeba, aby vy jste respektovali to, že on potřebuje svůj čas a prostor a má své potřeby, stejně jako my všichni ostatní. Takže se vzájemně respektují.*

*Potom je tam holčička, která má Aspergerův syndrom a ta má prostě svůj svět. Takže když po ní něco potřebuji, aby něco dělala, tak potřebuje tu moji intenzivní podporu. Když ji přestanu podporovat, tak ona je hrozně roztěkaná, rozptýlí ji cokoliv. Já ji třeba pošlu pro*

*sešit, ale vím, že musím jít s ní, protože vím, že ji po cestě zaujme něco a zapomene, že má jít pro ten sešit. Takže potřebuje tu intenzivnější podporu, ale myslím si, že co se týká vztahu mezi dětmi, tak tohle mezi nimi nedělá rozdíly. Někdy mají děti pocit, že se těmto dětem věnujeme intenzivněji, ale to je zase na nás dospělých, jim to vysvětlit. Říct jim, že tam nějaký ten problém je, že tyto děti neměly takové štěstí. Potřebují tedy podporu a větší pomoc. Děti by měli vědět, že čím více těmto dětem pomůžeme, můžeme se jim potom více věnovat jako celku. Pak zvládnou tu činnost jako oni bez pomoci a můžeme se věnovat společným aktivitám. Ale musí respektovat to, že tu pomoc potřebují víc než oni samotní.*

**a. Jaké postupy jste uplatňovala při integraci takového dítěte do kolektivu?**

*Jednáme s nimi otevřeně, že je postavíme před tu věc, jaká opravdu je. Je to ve své podstatě lepší i pro to dítě, které se snažíme integrovat, protože k němu budou přistupovat jako sobě rovnému. Nebudou se mu posmívat. Děti u nás pracují hodně po skupinkách, máme tam od 1. do 3. třídy, takže ty starší pomáhají těm mladším. A je tam moc hezky vidět, jak se tam propojuje ta práce. Ti starší mají radost z toho, že umí něco navíc a můžou to těm mladším předat. Ty děti to od sebe berou tak nějak líp. Není to tak, že přijde dospělý a ukáže mi, co mám dělat. Ten kamarád mi chce přece pomoc. Je hezké vidět, jak se ty věkové kategorie prolínají. Samozřejmě, my jako dospělý průvodci dohlížíme na to, aby došlo ke správnému předání informací, pomůžeme, poradíme, ale ty děti mezi sebou fungují.*

**8. Vnímáte při své práci vychovatele vzdělání sociálního pedagoga jako přínosné?**

*Asi jo. Vysoká škola do mě dostala penzum různých informací z více oblastí, ať už psychologie, pedagogika, sociologie a nějaká patologie a ze všeho čerpám něco. Právě z té sociální patologie třeba ty odchylky a poruchy apod. A teoreticky bych věděla, jak s tím pracovat. Samozřejmě ta praxe se strašně liší. Teoreticky papír snese vše, ale ta praxe je jiná. Každý člověk je individuální a musí se k němu tak přistupovat. Jako z teoretického hlediska mi to dalo strašně moc, ale ta praxe je opravdu jiná.*