



**UNIVERZITA
KARLOVA**

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

**Adaptační kurzy na středních školách
optikou sociálně pedagogické poradny**

Bakalářská práce

High school adaptation courses
through the lens of social pedagogical counseling

Bachelor thesis

Autor: **Zuzana Vodáková**

Studijní obor: Sociální práce

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

Poděkování

Nejdříve bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D., za laskavost, trpělivost a energičnost při vedení této bakalářské práce a za její cenné rady a podněty. Poděkování patří též Alžbětě Poskočilové za pomoc při jazykové korektuře textu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 30. dubna 2023.

.....
Zuzana Vodáková

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá adaptačními kurzy na středních školách, které realizovala Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně. Jedná se o pilotní projekt, jehož cílem je usnadnění spolupráce školy a rodiny, mimo jiné prostřednictvím školské sociální práce. Ačkoli poradna nabízí několik činností pro více cílových skupin, práce se zabývá výhradně adaptačními kurzy. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem adaptační kurzy naplňují cíle Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně. To bylo zkoumáno prostřednictvím kvalitativního výzkumu, jenž byl realizován formou fokusní skupiny s poradkyněmi, které kurz lektorovaly. Vedle toho proběhla i obsahová analýza dokumentů, které během kurzu vznikly. Jednalo se o 2 zprávy poradny pro školy a 4 dotazníky, které vyplnil každý student, přičemž celkový počet respondentů činí 1.730. Pocházeli dohromady ze 2 škol, 11 tříd a 4 různých oborů. Dotazníky tvořily 3 pracovní listy, s nimiž se pracovalo během kurzu a které obsahovaly otázky směřující k reflexi osobních hodnot, svých silných a slabých stránek, vztahů a jak studijních, tak životních aspirací. Práce při zodpovídání výzkumné otázky pracuje s oficiálními cíli poradny a zároveň cíli, za jejichž účelem poradna kurz realizovala. Dochází k závěru, že naplnění cílů poradny se děje především posilováním sociálních kompetencí u studentů. Sociální kompetence jsou posilovány pomocí vzniklých vztahů během kurzu. Jedná se o vztahy se spolužáky, poradkyněmi a třídním učitelem. Další formou je spolupráce při skupinových aktivitách, sdílení myšlenek s ostatními nebo v písemném projevu. Přínosem je i zaměření kurzu na podporu sebereflexe studentů, kterou podporovaly otázky v pracovních listech, tematicky zaměřené do sociálně-emoční oblasti. Vedle posílení sociálních kompetencí má kurz i preventivní funkci v oblasti nedokončování středoškolského vzdělání, které souvisí s nerovnostmi ve vzdělání. Souvislost je způsobena tím, že při studiu má stěžejní roli rodina, která studenta podporuje a motivuje. Prevence selhání studentů s nedostatečným rodinným zázemím je vykonávána pomocí práce se studijní motivací a vzděláním jako hodnotou v životě člověka. Dále je realizována tím, že student naváže vztah s poradkyněmi sociálně pedagogické poradny, které mu mohou poskytovat v rámci této služby další podporu, případně ho napojit na potřebné sociální služby.

Klíčová slova: sociálně ekologická perspektiva; sociální práce; školská sociální práce; adaptační kurzy na střední škole

Abstract

The bachelor's thesis deals with adaptation courses in high schools, implemented by the Social Pedagogical Counseling Center in Zlín. This is a pilot project aiming to facilitate cooperation between school and family not only through school social work. Although the counseling center offers several activities for several target groups, the thesis deals exclusively with adaptation courses. The aim of the thesis is to find out how the adaptation courses fulfill the objectives of the Social Pedagogical Counseling Center in Zlín. This was investigated through qualitative research, carried out in the form of a focus group with counselors who taught the course. A content analysis of the documents created during the course was also carried out. There were 2 reports from the advisory board for schools and 4 questionnaires filled in by each student, with a total of 1,730 respondents. Together they came from 2 schools, 11 classes and 4 different fields of study. The questionnaires consisted of 3 worksheets, which were used during the course, and which contained questions aimed at reflecting on personal values, one's strengths and weaknesses, relationships and both study and life aspirations. The thesis, in answering the research question, works with the official goals of the counseling center and at the same time the goals for which the counseling center implemented the course. The thesis concludes that the goals of the counseling center are fulfilled primarily by strengthening the social competences of students, and these are strengthened through the relationships formed during the course. They are relationships with classmates, counselors, and the class teacher. Another form is cooperation in group activities, sharing ideas with others or in writing. Another benefit is the focus of the course on supporting students' self-reflection, which was supported by questions in the worksheets, thematically focused in the social-emotional area. In addition to strengthening social competences, the course also has a preventive function regarding not completing secondary education related to inequalities in education. The connection is because the family, which supports and motivates the student, plays a pivotal role in studying. The prevention of failure of students with insufficient family background is carried out by means of work with study motivation and education as a value in a person's life. Furthermore, it is realized by the student establishing a relationship with the counselors of the social-pedagogical counseling center, who can provide him with additional support within this service or connect him to any necessary social services.

Key words: social-ecological perspective; social work; school social work; adaptation courses in high school

Obsah

ÚVOD	6
1. SOCIÁLNĚ EKOLOGICKÁ PERSPEKTIVA V ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCI.....	7
1.1. Ekologická perspektiva a vzdělání	7
1.2. Socializace – z rodiny do školy	9
1.3. Škola a rodiče.....	10
1.4. Školní třída a vrstevnické vztahy	10
1.6. Škola a komunita	11
1.7. Škola a region	12
2. ADOLESCENCE	13
2.1. Biologická perspektiva	13
2.2. Psychologická perspektiva.....	14
2.3. Sociální perspektiva	15
2.3.1. Emancipace od rodiny	15
2.3.2. Vrstevnické skupiny a touha zapadnout	15
2.3.3. Škola a výběr kariéry	16
3. POMÁHAJÍCÍ PROFESE VE ŠKOLSTVÍ	17
3.1. Školní poradenská pracoviště	18
3.1.1. Výchovný poradce	18
3.1.1.1. Výběr budoucí kariéry.....	18
3.1.1.2. Podpora žáků	18
3.1.2. Školní metodik prevence	19
3.2. Pomáhající profese ve školství nepovinné ze zákona.....	19
3.2.1. Školní psycholog.....	19
3.2.2. Speciální pedagog	20
3.2.2.1. Asistent pedagoga	20
3.2.3. Sociální pedagog.....	20
3.3. Školská sociální práce jako nezavedený obor.....	21
3.4. Náplň činnosti školského sociálního pracovníka.....	21
3.5. Aktuální stav školské sociální práce v České republice	22
3.5.1. Rozhraní sociální práce a sociální pedagogiky.....	23
4. ADAPTAČNÍ KURZY	25
4.1. Adaptace	25
4.2. Výzvy adaptace na střední škole.....	25

4.3.	Vlivy na adaptaci	26
4.4.	Adaptační kurzy	26
4.4.1.	Druhy aktivit	27
5.	SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PORADNA VE ZLÍNĚ	28
5.1.	Analýza PAQ	28
5.2.	Služby sociálně pedagogické poradny	28
5.2.1.	Klientem rodič	29
5.2.2.	Klientem žák	29
5.2.3.	Klientem pedagog	29
5.3.	Cíle sociálně pedagogické poradny	30
5.4.	Adaptační kurz Sociálně pedagogické poradny	30
5.4.1.	Cíle adaptačního kurzu	30
5.4.1.1.	Sociální kompetence	30
5.4.2.	Průběh kurzu	31
5.4.2.1.	První blok	31
5.4.2.2.	Druhý blok	31
5.4.2.3.	Třetí blok	31
6.	EMPIRICKÁ ČÁST	32
6.1.	Výzkumné téma a cíle výzkumu	32
6.2.	Metody sběru dat	32
6.2.1.	Obsahová analýza dokumentů	33
6.2.2.	Fokusní skupina	33
6.3.	Výzkumný vzorek	34
6.4.	Průběh výzkumu	35
6.4.1.	Časový harmonogram	35
6.4.2.	Etika výzkumu	35
6.5.	Metody analýzy dat	35
6.5.1.	Obsahová analýza dokumentů	36
6.5.2.	Fokusní skupina	36
7.	ANALÝZA DAT	37
7.1.	Spolupráce se školami sociálním službám chybí	37
7.2.	Přepsání rodinného vzorce vysiluje	39
7.3.	Po covidu děti baží po naslouchání	41
7.4.	Respektovat a nehrotit se	42
7.5.	Líbilo se mi všechno (jakože fakt)	43

7.6. Shrnutí.....	44
8. DISKUSE.....	47
8.1. Limity výzkumu.....	49
ZÁVĚR.....	50

Seznam zkratek

AV ČR	Akademie věd České republiky
ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
HHC	hexahydrokanabinol
OSPOD	Oddělení sociálně právní ochrany dětí
PAQ Research	Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o.
PR	public relations, vztahy s veřejností
SAS	Sociálně aktivizační služba
SPP	sociálně pedagogická poradna
USA	Spojené státy americké
VÚPSV	Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i.

Úvod

Tato bakalářská práce se zabývá adaptačními kurzy realizovanými Sociálně pedagogickou poradnou ve Zlíně, pilotní projekt, který se orientuje na implementaci školské sociální práce. Nerovnosti ve vzdělání jsou v České republice dlouhodobě společenským tématem, které ještě více zdůraznila pandemie koronaviru. Nejenže ukázala, že pro studenty je škola důležitým sociálním prostředím, ale také vyšlo najevo, jak složitá může být komunikace školy s rodiči. V zahraničí, zejména v zemích s demokratickou tradicí, je školská sociální práce poměrně běžná. U nás je školský sociální pracovník přítomen ve školách velmi výjimečně, navzdory odborným stanoviskům, která jsou jeho přítomnosti spíše nakloněna. Nutnost změny v oblasti emoční a sociální výchovy ve školství je zjevná; lze to sledovat například na vypisování grantů tematicky laděných tímto směrem. Sociálně pedagogická poradna (SPP) je jedním z projektů, které na tuto situaci reagují. Momentálně není k dispozici výzkum, který by se jí zabýval. Tato bakalářská práce se soustředí na její adaptační kurzy.

Práce zjišťuje, jakým způsobem naplňují adaptační kurzy realizované na středních školách cíle poradny. Tuto výzkumnou otázku práce zodpoví prostřednictvím kvalitativního výzkumu, a to v podobě fokusní skupiny se všemi pracovníci poradny, které kurzy realizovaly. Dále byla provedena obsahová analýza dokumentů: zpráv poradny pro školy, pracovních listů studentů ze setkání v rámci kurzu a také dotazníků, v nichž studenti podávali zpětnou vazbu.

V konceptuální části práce je vysvětleno, jak je na školu možné nahlížet jakožto na sociální prostředí a jaký vztah panuje mezi sociálním prostředím a vzděláním. Sociální prostředí je tu popsáno na několika úrovních, od rodiny až po komunitu. Po přiblížení prostředí se práce přesouvá k člověku, k cílové skupině kurzů – adolescentům. Adolescence je náročné období vyžadující různé formy podpory, které mohou být zprostředkovány i školou, a práce tedy tematicky navazuje pomáhajícími profesemi ve školství. Jednou z mála podpůrných činností, které se na českých školách tradičně vyskytují, jsou adaptační kurzy. Ty jsou nejprve popsány obecně a poté v kontextu SPP.

Objasnění způsobu, jakým korespondují adaptační kurzy s cíli SPP ve Zlíně, může díky kombinaci perspektiv studentů a lektorek kurzu představovat zpětnou vazbu pro poradnu. Tato práce také slouží jako výzkumný podklad, který spojuje adaptační kurzy se školskou sociální prací a ozřejmuje jejich potenciál v této oblasti.

1. Sociálně ekologická perspektiva v školské sociální práci

V současnosti je škola redukována na instituci, jež je nositelem vzdělání. Pohlížíme-li na ni optikou ekologické perspektivy, zachytíme ji primárně jako společenské prostředí, kde se dítě pohybuje. To znamená, že slouží k socializaci dítěte – zejména 1. třída, která je jeho prvním kontaktem se společností a zbavuje rodinu monopolu na výchovu. Vztah školy a sociálního prostředí je velmi úzký a reciproční. Například rodinné prostředí je hlavním faktorem ovlivňujícím akademickou úspěšnost žáka. Škola je součástí širšího systému, z čehož vychází ekologická perspektiva, na kterou se (v kontextu sociální práce) zaměřuje tato kapitola. Nejprve ji přiblíží a následně nahlíží na 3 hlavní prostředí, v nichž se dítě pohybuje – školní třídu, rodinu a komunitu.

1.1. Ekologická perspektiva a vzdělání

Ve školské sociální práci se aktuálně nejvíce osvědčila ekologická perspektiva, jelikož bere v potaz potřebu práce školského sociálního pracovníka jak s učiteli, tak s žáky nebo i celou komunitou. Tato perspektiva si klade za cíl nazírání na školu jako součást širšího společenského systému. Systémové pojetí se do doby vzniku školské sociální práce v sociální práci již vyskytovalo, a to především při práci s rodinou (Skyba, 2014). V praxi se toto nazírání může projevit rozšířením náhledu na školu, který tak začíná škole připisovat i další funkce – formování osobnosti, výchova a strukturování společnosti (Děmean, 2010).

Jedním z předních představitelů ekologické teorie je Urie Bronfenbrenner. Ekologie v biologii představuje vědu (řecky *logos*) o prostředí (řecky *oikos*), která popisuje závislost organismu na svém prostředí. Bronfenbrenner přišel s myšlenkou, že lidé začali ve smyslu ekologie bránit své fyzické prostředí kolem sebe, opomněli ovšem to sociální. Proto otázky ekologie rozšířil o lidský vývoj a i socializaci, která s ním je úzce spojena. Přístup mimo jiné vycházel i z teorie pole, jež také akcentuje prostředí člověka a jejímž autorem je Kurt Lewin (Härkönen, 2007). Teorie pole spočívá ve vzorci, který lze vyjádřit jako $B=f(PE)$.

$$B = f(PE)$$

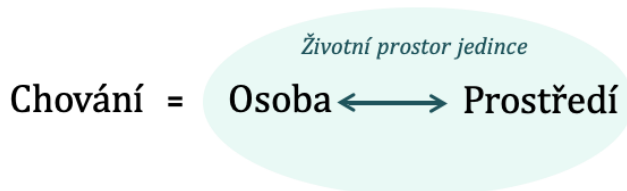
kde:

B = chování,

f = (funkční) výsledek,

PE = interakce mezi osobou (P) a prostředím (E).

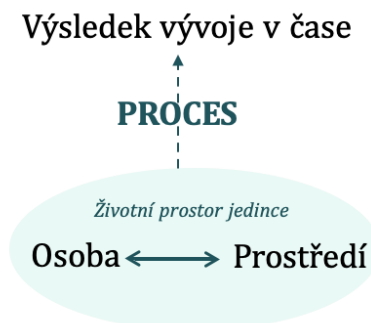
PE je interakce mezi osobou a prostředím, označuje se také jako tzv. *životní prostor jedince*. Teorie pole leží na dvou hlavních myšlenkách. První z nich vyjadřuje, že způsob nazírání člověka na svět, závisí na jeho vnitřní (osobní) a vnější (sociální) situaci, ve které se nachází. Druhou stěžejní myšlenkou je koncept, že se člověk pohybuje v poli obsahujícím přitažlivé nebo odpudivé objekty (Lewin, 2019).



Obrázek 1: Diagram teorie pole, vlastní zpracování dle Lewin (2019)

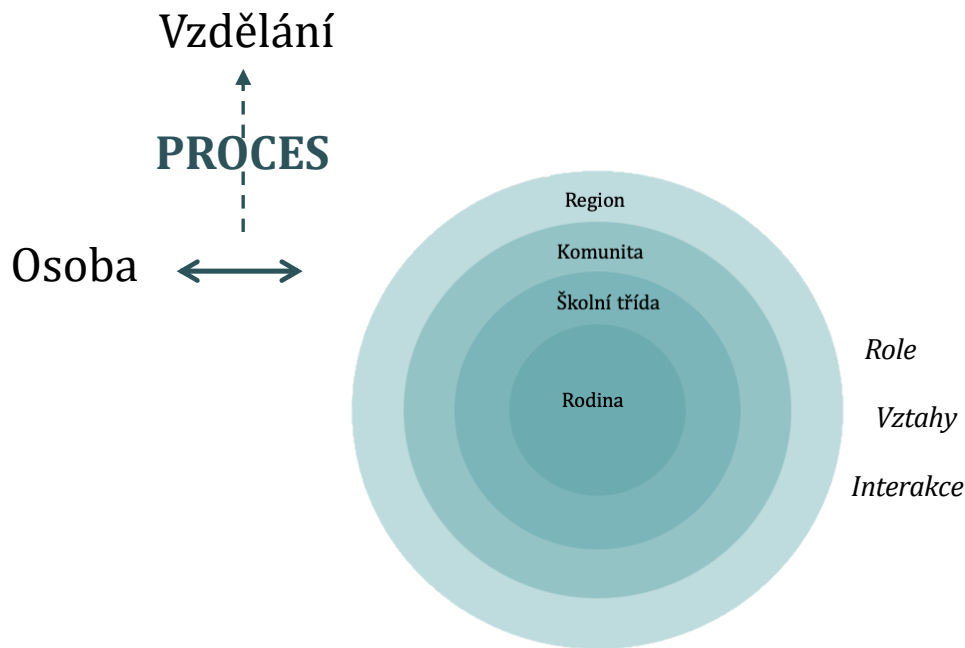
Bronfenbrenner naproti tomu rovnici přeformuloval do věty, která tvrdí, že $D = f(PE)$. Původní proměnná B (*behaviour*, chování) tu byla nahrazena D (*development*, vývoj). Interakce mezi člověkem a prostředím tedy ovlivňuje vývoj, což je jeden ze základních principů v ekologické teorii – jedinec je aktivní činitel, ne pouze determinovaný příjemce situace (Härkönen, 2007).

Později se ohradil i vůči této formulaci, a to kvůli tomu, že rovnice dle něj nedefinuje vývoj, ale striktně vzato jeho výsledek v určité dobu. Bronfenbrenner zastává názor, že bychom neměli zkoumat výsledek vývoje, naopak bychom se měli zaměřit na procesy, které k němu vedou (Härkönen, 2007).



Obrázek 2: Vývoj, vlastní zpracování dle Bronfenbrenner in Härkönen (2007), 2023

Vztáhneme-li tuto teorii na oblast vzdělání, měli bychom na něj nahlížet jako na určité prostředí, v němž se žák pohybuje. Měli bychom tedy zahrnout vztahy, role, činnosti, procesy. Prostředí (a v našem případě vzdělávání) dle Bronfenbrennera přirozeně jedince učí adaptovat se na jeho podmínky a pravidla. Pokud bychom chtěli jakékoli prostředí zkoumat dále, zjistíme, že se skládá z dalších dílčích jednotek, kdy se větší prvky skládají z prvků menších (Härkönen, 2007). V následující části kapitoly se v kontextu školy zaměříme na některé prvky, v nichž se žáci přirozeně vyskytují – školní třída, rodina, komunita a region.



Obrázek 3: Úrovně sociálního prostředí v sociálně ekologické teorii v kontextu vzdělávání, vlastní zpracování dle Bronfenbrenner in Härkönen (2007), 2023

1.2. Socializace – z rodiny do školy

Socializace je celoživotní proces, který začíná v rodině. Je prvním a hlavním prostředím, které ovlivňuje rozvoj dětské psychiky. Odehrává se tak pomocí získávání základních zkušeností, vytváření a přebírání postojů. Mimo to by měla plnit ovšem i funkci citového zázemí, jistoty a bezpečí. Nemůžeme specifikovat kauzální působení určitého typu rodiny na jedince, jelikož každé dítě může reagovat jinak (Vágnerová, 2001). Důležitým aspektem v rodině je podnětnost prostředí. Hovoříme-li o něm v kontextu školní úspěšnosti, tak bychom kromě kognitivního rozvoje měli brát v potaz i očekávání rodičů od dítěte. Výzkum prokázal, že rodiče z bohatších rodin přikládají akademickému úspěchu větší váhu, tudíž na své děti vyvíjejí větší tlak ve směru akademického úspěchu (Hrubá, 2017).

Když je ukončena socializace v rodině, která se nejprve zaměřuje na matku a poté na celou rodinu, přechází do stádia, jež je někdy označováno jako 3. etapa. Spočívá v adaptaci mezi vrstevníky a ve školním prostředí. Tam se dítě musí přizpůsobit svým spolužákům, požadavkům učitele, kurikulu a institucionalizované výchově. Hlavními způsoby, kterými je této socializace dosaženo, jsou sociální učení, sociální komunikace a interakce, může se ale objevit například i nátlak (Průcha et al., 2003).

1.3. Škola a rodiče

Jak již zbylo zmíněno výše, rodina má velký dopad na žákovu školní úspěšnost a jeho postoj ke škole. Specifickou záležitostí českých škol je to, že dítě často prospívá v závislosti na tom, jak moc rodiče se školou spolupracují, což se výrazně projevilo během koronaviru. Nemusí se jednat jen o angažovanost rodičů ve vzdělání, někdy rodiče zkrátka nedisponují vědomostmi, aby se s dítětem mohli věnovat škole sami doma, což přirozeně roste s vyšším ročníkem, kdy kurikulum nabývá na náročnosti. To mohlo být problematické zejména v období pandemie covidu. Učitelé od rodičů často očekávali, že dětem látku vysvětlí, a vyměnili si tak s nimi role oproti prezenčnímu docházení do školy, kdy byli rodiče pouze „informováni“ o výsledcích. Klíčovou byla komunikace rodičů a školy, protože rodiče byli s dítětem kvůli jeho přítomnosti doma v nerovnoměrně užším vztahu než učitel. Některé studie uvádí, že během koronaviru rodiče začali postrádat socializační funkci školy, neboť si ji více uvědomovali (Švaříček et al., 2020).

Rodiče nicméně nejsou jen aktéry, kteří ovlivňují dítě z prostředí domova. Mohou se aktivně zapojovat i ve škole, kdy mohou být ve školských radách nebo ze své občanské role zasahovat do vzdělávací politiky např. v obecním zastupitelstvu. Mimo občanskou roli mohou rodiče vystupovat jako klienti posuzující kvalitu školy pro své dítě, nadále se mohou ocitát v partnerské roli nebo se mohou jevit jako problém. Jako problém mohou být vnímáni rodiče, které škola vidí jako nedostatečné v některé rovině nebo mají alternativní mimoškolní postoje k výchově dětí. Některé teorie navazují na sociologa Bourdieho, kdy konflikt mezi rodiči a učiteli je způsobován bojem o moc. To by vysvětlovalo případy, kdy negativní vztahy vznikají na základě přehnané aktivity ze strany rodičů, kterou někteří pedagogové mohou vnímat jako obtěžující. Naopak by byla tato premisa neplatná v případech, ve kterých jsou rodiče příliš pasivní (Pulišová, 2016).

1.4. Školní třída a vrstevnické vztahy

Školní třída je prostředí na mikrosociální úrovni, ve kterém se žák pohybuje. Dalo by se dále sestupně dělit na všechny žáky, kteří třídu navštěvují, žáky utvářející podskupiny a také žáky, kteří stojí mimo tyto skupiny. Mnohdy školní třída představuje pro studenta jeho referenční skupinu. Tuto jednotku je důležité zkoumat, jelikož může mít vliv na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka, jeho vhodnost chování ke spolužákům nebo učiteli. Z toho vyplývá, že prediktory nejsou jen osobnostní zvláštnosti žáka. Ve školní třídě vzniká specifická sociálně psychologická proměnná označovaná jako sociální klima školní třídy. Klima třídy je důležité odlišit od termínů jako jsou kolektiv nebo třída.

- **Třídní klima** je dlouhodobé a zahrnuje sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje, vztahy a reakce žáků na jednotlivé události. Do klimatu zasahuje i pedagogické působení učitelů (Průcha et al., 2003).
- **Kolektiv** je podle Průchy et al. (2003) speciální organizovaná skupina, jejíž členy spojují společné úkoly, hodnoty a cíle činnosti, které jsou důležité jak pro skupinu jako celek, tak pro každého jejího člena zvlášť. Významným a společensky hodnotným obsahem společné činnosti jsou i meziosobní vztahy.
- **Třída** je základní sociální a organizační jednotkou ve školním vzdělávání. Jediná kritéria, která tato skupina musí splňovat jsou stejný věk a společné vyučování ve škole (Průcha et al., 2003).

1.6. Škola a komunita

Ze zkušeností vyplývá, že úspěšnými modely jsou tzv. otevřené (komunitní) školy. Jejich otevřenost spočívá ve spolupráci s rodiči, lokální komunitou nebo místními ekonomickými subjekty. Tato spolupráce umožňuje, aby se škola nevyčleňovala a nezůstávala v izolaci (Rabušicová et al., 2004). Kromě toho je tento koncept i příležitostí k naplnění provázaných specifických potřeb komunity, rodiny a žáků. Tento model má pozitivní dopad nejen na vzdělávání, ale přítomnost komunity může podporovat zdravé školní klima. To hraje roli zejména u dětí se slabým sociálním zázemím, u nichž nemusí být problémem kognitivní nárok studia, ale chybějící zdroj podpory a péče. Pozitivní efekt se podepisuje na vzdělávacím procesu a sociálních kompetencích, přičemž dochází i k zmenšování tendence k rizikovému chování. Eliminace rizikového chování, potažmo připravenost žáků efektivně reagovat na ohrožující vnější vlivy, je jedním ze společných rysů komunitních škol, které jsou jinak rozmanité právě v důsledku již zmíněných specifických potřeb odvíjejících se od konkrétní komunity a liší se i napříč státy, kde hraje velkou roli demokratická tradice. Dalšími společnými znaky pak jsou partnerský přístup k rodičům, nabídka celoživotního vzdělávání pro rodinné příslušníky, otevřenost k novým myšlenkám, reciproční podporující vztah mezi komunitou a školou a také utváření partnerství s dalšími aktéry, které vede k rovným příležitostem v komunitě (Lauermann, 2019).

Ačkoli jsou této strategii ředitelé teoreticky postojově nakloněni, ne vždy jsou tyto postoje promítnuty do praxe. Hlavní bariérou se ukazuje být nejistota, zejména při intervenování v prostředí rodiny, kde se učitelé snaží být zdrženliví (Rabušicová et al., 2004). Dle Rabušicové (2004) mají školy nejpozitivnější postoj směrem k obecné veřejnosti. Některé školy tento postoj realizují prostřednictvím celoživotního vzdělávání, kdy ve škole fungují kurzy pro rodiče

a další členy místní komunity. Tento typ zapojení do společnosti je pak typický na uzavřených sídlištích nebo naopak na školách venkovských. Na základě toho bychom mohli usoudit, že škola jako společenský aktér má větší potenciál než pouze kontakt s dětmi za účelem plnění kurikula.

1.7. Škola a region

Jak již bylo zmíněno výše, výzkumy dlouhodobě ukazují, že má v českém kontextu přímo úměrný vliv na dosažené vzdělání dětí vzdělání rodičů, které se společně se socio-ekonomickým statusem v podstatě předává z generace na generaci. Vedle rodiny je ovšem důležitým determinantem i region. V chudších regionech jsou děti velmi limitovány nižší kvalitou škol. Za tím může stát například demotivace obyvatel, kteří neaspírají k získávání vysokoškolského titulu, protože nemají pocit, že by to v dané oblasti mělo smysl, jelikož je zde menší nabídka pracovních příležitostí pro obyvatele kvalifikované vysokoškolským vzděláním. Následkem toho je mimo jiné i to, že do škol nepřibývá dostatek učitelů, tudíž se k výuce mohou dostat i nedostatečně kvalifikovaní lidé. Hovoříme-li o regionech, opět nás směřují ke vztahu školy a rodiny – v chudších krajích jsou častější rozpady rodin, nestabilní a nevyhovující bydlení, horší životní úroveň nebo nedostatek možností investovat do rozvojových aktivit. Ačkoli je tedy vyšší pravděpodobnost, že se zde děti ocitnou v náročných životních situacích, ve kterých by potřebovaly obdržet odbornou pomoc, nestane se tak, jelikož na těchto školách panuje vedle nedostatku učitelů i nedostatek školních psychologů a jiných nepedagogických profesí (Prokop, 2019).

Posledním článkem v sociálně-ekologické teorii, který jsme ještě nezmínili, je článek nejmenší – tedy jedinec. Tomu bude věnována následující kapitola, která se konkrétně zaměřuje na vývojové období, v němž se nachází studenti středních škol. Na ně především se výzkumná část orientuje.

2. Adolescence

Adolescence je životní období, kdy se jedinec ocitá uprostřed několika změn probíhajících najednou. Zpravidla, pokud chceme na jedince pohlížet holisticky, je používán bio-psycho-sociální model člověka. Tím je inspirováno členění i zde, nicméně jednotlivé oblasti od sebe nelze oddělit, jelikož spolu velmi úzce souvisí. Například ve vývoji mozku se sice struktury zdokonalují, ale to není zapříčiněno pouze hormonálními procesy, nýbrž i tím, že se lidé ocitají v rámci nových pozic ve společnosti i v náročnějších situacích, které vývoj těchto struktur mozku podněcují (Dahl, 2008). Nejen provázanost témat, ale i orientace této práce je důvodem, proč je na některé oblasti pohlíženo ve vztahu k sociálnímu prostředí místo jiných možných perspektiv.

Ačkoli se v literatuře může lišit pojmosloví nebo i věková hranice při vymezování pojmu, zde se termínem rozumí jedinec ve věku zhruba 15–22 let a může naplňovat stejné charakteristiky, které by se jinde mohly objevit pod hesly *dospívající*, *teenager* nebo *Jugendalter* (Langmeier & Krejčířová, 2006).

2.1. Biologická perspektiva

Jádrem biologických změn odehrávajících se v adolescenci jsou hormonální dysbalance. Ty se mimo jiné podílí na vývoji reprodukční zralosti, tělesných změnách a rovnoměrném tělesném růstu (Langmeier & Krejčířová, 2006). Důležité jsou tu také změny neurologické, jelikož dospívání je spojeno s tvárností nervové soustavy a plasticitou systémů, které zodpovídají za chování, emoce, rozhodování a seberegulaci. Struktury se zdokonalují, přičemž se ale jedinec vyskytuje v situacích, které disponují vyšší náročností. Náročnost zároveň s experimentováním s dospělejší rolí s sebou přináší vyšší úmrtnost. Ta často souvisí právě s kontrolou, a to emocí, nebo chování. Důsledkem mohou být neúmyslná zranění, deprese, poruchy příjmu potravy, užívání alkoholu a jiných návykových látek, rizikové sexuální chování či suicidia (Dahl, 2008). Jedním z aspektů ovlivněných biologickými změnami je i spánek. Adolescence je období, které kromě dalších hormonů zasahuje i do regulace spánkového hormonu melatonin – konkrétně je opožděna jeho sekrece v průběhu dne. Následkem tohoto posunu, na který ovšem nijak nereaguje uzpůsobení denního režimu, je mezi adolescenty častá spánková deprivace. Některé studie přináší evidenci o tom, že například posunutí výuky o 30 minut může mít pozitivní dopad na celkové zdraví jedince (Owens et al., 2010).

2.2. Psychologická perspektiva

V důsledku biologických změn se mění i psychika teenagera. Jak je zmíněno výše, zasaženo je především chování, emoce, rozhodování a seberegulace. Změny mohou vést k emoční nestabilitě, náladovosti, impulzivnímu chování, nestálosti a nepředvídatelnosti reakcí. Nyní se do popředí častěji dostává teorie, která vedle hormonálních nebo pudových motivů bere v úvahu i pocity nejistoty. Pocity nejistoty mohou pramenit z takových oblastí, jako je postavení ve společnosti (aktuální i budoucí), vysokých požadavků a očekávání (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Ačkoli existuje mnoho teorií a možností, jak k adolescenci přistupovat, většina z nich nalézá průsečík právě v tomto fenoménu – tedy hledání jistot, a především identity. James Marcia mluví o jejím hledání, přičemž nabízí čtyři možnosti podle stupně dosažení; jsou jimi dosažení identity, moratorium, předčasně získaná identita a rozptýlená identita (Marcia, 2002). Erik Erikson vývojové fáze člení na základě hlavního vývojového úkolu, potažmo konfliktu, jenž se odehrává mezi dosažením identity a zmatením rolí (Erikson & Erikson, 1999).

Vytváření identity doprovází i rozvoj sebevnímání a orientace pozornosti na vlastní osobu. Pozornost je vázána na rozvoj sebereflexe, kdy si jedinec uvědomuje nastalé změny a více o nich přemýšlí. Vytváří se tzv. osobní bajka (*personal fable*), což je adolescentův pocit, že jeho myšlenky, prožitky a zkušenosti jsou unikátní. Jedinec věří ve svou výjimečnost – např. že se odliší od svých rodičů, naplní všechna svá očekávání apod. To může vyústit až v izolaci, neboť má adolescent kvůli pocitu vlastní unikátnosti pocit, že mu nikdo nerozumí. Následkem tohoto přesvědčení jedinec v některých případech vykazuje riskantní chování (*risk-taking behaviour*). Podléhá optimistickému zkreslení (*optimistic bias*), přesvědčen, že pro jeho výjimečnost se ho netýkají možná rizika chování, pakliže je jen určitá pravděpodobnost, že nastanou. Jedinec má například tendenci si myslet, že ho nepotká neúspěch, nemoc a další neštěstí. Zpravidla si řekne, že se to zrovna jemu stát nemůže. S vírou ve vlastní unikátnost zde figuruje i imaginární publikum (*imaginary audience*), což je víra v to, že je člověk středem pozornosti všech ostatních. To může ohrozit rozlišování mezi tím, co si jedinec myslí o sobě, a tím, jak se jedinec domnívá, že o něm smýšlejí druzí. Proto se teenageři začínají více zkoumat, intenzivně se zajímají o svůj vzhled; a vzhledem k tomu, jak moc jsou zaměřeni na vnímání sebe sama, pro ně může být zdrcující každá známka kritiky, například od rodiče nebo učitele (Louw & Louw, 2014).

2.3. Sociální perspektiva

2.3.1. Emancipace od rodiny

S budováním identity souvisí postupná potřeba separování se od rodiny. Adolescence je období, které tuto emancipaci drží v určitých hranicích, které jsou spojeny jak s každodenním životem teenagera, tak jeho vnitřní připraveností. Jedinec v tomto období skutečně má z hlediska vývoje za úkol nabýt autonomii; na druhou stranu obvykle stále žije u rodičů, studuje, a tudíž je z velké části finančně závislý. I když tyto vztahy provází konflikty a kritika, empirické studie dokazují, že rodiče jsou stále vnímáni jako důležité zdroje opory a pozitivní vztah k nim je z dlouhodobého hlediska podržen (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Rodina by měla představovat jistotu a bezpečné útočiště. Bezpečí a jistota jsou faktory, které mohou tento náročný úkol rodičům i dítěti usnadnit, ačkoli ani v ideálních případech se nejedná o bezbolestnou záležitost a představuje větší nebo menší distres na obou stranách. Pro adolescenta je nejbezpečnějším způsobem přesouvat určité citové vztahy z rodiny do okolí svých vrstevníků. Tehdy dítě zveličuje odlišnosti mezi svými rodiči a svou referenční skupinou. V důsledku toho se může za své rodiče stydět, přát si, aby byli jiní, a odmítat jejich kontrolu. Rodiče naopak mohou toto chování připisovat nové sociální skupině, ve které dítě buduje vztahy. Emancipace může v některých rodičích vzbouzet pocit, že dítě ztrácí, v důsledku čehož se ho snaží udržet v závislosti na nich více, než je nutné. Existují i opačné případy, kdy rodiče své děti tlačí k předčasnému osamostatnění se (Langmeier & Krejčířová, 2006). Nejméně konfliktním přístupem je povzbuzování ze stran rodičů k nezávislosti a poskytování podpory zároveň. Konflikty jsou ovšem součástí tohoto procesu a vyskytují se v adolescenci mimo jiné i proto, že dítě objevuje díky rozvinutí abstraktního a logického myšlení nové názory a myšlenky. Především ale zjišťuje, že rodiče nejsou neomezeným zdrojem znalostí. Také z touhy po nezávislosti tak chce rozvolňovat dosud nastavená pravidla v domácnosti. To může být matoucí pro rodiče, jelikož ti musí měnit nastavená pravidla, která pro ně doposud fungovala. Nastavení pravidel funkčních pro obě strany je jedním z úkolů, které musejí rodiče a děti v tomto období zvládnout (Noller & Callan, 2015).

2.3.2. Vrstevnické skupiny a touha zapadnout

Jak bylo zmíněno, vrstevnické skupiny jsou oblast, kam jsou přesunuty některé citové potřeby, které doposud byly naplňovány v prostředí rodiny. V tomto období tráví adolescenti více času se svými vrstevníky než se svou rodinou. Získávání přátel je důležitou úlohou, která se pojí s nabýváním identity a výrazně jedince ovlivňuje. Některé studie prokazují korelaci mezi odmítnutím vrstevníky a depresí, nicméně není zatím zcela jasné, jestli je deprese důsledkem,

nebo příčinou (Platt et al., 2013). Dalším vlivem může být i to, že vrstevnická skupina (společně s nervovým vývojem) často podněcuje mladého člověka k riskantnímu chování (Albert et al., 2013). Riskantní chování může být umocněno potřebou zapadnout do sociální skupiny, ve kterých se objevuje tlak sociálních norem a jejích členů – kvůli němu se teenageři navzájem k takovému chování povzbuzují. Může jít o užívání alkoholu či tabákových výrobků (v Česku aktuálním tématem jsou nikotinové sáčky nebo látka Kratom, HHC...), nepřiměřeně rychlému řízení dopravních prostředků, rizikovou sexuální aktivitu a méně či více násilné činy (Albert et al., 2013).

2.3.3. Škola a výběr kariéry

Pokud bychom definovali období adolescence rámcem školní docházky, převážně by se jednalo o středoškolský stupeň. Začátek i konec vzdělávání na středních školách je přitom ohrámován přechodovými rituály. Nástup se může odehrávat současně s tanečními, ale především s adaptačním kurzem, nebo často i lyžařským výcvikem. Výraznější jsou rituály při zakončení – získání maturity či výučního listu, maturitní ples, slavnostní předávání vysvědčení nebo tzv. poslední zvonění. V průběhu studia se adolescenti připravují na budoucí profesi nebo na výběr oboru, který chtějí studovat na vysoké škole.

V tomto období jsou jedinci již po první volbě, kterou dělali na základních školách. Poslední výzkum v České republice, jehož se účastnilo přes 15 tis. respondentů, ukazuje, že 35 % středoškoláků (ve 3. a 4. ročníku) se svou volbou není spokojeno. Jako hlavní faktory výběru uváděli studenti názory rodičů, vzdálenost školy od bydliště, své zájmy nebo uskutečnění dne otevřených dveří danou vzdělávací institucí (*Nesprávně zvolené středoškolské studium je špatným řešením pro všechny* | TREXIMA, 2023).

Jak je znát na uváděných kritériích, volba v sobě kombinuje dva hlavní požadavky: jednak aby reagovala na jedincovy schopnosti a zájmy a jednak aby zároveň zohledňovala společenské podmínky. Málomocný adolescent je natolik vyhraněný a aspirující k seberealizaci, že by byl schopný si přirozeně sám zvolit profesi bez vnější pomoci. Stejně tak ale není časté, aby se nechal formovat pouze vnějším tlakem bez ohledu na svou osobnost – ačkoli se mezi středoškoláky nachází jedinci, kteří pasivně přijímají rozhodnutí od svých rodičů, jiných dospělých osob ve svém okolí nebo aktuálních situací a podmínek. Ostatní studenti se nacházejí ve střední pozici, kdy jsou si vědomi svého nasměrování, ale potřebují podpořit v jeho konkretizování (Langmeier & Krejčířová, 2006). Formám podpory adolescentů v oblasti školy je věnována další kapitola.

3. Pomáhající profese ve školství

Adolescent potřebuje ve škole oporu, která není jen učitelského charakteru – v tomto období se může jednat o podporu při výběru kariéry, vztahových potíží s vrstevníky nebo rodinnou a o psychické potíže. Well-being žáků začal být diskutovaným tématem ve společnosti po pandemii koronaviru. Výzkum PAQ Research uvádí nejen zhoršení duševní pohody žáků (s nímž souvisí i rodinné zázemí), ale i jeho přímou souvislost se vztahem ke škole nebo sníženými aspiracemi žáků ve studiu. Proto doporučuje navýšení kapacit neučitelských pomáhající profesí ve školách (*Dopady pandemie na žáky*, 2021). Na výše uvedené skutečnosti reaguje i Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně, již se práce věnuje ve své výzkumné části. V tomto pilotním projektu je cílem dosáhnout řešení za účasti odborníků z oblasti sociální pedagogiky a (školské) sociální práce.

Pomáhající profese ovšem mohou zlepšit situaci nejen běžných adolescentů, mohou otevřít dveře ke vzdělání i skupinám, jež jsou ve vzdělání znevýhodněny kvůli sociálním aspektům, jako je v kontextu České republiky romské etnikum nebo zdravotnímu hendikepu (Prokop, 2019). Momentálně probíhají snahy o integraci a inkluzi, což jsou mnohdy zaměňované pojmy, které je ovšem potřeba pro jejich významovou odlišnost rozlišovat.

- **Integrace** chce za pomoci podpůrných nástrojů docílit přizpůsobení žáků mainstreamovému vzdělávacímu proudu. (Jde tedy o přizpůsobení žáků systému) (Šámalová & Vojtíšek, 2021).
- **Inkluze** nahlíží na žáky se speciálními potřebami jako součást lidské diverzity a snaží se vytvořit takové podmínky, aby mohli být začleněni do vzdělávacího proudu, který odpovídá všeobecné normě. (Jde tedy o přizpůsobení systému žákům) (Šámalová & Vojtíšek, 2021).

Ve školách je pro studenty dostupná podpora, která je dle svého obsahu a záměru rozdělena do gescí různých odborníků. V první části této kapitoly se práce věnuje školnímu poradenskému pracovišti, což je minimální standard podpory, který musí dle školského zákona každá škola svým žákům nabídnout. Personální složení poradenského pracoviště tvoří výchovný poradce, školní metodik prevence (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Následně jsou popsány profese, které sice zákon neukládá, nicméně jsou stále poměrně běžné – jedná se o školního psychologa a speciálního pedagoga. Jejich zřízení však není systémově financováno a závisí především na řediteli školy, což je částečně i důvod, proč je těchto

odborníků nedostatek a připadá na ně často nepřiměřeně velké množství žáků. To by se mělo změnit v roce 2025, kdy by měl být zdrojem financování státní rozpočet, což by zajistilo systémové zavedení těchto pozic (Mačí, 2022).

Ačkoli je posílení pomáhajících profesionálů na školách pozitivním jevem, pro školskou sociální práci nepředstavuje velkou změnu, jelikož ta má například vedle školní psychologie jen okrajové postavení, stejně jako je tomu u sociální pedagogiky, jež není ani legislativně ukotvená (Skyba, 2014). Těmto profesím se věnuje kapitola ve své poslední části.

3.1. Školní poradenská pracoviště

Školy mají na základě školského zákona povinnost zřídit na svém území školní poradenská pracoviště. Jejich cílem je zajišťování rovného přístupu ke vzdělání všech žáků, kteří mohou mít speciální vzdělávací potřeby nebo jiná potenciální znevýhodnění, vedle toho napomáhají při volbě vhodné kariéry, spolupracují se státními orgány nebo jinými institucemi a zabývají se prevencí (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Zpravidla jsou k těmto účelům zřízeny pozice výchovného poradce a školního metodika prevence, což jsou pedagogičtí pracovníci školy, kteří absolvují akreditovaný kurz o rozsahu nejméně 250 vyučovacích hodin, a to na základě vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Kvůli provádění náplně těchto činností mají zkrácený úvazek pro výkon výuky na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zkrácení může být v rozsahu 1 až 5 hodin týdně, což se odvíjí podle počtů žáků na škole.

3.1.1. Výchovný poradce

3.1.1.1. Výběr budoucí kariéry

Cílem výchovného poradce je na základě přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních mimo jiné příprava studentů na další povolání ve smyslu podpory ve výběru jejich budoucí kariéry. Za tímto účelem poskytuje studentům kariérové poradenství a organizuje jejich skupinové návštěvy na informačních střediscích Úřadu práce České republiky.

3.1.1.2. Podpora žáků

Na stejném legislativním podkladu (tedy na základě přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních) je jeho další náplní i vstupní a průběžná diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. K tomuto zřizuje

plány pedagogické podpory a individuální vzdělávací plány, jejichž plnění následně monitoruje.

3.1.2. Školní metodik prevence

Příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních popisuje školního metodika prevence jako osobu, která na škole koordinuje a realizuje aktivity minimální prevence. Dále individuálně nebo skupinově pracuje se studenty, kteří mají v této oblasti (tedy oblasti rizikového chování nebo například sociálně-vztahového chování) potíže, které negativně ovlivňují jejich vzdělání. Metodik dále vede spis obsahující seznam aktérů, kteří se školou za tímto účelem spolupracují.

3.2. Pomáhající profese ve školství nepovinné ze zákona

3.2.1. Školní psycholog

Profese školního psychologa je, stejně jako tomu bylo i u dvou předchozích, stanovena vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Obdobně jako školní metodik prevence se orientuje na prevenci, v tomto případě zejména v oblastech školního neúspěchu. Stejně jako výchovný poradce se může podílet na podpoře při výběru budoucího povolání studentů. Dále provádí depistáž a intervence u žáků se speciálními potřebami nebo diagnostiku při výskytu vzdělávacích a výchovných problémů. Vedle toho pečuje o celkové klima školy, u něhož se zaměřuje na jeho přívětivost v multikulturních otázkách a celkové toleranci. Komunitně a skupinově pracuje se žáky, kterým může poskytovat individuální poradenství. To je určeno i pro rodiče nebo jiné zákonné zástupce. Náplní školního psychologa je i poskytování krizové intervence (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Školních psychologů je momentálně nedostatek, o čemž se aktuálně mluví zejména po dopadech pandemie koronaviru nebo války na Ukrajině. Příčinou může být financování, které probíhá v rámci dotací, jež jsou ohraničeny časovým úsekem 2 let. Z toho vyplývají nejisté dlouhodobé vyhlídky, vedle kterých je na vině i nízký plat v porovnání s jinými odvětvími v rámci psychologie. Neuspokojivý plat může mít příčinu i v navyšování platů v rámci škol, které se na školní psychology (na rozdíl například od učitelských pozic) nevztahují. Podle dat České školní inspekce v roce 2022 chybělo na školách 700 školních psychologů, přičemž je situace nejvíce kritická v oblasti, které jsou mimo velká města (*Dva tisíce psychologů do škol. Za tři roky je začne platit stát, chybět ale mohou dál | Aktuálně.cz, 2022*).

3.2.2. Speciální pedagog

Náplní práce speciálního pedagoga, jenž je opět upravena vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška č. 72/2005 Sb.), je péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u nichž napomáhá k co nejúplnějšmu naplnění jejich potenciálu. Poskytuje jim poradenství a provádí u nich diagnostiku, která zasahuje do jednotlivých oblastí speciální pedagogiky (psychopedie, surdopedie, tyflopédie, somatopedie a logopedie), které svým způsobem člení cílovou skupinu podle jejich potřeb (Vyhláška č. 72/2005 Sb.). Speciální pedagogika je jedním z oborů, který dle zákona o sociálních službách absolventa vyšší odborné nebo vysoké školy opravňuje k výkonu sociální práce (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

3.2.2.1. Asistent pedagoga

Momentálně probíhající inkluze si klade za cíl začlenit hendikepované děti, které byly předtím vzdělávány v rámci speciálního školství, do běžných škol. K tomu jim mají dopomoci i asistenti pedagoga, na které je v rámci probíhající inkluze vyčleněno větší množství financí (Prokop, 2019). Pracovní náplň upravuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – jedná se o individuální nebo skupinovou práci se žáky podle pokynů jiné pedagogické osoby.

3.2.3. Sociální pedagog

Předchozí podpůrné profese v rámci školy předpokládaly aktivní spolupráci rodičů. Pokud se ovšem dítě ocitá v situaci, kdy je ohroženo sociálním vyloučením nebo má vzdělávací či výchovné problémy a zároveň v těchto oblastech nenachází podporu při řešení těchto potíží, může s nimi spolupráci navázat sociální pedagog. Sociální pedagog není legislativně ukotvená profese, pokud bychom tedy hledali v příloze č. 4 vyhlášky 72/2005 Sb., kde se nacházely zatím všechny uvedené profese, a i zatím neuvedený sociální pracovník, speciálního pedagoga bychom zde nenašli. Obor vznikl kolem poloviny 19. století v Německu jako součást pokrokového vzdělávání. Původně měl být vzdělávacím proudem a jeho hlavním přínosem měla být výchova společnosti nebo vedení k sociálnosti. Zahrnoval především práci s mládeží, přičemž hlavním dějištěm byla komunita nebo církev. Postupně však byla sociální pedagogika více propojována se sociální prací, a to především kvůli obecně rostoucímu zájmu o holistické pojetí člověka a jeho blaho (Děmean, 2010).

Kompetencí speciálního pedagoga dnes je pracovat s dětmi i pedagogy a budovat mezi nimi partnerský přístup. Poskytuje odborné poradenství v záležitosti vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním, které zároveň v rámci školy vyhledává. Při práci s nimi je zástupcem školy,

který motivačně a podpůrně působí na rodiny, čímž upevňuje jejich participaci na vzdělání dítěte. Ačkoli má tato profese sociální přesah a dokáže flexibilně reagovat na aktuální sociální výzvy, jedná se stále o profesi orientovanou především pedagogicky (Daněk & Šmída, 2023).

Stejně jako speciální pedagogika je tento obor dle zákona předpokladem k výkonu sociální práce, pokud je vystudován v rámci vyšší odborné nebo vysoké školy (Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách). Oproti speciální pedagogice je zde ale větší styčná plocha se sociální prací, kvůli tématům, které mají sociální pedagogika a sociální práce společné – například výše zmíněné sociální vyloučení. Rozhraní sociální práce a sociální pedagogiky bude věnována podkapitola, nicméně je nejprve nutné se zaměřit na školskou sociální práci samotnou.

3.3. Školská sociální práce jako nezavedený obor

Školská sociální práce je jednou z dílčích disciplín sociální práce. Sociální práce, její profesionalizace nebo identita sociálních pracovníků může být plošně oslabena politickým nebo ekonomickým kontextem a zároveň nízkým přesvědčením společnosti o potřebnosti oboru. Působí zde ale i takové vlivy, jako je například roztržštěná identita sociálních pracovníků nebo široká definice profese (Matulayová et al., 2021). Tím přirozeně trpí i školská sociální práce a nenapomáhá tomu ani různorodost její praxe, která se může odvíjet a měnit v závislosti na úrovních, kde je vykonávána (jedné z možností, jak tyto úrovně mohou být uchopeny, se již věnovala 1. kapitola). Různé podoby se mohou odvíjet dále i od teoretického uchopení, typu školy, potřeb konkrétního případu nebo kompetencí pracovníka. V důsledku této neustálenosti může být pro příjemce služby nejasné, jaká může mít od školského sociálního pracovníka očekávání. I to je příčinou, proč má sociální práce ve škole mnohem méně prostoru než jiné nepedagogické obory, jako je například psychologie. Je otázka, jestli je v zájmu oboru pojem úzce ohraničit, jelikož stávající podoba má i pozitivní aspekty, především může přispívat ke komplexnosti služeb (Skyba, 2014).

3.4. Náplň činnosti školského sociálního pracovníka

Pokud chceme hovořit o kompetencích sociálního pracovníka, obvykle je stěžejním legislativním pramenem zákon o sociálních službách, který obsahuje v § 109 i jejich výčet (zákon č. 108/2006 Sb.), nicméně v případě školského sociálního pracovníka je zdrojem vyhláška č. 72/2005 Sb. Oba zákony se v oblasti kompetencí v podstatě shodují, ve vyhlášce škole pouze chybí některé činnosti (sociální rehabilitace, aktivita ve službách sociální péče) a přebývají tam některé body, které sice v zákoně o sociálních službách nejsou, nicméně jsou běžnou součástí praxe – zajištění komunikace s klientem a rodinou, spolupráce v multidisciplinárním týmu nebo podílení se na stanovení návrhu podpůrných opatření.

V praxi se náplň činnosti odvíjí od cíle, které školský sociální pracovník má. Vzhledem k povaze školy a její role v životě dítěte se přirozeně jedná o místo, kde může být zešířena konaná depistáž a prevence. Vedle toho zde sociální pracovník může poskytovat sociální poradenství a základní intervence. Sociální poradenství se může týkat i finančních záležitostí, ať už se jedná o pomoc s vyřizováním žádosti o dávky nebo dluhové poradenství, které zahrnuje sledování pohledávek rodičů vůči škole. Ty se zpravidla týkají neuhrazených školních obědů nebo ubytování dětí (MPSV, 2017). Dále může být zdrojem podpory rodin, které mají potíže v adaptaci na sociální normy nebo žáků postrádajících podporu ve vzdělání, která by měla přicházet z rodinného zázemí. Mimo těchto aktivit by měl systematicky monitorovat přítomnost dětí ve škole a vhodným způsobem zasahovat v případech záškoláctví – to se logicky týká zejména základních škol, kde je povinná školní docházka. Hlavní výhodou sociálního pracovníka může být orientace v sociálních službách, díky které může rodinu efektivně zasíťovat a může spolupracovat se službami, které se zaměřují na sociální prevenci, sociální péči nebo s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Školský sociální pracovník by měl vyhodnotit situaci případu a vhodně klienty napojit na služby mimo školu, pokud je zde vyžadována dlouhodobá podpora (Petrenko, 2020).

Sociální pracovník je způsobilý k posilování sociálních kompetencí člověka. Posilování těchto kompetencí vede i k sociální prevenci – člověk je díky nim připraven reagovat na rizikové jevy (Lauermann, 2019). V kontextu vzdělávání se ukazuje jako klíčová interakce se svým prostředím – jak je uvedeno i v 1. kapitole, pokud má student oporu v komunitě, má její přítomnost pozitivní dopad na vzdělání. Je tedy třeba, aby student uměl pracovat jednak sám se sebou a jednak se svým prostředím, přičemž obě tyto složky by měla škola umět posilovat (J. Master Arul et al., 2016). Důležitost interakce jednotlivce se svým prostředím zdůrazňoval i Bronfenbrenner, který vzdělání vnímal právě jako výsledek jejich interakce (Härkönen, 2007).

3.5. Aktuální stav školské sociální práce v České republice

Školská sociální práce se nyní ve školách vyskytuje ojediněle. Z dotazníkového šetření, jehož se účastnilo 1.763 respondentů, vyplynulo, že se tato pozice vyskytuje pouze v 4,7 % z celkového počtu škol (Havlíková, 2018). Obvykle je realizována v rámci časově omezených projektů nebo dotačních výzev. Chybí zde systémová podpora, ať už v rámci metodiky zavádění, vymezení náplně funkce a spolupráce s dalšími odborníky ve škole nebo financování (Petrenko, 2020). V již zmíněné studii byly školy tázány i na to, proč pozici sociálního pracovníka zavedly. Hlavním důvodem se ukázal být zvyšující se počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a vedle něj dále málo efektivní spolupráce s rodiči, přítomnost žáků

z kulturně odlišného prostředí, spolupráce školy s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, nebo například posílení socializační funkce školy. Ředitelé škol, kde se sociální pracovník nenachází, uvádí jeho nepřítomnost buď tím, že pro něj nevidí uplatnění nebo nedostatkem finančních prostředků (Havlíková, 2018).

Na základě studie Výzkumného ústavu práce a sociálních věcí vznikla doporučení, jež by měla napomoci zavedení funkce školského sociálního pracovníka. Ta se zaměřují na systémové podmínky, jako jsou financování, nastavení organizačních podmínek, a to s ohledem na konkrétní školu – tedy lokalitu, ve které se nenachází, nebo její velikost, přičemž u malých škol, by měla být zvážena sdílená pozice jednoho sociálního pracovníka pro více škol. Vedle toho míří i na identitu profese, která vyžaduje osvětu o sociální práci, vymezení náplně práce společně s dalšími odborníky, kteří působí na půdě školy (Havlíková, 2018). Jak bylo zmíněno výše, nejvíce nejasná hranice je mezi profesí sociálního pracovníka a sociálního pedagoga, které se budeme krátce věnovat v další podkapitole.

3.5.1. Rozhraní sociální práce a sociální pedagogiky

Sociální práce a sociální pedagogika v Česku jsou profese, které si navzájem vstupují do svých primárních polí působnosti. Sociální pedagogové se vyskytují v sociálních službách v rolích sociálních pracovníků, kteří se naopak postupně ocitají na půdách škol, přičemž akcentují, že jejich přítomnost zde je podložena expertízou pro případovou práci a práci s ohroženými dětmi (Lorenzová, 2023). Z důvodu výskytu sociálních pedagogů v sociálních službách je pak opomíjena jejich pedagogická přidaná hodnota a dochází k nízkému rozlišování mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem (Daněk & Šmída, 2023). K tomu přispívá i současná legislativa, o které je bližší zmínka výše, chybějící profesní zákon sociálních pracovníků nebo fakt, že sociální pedagog není legislativně ukotvená profese. Oba obory se v podobě tak, jak je známe dnes, rozvíjejí až po roce 1990 (Daněk & Šmída, 2023).

Obory mají styčnou plochu tvořenou podobným předmětem zájmu a základním záměrem profese, který cílí na zlepšení kvality života člověka (Pasternáková, 2019). Podobnost lze nalézt i na základních, etických, hodnotách oborů, kterými jsou lidská důstojnost, spravedlnost nebo rovnost (Lorenzová, 2023).

Rozdíl mezi těmito skupinami je vytvořen zejména cílovou skupinou. Zatímco sociální práce je obor pokrývající velmi široké spektrum cílových skupin, sociální pedagogika míří především na děti a mládež, potažmo žáky. Těm může nabídnout sociální prevenci a sociální poradenství. Ačkoli se jedná o podobné disciplíny, nebrání to vzniku multidisciplinarity, kdy profese mohou fungovat vedle sebe a doplňovat se. Ve škole je třeba jak prevence a sociální poradenství, tak

i práce s rizikovými rodinami, žáky se zdravotním znevýhodněním (v sociálním kontextu), dětmi ohroženými CAN a dalšími specifickými cílovými skupinami, a těm už by se měl věnovat právě sociální pracovník. (Pasternáková, 2019). Další nuance mohou představovat důraz na vytváření pozitivního školního prostředí a dobrovolnost u sociální pedagogiky, která není v sociální práci s dětmi vždy možná (Lorenzová, 2023). Ačkoli je u sociální pedagogiky důležitá dobrovolnost, kterou někdy může sociální práce při práci s dětmi postrádat, je zde paradoxně menší prostor pro sebeurčení kvůli její výchovné funkci. Sociální práce se staví za klienta a podporuje ho v náročné situaci, nicméně se snaží o jeho aktivizaci, která mu pomůže rozvíjet jeho vnitřní potenciál a provádí ho náročnou situací, aniž by mu ubrala nárok na sebeurčení přicházející z klientovy strany. Sociální pedagogika má více výchovnou funkci, kdy působí na klienta a snaží se mu pomoci při vytváření optimálního životního stylu ve společnosti. Vzhledem k preventivní esenci sociální pedagogiky by se dalo říci, že sociální pedagogika formuje více či méně rizikové žáky ve vztahu k jejich životnímu stylu, zatímco sociální práce má oproti tomu více kurativní charakter a reaguje na již vzniklé sociální problémy, ve kterých je třeba intervenovat, přičemž zde je větší přesah do oblasti rodiny (Daněk & Šmída, 2023).

Sociální práce a sociální pedagogika vedle sebe působí i v Sociálně pedagogické poradně ve Zlíně, která má některé cíle zaměřené do oblasti sociální práce, zároveň ale (jak už z názvu vyplývá) se zde současně vyskytuje i sociální pedagogika.

4. Adaptační kurzy

Ve druhé kapitole jsme uvedli, že adolescence je období plné změn. Jednou z těchto změn je i přechod ze základní školy na střední školu, případně na jiné instituce středoškolské úrovně. Aby se s touto změnou a vstupem do nového sociálního prostředí studenti lépe vyrovnali, je poměrně běžnou praxí poskytovat jim podporu v rámci adaptačních kurzů, které mohou zároveň mít v jistém ohledu funkci i přechodového rituálu.

4.1. Adaptace

Adaptace je koncept, který stejně jako celá sociálně-ekologická teorie vychází z přírodních věd, zejména evoluční biologie. V biologii se jedná o dlouhodobé genetické změny organismů, díky kterým disponují vlastnostmi nebo strategiemi k přežití. U lidí je tomu obdobně. Nejedná se o genetické změny, nicméně je třeba si osvojit nové kompetence, které odpovídají kulturnímu prostředí, v němž se nově ocitají. V období adaptace jsou jedinci zranitelní a osvojují si mimo nových schopností i adaptivní copingové mechanismy, pomocí kterých tuto situaci mohou lépe snášet (Smit & Wandel, 2006).

4.2. Výzvy adaptace na střední škole

Adaptace na střední škole může mít v dlouhodobém měřítku velký vliv na život jedince. Pokud se student neadaptuje úspěšně, může mu to snížit sebevědomí a je i větší pravděpodobnost předčasného ukončení studia nebo jeho neúspěšného zakončení. Studenti vykazují v tomto přechodu obavy, které by se daly rozčlenit na tři druhy – obavy sociální, akademické a procedurální (Smith, 2013).

Sociální obavy představují strach z nenalezení přátel, samoty, šikany, nedostatečného upevnění nové sociální role v kolektivu a celkově z nezvládnutí zapadnutí do kolektivu, což se zároveň opírá o již zmíněné sociální faktory v adolescenci a touhu zapadnout (Smith, 2013). Jak bylo zmíněno v podkapitole věnující se komunitním školám, ukazuje se, že pokud má student pocit sounáležitosti s komunitou, má komunita příležitost nejen zastupovat chybějící podporu v rodinném zázemí, ale pozitivně ovlivňuje školní výsledky (Lauermann, 2019).

Akademické obavy se týkají náročnosti kurikula, a to i kvůli tomu, že vzhledem k tomu, že se na středních školách setkávají studenti z rozlišných základních škol, mohou mít odlišné vstupní znalosti. Ačkoli mohou být akademické obavy problémem, adolescenti zpravidla větší váhu přikládají sociálnímu prostředí (Smith, 2013).

Procedurální obavy jsou čistě pragmatické. Jedná se o neznalost školní budovy, pedagogického sboru, případně potíže při volení možnosti, pokud si mohou vybírat ze skupiny

předmětů nebo si studenti sestavují vlastní rozvrh. Procedurální obavy jsou nicméně velmi krátkodobé a zpravidla nejsou příliš problematické, zároveň jsou další zátěží, která se může kumulovat s už tak dost velkým stresem (Smith, 2013).

4.3. Vlivy na adaptaci

Adaptace probíhá u studentů individuálně v jejich osobním kontextu. Znovu se zde promítá stav rodinného zázemí, přátel, komunity a také kvalita sociálních vazeb. Vliv zde hrají i osobnostně-emocionální faktory, které mohou mít souvislost s copingovými strategiemi, tedy zvládnutím stresu, který někdy může vést až k depresím, úzkostem nebo somatickým potížím. Důležitým aspektem je i postojová orientace, která se tvoří zejména v počátku studia, slouží při překonávání pozdějších překážek během jeho pozdějších fází, a má potenciál eliminovat riziko jeho předčasného ukončení. Pokud student skutečně vidí ve svém vzdělání smysl, má to silnější efekt než vnější motivace, jako jsou například požadavky a očekávání okolí, například rodičů (Jakešová & Hrbáčková, 2011).

4.4. Adaptační kurzy

Adaptační kurzy jsou jedním z dobrých zvyků v českém školství, a to zejména na středoškolské a vysokoškolské úrovni vzdělání. Smyslem kurzů je vystavit žáky náročným situacím, ve kterých mohou reflektovat své silné a slabé stránky. Zpravidla se jedná o společný pobyt v přírodě (případně na půdě školy) jehož se účastní studenti 1. ročníků a jejich třídní učitel. V jeho průběhu se utváří třídní kolektiv, který se poznává nejen navzájem uvnitř, ale začíná interagovat i s pedagogem. Žáci odhalují své osobnostní charakteristiky, díky čemuž se mohou navzájem lépe poznat a tvoří si společně pozitivní zážitky. Efektivní vytvoření třídní atmosféry má kladný vliv nejen na třídní kolektiv jako takový, ale i na kreativitu a aktivitu studentů při výuce (Pakosta, 2003).

Ačkoli není shoda, jak by přesně měl kurz vypadat, lze vypozařovat určitou opakující se strukturu. Jsou jí například základní charakteristiky kurzu jako takového. Ukazuje se, že osvědčuje pobyt studentů mimo školu, vytváření společných zážitků při použití metod zážitkové pedagogiky, aktivity vyžadující intenzivní spolupráci žáků a k nim jako protipól čas na sebe, kdy si spolužáci mohou vybrat způsob volného času mezi jednotlivými body daného programu a dále uplatnění provázejícího přístupu, který podporuje bezpečné prostředí (Dubec, 2007).

Dalším stavebním kamenem adaptačního kurzu je společné nastavení pravidel. Jedná se například o pravidlo stop, domluva na vzájemném oslovování se, naslouchání druhým,

poslouchání instrukcí, chození včas (Dubec, 2007). Tato pravidla lze nalézt i v praxi sociální práce, a to v práci se skupinou.

4.4.1. Druhy aktivit

Během adaptačního kurzu se můžeme setkat s několika druhy aktivit. Zpočátku v souladu s prvotní atmosférou proběhne zahájení kurzu, ve kterém jsou vysvětleny formální záležitosti a stanoví se pravidla. Následují rozehrívací aktivity, ve kterých jsou voleny spíše opatrnější a lehčí aktivity. Poté se přechází k činnostem cílícím na hlubší seznámení, nastartování spolupráce mezi studenty a řešení konfliktů při spolupráci, společné zvládání náročných situací a na závěr jsou realizovány činnosti k rozvoji důvěry. Po zakončení je podána zpětná vazba (Dubec, 2007). Jak jsem ale zmínila výše, není jeden dogmatický způsob, který by byl správný. Průběh kurzu může ovlivňovat i typ instituce a přítomnost různých individuálních specifik.

5. Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně

Výzkumná část práce se zaměřuje na adaptační kurzy, které jsou součástí programu sociálně pedagogické poradny ve Zlíně, zřízené v rámci Implementace krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje (Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s., 2022). V této, a zároveň poslední, kapitole teoretické části práce, představím okolnosti vzniku a cíle jak adaptačních kurzů, tak SPP jako takové.

5.1. Analýza PAQ

PAQ Research je sociologická výzkumná organizace, která přináší data často využívaná v sociální práci, jelikož se zabývá sociálními nerovnostmi, vzděláním a dalšími společenskými problémy, které mohou znesnadňovat společenskou kohezi (PAQ Research, 2023). Data jsou sbírána plošně a zpracována i napříč regiony, proto jsou relevantní pro ekologickou perspektivu. V rámci mikroregionů je zpracována Mapa vzdělávacího neúspěchu s příslušnými analytickými zprávami. Ty obsahují analýzu sociální situace a vzdělání v regionu, k nimž jsou uvedena doporučení, která by pro jednotlivé případy mohla být efektivní. V případě obce s rozšířenou působností Zlín zpráva uvádí, že momentální situace ve vzdělání odpovídá sociálním podmínkám. Zlín se nepotýká s vysokou mírou destabilizační chudoby nebo vzdělávací neúspěšnosti a dle analýzy je zde i nízké obecné socioekonomické znevýhodnění (PAQ Research, 2022). Některá doporučení v oblasti vzdělávání dle PAQ (2022) jsou:

- zajištění komplexních služeb školního poradenství;
- sledování výsledků žáků a nabízení pomoci neprospívajícím studentům;
- rozvíjení podporujícího sociálního klimatu školy, její atmosféry a celkového prostředí školy;
- podpora informovanosti rodičů o možné podpoře žáků.

5.2. Služby sociálně pedagogické poradny

Sociálně pedagogická poradna je projekt, který je realizován v období mezi lety 2021 a 2023. Navazuje na školská poradenská pracoviště a usiluje o usnadnění spolupráce rodiny a školy. K tomu využívá profese sociálního pedagoga a sociálního pracovníka, jejichž hlavní předností je právě to, že mají přístup jak do školy, tak do rodiny.¹

¹ Matulayová, T., & Pavlíčková, J. (2021). *Prezentace k IKAP II*. Zlín: Sociálně pedagogická poradna Zlín.

5.2.1. Klientem rodič

Důležité je zmínit, že Speciálně pedagogická poradna je provozována Azylovým domem pro ženy a matky (Azylový dům pro ženy a matky s dětmi, o.p.s., 2022). S tím jdou ruku v ruce právě i služby, které jsou rodičům nabídnuty. Je to pomoc v náročných situacích a problémech v oblasti rodiny a dále je to asistence při podpoře dítěte ve vzdělání. Může se jednat o pomoc s přípravou do školy, řešení výchovných a vzdělávacích problémů nebo zajištění potřeb k učení a školním aktivitám (např. školet v přírodě, výletu, adaptačnímu programu...)²

Usnadnění spolupráce spočívá i v roli mediátora, kdy sociální pedagog/pracovník vystupuje jako nestranný subjekt, který zajišťuje nezaujatou komunikaci mezi školou a rodinou. Odborník dále může rodiče doprovázet na jednání ve škole, organizovat podpůrná setkání pro rodiče s podobnými potížemi nebo rodiče zasíťovat do širší sítě služeb.³

5.2.2. Klientem žák

Žákovi je nabídnuto zejména hledání řešení potíží ve škole, a to prostřednictvím individuálního poradenství, případně terapie se souhlasem rodiče. Zletilým studentům je určena práce s motivací a podpora při studiu. Třídám si poradna klade za cíl pomáhat s kolektivem a vztahy mezi spolužáky, ale i vztahy k pedagogům.

5.2.3. Klientem pedagog

Z průzkumu poradny vyplývá, že většina (61,5 %) učitelů je přítomnosti pomáhajícího profesionála nakloněna, přičemž zbylá část neví (34,6 %) a vysloveně proti se staví 3,8 %. Spolupráce, potažmo komunikace, je hlavní způsob podpory, který pedagogové od pomáhajícího profesionála očekávají. Dalšími hlavními oblastmi, ve kterých pedagogové vidí potenciál spolupráce, jsou například řešení konfliktů, školní mediace a orientace v systému podpory pro rodiny.⁴

Pro učitele poradna nabízí koučink, podpůrná setkání, osvětu o nabídce sociálního systému pro znevýhodněné rodiny, řešení vztahových problémů ve třídách a podporu prevence ve škole. V prevenci na škole poradna směřuje k osobnostně-sociální výchově, posílení vazeb a týmové spolupráce a podílení se na adaptačním programu.⁵

²⁻⁵ Matulayová, T., & Pavlíčková, J. (2021). *Prezentace k IKAP II*. Zlín: Sociálně pedagogická poradna Zlín.

5.3. Cíle sociálně pedagogické poradny

Hlavním cílem SPP je podílet se na snižování nerovností ve vzdělání, a to na všech úrovních – individuální, rodinné, sociální (ve smyslu sociálního prostředí) nebo socioekonomické. Dále se jedná o podporu sociálních kompetencí žáků, podporu pedagogických pracovníků nabídkou sdílení a spolupráce, snížení administrativní zátěže školy při realizaci některých aktivit a dočasné řešení nestabilního financování.⁶

5.4. Adaptační kurz Sociálně pedagogické poradny

Adaptační kurzy Sociálně pedagogické poradny probíhaly na dvou středních odborných školách, dohromady na čtyřech různých oborech a celkově v 11 třídních kolektivech. Každý kurz se skládal ze tří jednodenních bloků, které se odehrávaly na začátku školního roku (v září), v jeho polovině (v prosinci nebo únoru) a na jeho konci (v červnu). V případě jedné školy se všechny odehrávaly v jejích prostorách, zatímco u druhé se zahajující část odehrávala v rekreačním areálu, druhá ve škole a poslední v přilehlém parku. Pomůckou při každém setkání byly pracovní listy, které tematicky doplňovaly jednotlivé cíle setkání.⁷

5.4.1. Cíle adaptačního kurzu

Adaptační kurz cílil na posílení studijní motivace, a to kvůli prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání. Studijní motivace ovšem nebyla oddělena od osobního života, jelikož se zde vyskytovaly společné plochy, jako zamyšlení nad smyslem vzdělávání a aktivním produktivním procesem v sociálním systému. V rámci kurzu byly podporovány sociální vazby a sociální kompetence.⁸

5.4.1.1. Sociální kompetence

Sociální kompetence jsou široký pojem, který nemá jednu přesnou definici, nicméně jejich hlavním cílem je kontrolovat dle své motivace sociální interakci. K dosažení tohoto cíle je zapotřebí dílčích schopností, které na základě integrace teorií autorů Argylea, Greifa a Hendersonové jsou především:

- vytvoření vztahu;
- regulace svého projevu a reakcí;
- sociální techniky (Nakonečný, 2018).

⁶⁻⁸ Matulayová, T., & Pavlíčková, J. (2021). *Prezentace k IKAP II*. Zlín: Sociálně pedagogická poradna Zlín.

Sociální techniky jsou termín, který zastřešuje různé dovednosti důležité pro sociální interakci, vyhodnocení jejich použití v dané situaci nebo schopnost je vhodně kombinovat. Mezi sociální techniky se řadí komunikace, sociální percepce (vytváření si obrazu o ostatních), sebereflexe, reakce na ostatní či ovlivňování ostatních (Nakonečný, 2017).

5.4.2. Průběh kurzu

5.4.2.1. První blok

První blok se odehrával v září. Přirozeně měl za cíl seznámit mezi sebou studenty, dále nasměrovat pozitivní dynamiku, přičemž byla nastavena třídní pravidla a vzájemná komunikace. Studenti formulovali svá očekávání jak od spolužáků, tak od třídního učitele a zároveň deklarovali, co se pro to chystají udělat. Dále se zaměřovali na sebe, refletovali předchozí školní rok, z něhož si určili nejdůležitější události, hodnotili bývalou školu, svou motivaci ke studiu a vytyčili si vlastní cíle – s čím chtějí začít, co naopak chtějí přestat dělat, změnit, dokázat, zažít a v čem si přejí pokračovat. To mohli zapsat do pracovních listů s názvem Já student, Já pedagog a Já a moje třída.

5.4.2.2. Druhý blok

Prostřední blok podporoval studentovu schopnost sebereflexe. Pojmenoval zde své silné stránky – co mu jde, v čem je dobrý, za co by se pochválil. Kromě toho sem byly zakomponovány otázky na jeho životní hodnoty, kdy se zamýšlel nad tím, čeho si v životě váží, co je pro něj důležité nebo kdo je jeho vzorem. Při příležitosti tohoto setkání student zároveň vyhodnocoval, jak se mu daří naplnit cíle, které si určil při zahajovacím setkání. Obecně tato část cílila na posilování studentových silných stránek a jeho potenciálu, a to i v kontextu školní úspěšnosti. Pracovní list, který zde byl využit, nesl název Já, student II – Je mi fajn.

5.4.2.3. Třetí blok

Poslední setkání mířilo především na oblast studia. Cílem bylo posílení motivace setrvat ve studiu, upřesnit si představy o profesních a sociálních dovednostech (i v kontextu běžného života), a to pomocí skupinové práce a interaktivních her. Aktivita byla zaměřena i na realističnost studentových představ. Na závěr byla mapována studentova osobní spokojenost, rozdělená do okruhu spokojenosti se sebou samým, v blízkých vztazích a v širším sociálním kontextu, včetně celkové osobní spokojenosti. Funkcí tohoto mapování byla prevence úzkosti a pocitů bezmoci. K mapování byla použita škála *Outcomes Rating Scale* (Miller et al., 2000), ovšem upravena pro potřeby Sociálně pedagogické poradny dr. Pavlíčkovou.

6. Empirická část

Zatímco v konceptuální části byla představena základní teoretická východiska školské sociální práce a přiblížen její aktuální stav, v této kapitole bude představen související výzkum. Ten se zaměřil na činnost Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně, a to konkrétně na adaptační kurzy, jež proběhly ve školním roce 2021/2022. Nejprve bude představeno výzkumné téma a cíle výzkumu, následně jeho design a metoda, samotný průběh výzkumu, charakteristika výzkumného vzorku a postup při sběru a analýze dat.

6.1. Výzkumné téma a cíle výzkumu

Tématem práce je adaptační kurz zprostředkovaný Sociálně pedagogickou poradnou. Odehrál se v roce 2021/2022 na 2 odborných středních školách, skýtajících dohromady 4 obory a 11 tříd. Během školního roku se uskutečnil třikrát, a to rovnoměrně v září, prosinci nebo únoru a v červnu. V těchto termínech každá třída absolvovala jednodenní tematicky zaměřený program. Středobod práce tedy představuje adaptační kurz, jehož unikátnost spočívá právě v kontextu Sociálně pedagogické poradny; ta si klade specificky zaměřené cíle, které částečně korespondují i s doporučením analytické zprávy PAQ Research pro obec s rozšířenou působností Zlín (PAQ Research, 2022).

Cílem práce je zjistit, jak konkrétně proběhlé adaptační kurzy naplňují cíle Sociálně pedagogické poradny. Těmi jsou v možné souvislosti s adaptačními kurzy zejména snižování nerovností ve vzdělávání a posilování sociálních kompetencí. S tím souvisí i konkrétní cíle adaptačního kurzu.⁹

Hlavní výzkumnou otázkou je tedy: **Jakým způsobem naplňují adaptační kurzy cíle Sociálně pedagogické poradny Zlín?** Pro zodpovězení této otázky je třeba položit i vedlejší výzkumnou otázku, která zjišťuje, jak adaptační kurzy vnímají pracovnice Sociálně pedagogické poradny Zlín.

6.2. Metody sběru dat

Užítou výzkumnou strategií je kvalitativní výzkum, zvolený především kvůli tomu, že Sociálně pedagogická poradna, která adaptační kurzy provozuje, je pilotní projekt, dosud výzkumně neprobádaný. U adaptačních kurzů to dokazuje i fakt, že konkrétní kurzy, jež tato práce zkoumá, jsou první, které byly poradnou realizovány. Kvalitativní výzkum umožňuje získat vhled do nového, neprobádaného fenoménu, aniž by ho připravil o jeho kontext, což je v tomto

⁹ Matulayová, T., & Pavlíčková, J. (2021). *Prezentace k IKAP II*. Zlín: Sociálně pedagogická poradna Zlín.

případě žádoucí, jelikož právě kontext a vliv Sociálně pedagogické poradny jsou stěžejním důvodem, proč by tyto adaptační kurzy měly být zkoumány. Kvantitativní výzkum nelze brát v úvahu, neboť je tu možnost pracovat jen s omezeným počtem výzkumného vzorku, v tomto případě se třemi respondentkami, jedenácti třídními kolektivy, a to zároveň v jednom regionu, jehož potřeby jsou v tomto pilotním projektu brány v potaz. Velkým přínosem volby kvalitativního postupu je jeho flexibilita (Hendl, 2005). V tomto případě se jednalo o kombinaci výzkumných technik při sběru dat, kdy byla nejprve provedena obsahová analýza a v návaznosti na její výsledky byla zrealizována fokusní skupina.

6.2.1. Obsahová analýza dokumentů

Obsahová analýza dokumentů se nabízí kvůli tomu, že součástí kurzů bylo i vyplňování pracovních listů. Právě z povahy jednotlivých setkání vyplývá jejich víceznačná funkce – nejenže nám listy slouží jako hmatatelný podklad, který je produktem kurzů, ale jejich vyplňování bylo současně prostředkem, kterým kurz na studenty působil. K dispozici výzkumu byly tedy pracovní listy z jednotlivých setkání, evaluativní dotazníky, jež byly studentům předloženy při příležitosti posledních setkání. Metoda obsahové analýzy dokumentů oproti rozhovorům je vhodná i díky tomu, že je nevtíravá. Některá ze zkoumaných témat mohou být adolescenty považována za intimní, a to i vzhledem k jejich důležitosti v tomto vývojovém období. Právě kvůli intimnímu obsahu dokumentů je obsahová analýza jakožto nevtíravá metoda efektivní (Novotná et al., 2019).

Dalším zdrojem byly zprávy pro školy vypracované Sociálně pedagogickou poradnou, které mapují formální obsah kurzu a dodávají základní informace, jako počet tříd nebo termíny setkání.

6.2.2. Fokusní skupina

Pracovní listy a evaluativní dotazníky mapují především perspektivu studentů, kterou je třeba kombinovat s pohledem pracovníků. Na základě zjištění plynoucích z obsahové analýzy byla realizována fokusní skupina s třemi pracovníci poradny. Tato metoda byla zvolena s ohledem na časové možnosti poradny, jinou vyhovující metodou by nicméně byly i individuální polostrukturované rozhovory. Právě efektivnost sběru dat je jednou z předností fokusních skupin. Dále je výhodou přesnost dat. Zde se jednalo o tři respondentky se stejnou zkušeností (tj. realizace adaptačních kurzů a činnost v poradně obecně), které se navzájem mohly doplňovat, čímž přirozeně docházelo ke kontrole preciznosti odpovědí. Skupina kvůli lokaci poradny neproběhla osobně, pro její zprostředkování byla využita platforma Google Meet. Účastníci se setkali v jednotném čase, jednalo se tedy o synchronní rozhovor (Novotná

et al., 2019). Rozhovor trval 1 hodinu a 20 minut, přičemž byl nahráván. Na základě této nahrávky později vznikl přepis, který byl použit ke kódování a podroben analýze.

6.3. Výzkumný vzorek

Při výběru výzkumného vzorku se nenabízely jiné možnosti než účelový výběr, který je jednou z nejběžnějších strategií v kvalitativním výzkumu. Jeho základní charakteristikou je to, že volba vzorku přímo vyplývá z povahy zkoumaného fenoménu (Novotná et al., 2019). Vzhledem k tomu, že práce zkoumá, jakým způsobem naplňují adaptační kurzy cíle Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně, výzkumný vzorek se výrazně zúžil přirozeně. Do fokusní skupiny byly zařazeny všechny, tj. tři, pracovnice poradny, které kurz realizovaly, a obsahová analýza se věnovala zprávám z obou zapojených škol.

Tematické okruhy fokusní skupiny směřovaly zejména na subjektivní hodnocení pracovníků při realizaci kurzů, ale také na doplňující informace o jejich průběhu a dalších okolnostech. Mimo kurzy však byl zahrnut i koncept poradny – jak v souvislosti s adaptačními kurzy, tak sám o sobě. Zjišťoval osobní vnímání obou konceptů, jejich implementaci, specifika a hodnocení.

Obsahové analýze byly podrobeny všechny pracovní listy od všech studentů, které během kurzu vznikly. Jednalo se tedy o studenty 2 škol, 4 oborů, kteří byli v 11 třídních kolektivech. Tito studenti se zúčastnili 3 částí kurzu, které probíhaly v září, ledne nebo únoru a červnu ve školním roce 2021/2022. Studentů bylo celkem 1.730, s minimální absencí na některé ze tří částí. K dispozici bylo tedy 5.190 pracovních listů a 1.730 dotazníků se zpětnou vazbou ke kurzu. Údaje sice nejsou přesné, neboť není známo, kolik studentů se nezúčastnilo které části, ale tuto odchylku lze považovat za zanedbatelnou.

Jak již bylo zmíněno, některý obsah pracovních listů je možné považovat za intimní, proto studenti listy vyplňovali anonymně – proto nemohli být vyloučeni studenti, kteří se nezúčastnili všech částí, listy k sobě nebylo jak přiřadit. Dalším specifikem pracovních listů je ale i to, že nevznikly primárně za výzkumným účelem, nýbrž jako místo pro reflexi. Adolescenti mohou (i vzhledem ke specifickým tohoto vývojového období) mít při rozhovoru tendenci odpovědi zkreslovat, aby byly žádoucí. Tento jev se nazývá desirabilita a je pro výzkum nežádoucí (Hewstone & Stroebe, 2006). Mimo to by rozhovory mohly vzorek zkreslit, pakliže by se přirozeně stávali respondenty především aktivnější studenti. Kromě těchto pracovních listů byly zahrnuty i evaluativní dotazníky studentů, jež vznikly při poslední setkání. Podpůrným zdrojem byly formální zprávy, které poradna vykazovala školám.

6.4. Průběh výzkumu

6.4.1. Časový harmonogram

Spolupráce s poradnou začala 21. 4. 2022 při online setkání, kterého se zúčastnila garantka projektu doc. Matulayová, pracovnice poradny a další studenti, kteří se výzkumně orientovali na další činnosti poradny. Následně došlo k elektronickému sdílení formálních dokumentů a zaslání pracovních listů spolu s evaluativními dotazníky poštou, v prosinci 2022. Poté byla provedena jejich obsahová analýza, od níž se vyvíjel scénář fokusní skupiny. Ta byla provedena 3. 3. 2023 online na platformě Google Meet, trvala 1 hodinu a 20 minut a byla nahrávána. Posléze došlo k přepisu, kódování a analýze.

6.4.2. Etika výzkumu

Výzkum v sociálních vědách má za cíl podporovat v menším či větším měřítku pozitivní společenskou změnu a působit na společnost i jinak, nicméně v podobném duchu. Proto je třeba chránit respondenty a další aktéry výzkumu před újmou, která by jim mohla být způsobena (Israel & Hay, 2006). S tím rezonují i cíle sociální práce, její paradigmatata a celková profesní etika (Matoušek, 2003).

Aby tato východiska byla naplněna, byly při výzkumu podniknuty některé kroky. První z nich iniciovala sama poradna, a to tím, že pracovní listy žáci vyplňovali anonymně a nemuseli odpovídat na všechny otázky, které zde byly uvedeny. Při fokusní skupině nebyl použit informovaný souhlas, jelikož pracovnice nejen souhlasily s účastí, ale výzkum byl proveden i v jejich zájmu, jelikož výstupy slouží poradně a může sloužit jako podpůrný informační zdroj při vytváření metodiky. Přesto byly realizovány některé kroky pro jejich ochranu. Ta spočívala v tom, že nahrávka ze setkání byla po přepisu, kde byly odpovědi jednotlivých respondentek anonymizovány, smazána.

6.5. Metody analýzy dat

Analýza dat proběhla kvůli zvolení dvou hlavních metod sběru dat (tedy obsahové analýzy dokumentů a fokusní skupiny) ve dvou etapách. Cílem analýzy dokumentů bylo hledat odpovědi na témata, která plynula z obsahu výzkumné otázky, tudíž se jednalo o deduktivní usuzování. Postupem při obsahové analýze dokumentů je zpravidla nejprve segmentace, následně otevřené kódování a poté interpretace dat (Novotná et al., 2019). V souladu s touto literaturou byl užit i postup v této práci, a to jak při obsahové analýze dokumentů, tak interpretaci rozhovoru ve fokusní skupině.

6.5.1. Obsahová analýza dokumentů

Prvním krokem při obsahové analýze dokumentů bylo opakované pročítání, jehož výsledkem byla segmentace dokumentů na několik skupin. Segmentace umožnila kódování, kdy se větším tematickým celkům, které zároveň byly relevantní pro výzkumnou otázku, přidělily kódy. Během kódování jsem zároveň vytvořila kategorie, pod které jsem mohla zahrnout kódy, které si byly tematicky dostatečně blízké na to, aby bylo smysluplné zohlednit jejich vztah, ale současně bylo relevantní nespojovat je do jednoho homogenního celku. Při kódování jsem zvolila deduktivní postup. Ačkoli jsem nevěděla, v jaké formě naleznu odpovědi, které souvisí s výzkumnou otázkou, mohla jsem poměrně snadno vyloučit ty, které s ní nesouvisí a předem měla jsem základní okruhy a témata, které byly předmětem mého zájmu. Deduktivní postup nebyl aplikován striktně, jelikož jsem během analyzování dat našla i kódy, které byly relevantní, ale zprvu jsem je neměla předem definované. Charakter všech kódů byl nejprve popisný, jelikož jsem vzhledem k množství dat potřebovala nabýt základní orientaci, která mi následně umožnila vytvořit kódy interpretativní.

6.5.2. Fokusní skupina

Fokusní skupina probíhala na základě scénáře, který už stavěl na zjištění z obsahové analýzy dokumentů. Jednak bylo třeba si ujasnit faktické informace o průběhu kurzů, ale hlavním cílem bylo zohlednit při interpretaci dat i perspektivu pracovníků, a to za účelem získání ucelené představy o adaptačních kurzech a posílení reliability celého výzkumu. Po online setkání byl na základě nahrávky vytvořen přepis rozhovoru, při kterém jsem postupovala stejně jako u obsahové analýzy. Nejprve jsem tedy v odpovědích pracovníků hledala témata, která jsem měla předem určená a která byla oproti analýze dokumentů více zorganizovaná kvůli mým otázkám a menšímu objemu dat. Následně jsem opět vytvořila interpretativní kódy.

7. Analýza dat

7.1. Spolupráce se školami sociálním službám chybí

Při analýze dat jsem hledala odpověď na hlavní výzkumnou otázku, jejíž znění je: **Jakým způsobem naplňují adaptační kurzy cíle Sociálně pedagogické poradny?** Pro zorientování je třeba připomenout si cíle poradny, které by mohly hypoteticky být naplněny adaptačními kurzy:

- snižování nerovností ve vzdělání a ve vztahu s tím eliminace předčasných odchodů ze školy;
- posílení sociálních kompetencí studentů;
- podpora pedagogů.

Během fokusní skupiny pracovnice uvádí také další cíle ze své perspektivy. Mluví o posílení sociální práce ve školách, a to ve formě prevence, spolupráce školy se sociální službou, posílení spolupráce s pedagogem. Mluví i o příčinách, ze kterých tyto cíle, potažmo potřeby, plynou.

Respondentka č. 3 definuje podněty ke vzniku poradny, které mířily z nenaplněné potřeby sociálně aktivizační služby směrem ke škole, kde by dle jejího názoru mohla fungovat depistáž, která by včas zachytila případ, což by rodině umožnilo snáze nalézt řešení své situace: *„Tím, jak my jsme pracovali v té terénní službě, v SASce, tak jsme zjišťovali, že ta spolupráce s těma školama nám chybí a potřebovali bysme v té sociální práci, aby ty školy s námi spolupracovaly... protože tam vlastně se vidí nejdřív, když v té rodině vzniká nějaký problém... Ten problém se dá zachytit včas, aby nedošlo k tomu, že ta rodina bude v evidenci (OSPOD, pozn. autorky). V počátku se to podchytí, pomůže se té rodině a oni se odrazí od toho nějakého dna, nebo vyskočí z toho kolotoče, do kterého se dostali, a můžou fungovat dál.“*

V tomto duchu mluví o potřebách, jež vedly k vytvoření cílů poradny, i další respondentky. V rozdělení kompetencí kladou důraz na partnerský postoj jak vůči dětem, tak rodičům a škole, což odpovídá sociálně-ekologické teorii. Pracovnice vidí důležitost školy jako prostředí, ve kterém se dítě ocitá.

„Škola je druhým takovým záchytným bodem, kde se dostáváme k tomu dítěti. Kdy se dá nejlépe dostat a oni by si měli všimnout tady těch věcí, které se tam dějou, a my jsme zase na to, abysme citlivě s tím pracovali, takže proto to – to spojit nějak do jednoho, spojit ty síly a pomoci těm pedagogům, aby – aby se jim odlehčilo“ (respondentka č. 1).

Potřeba „odlehčit“ vyplynula i z mapování školsko-sociálních potřeb školy, které poradna provedla. Respondentka č. 3 hovoří o „šití efektivity na míru“.

Cíle sejmout ze školy břemeno sociální práce (především depistáže), na kterou není kvalifikovaná a nemá na ni čas, přestože ji potřebuje, by chtěly respondentky dosáhnout implementováním školního sociálního pracovníka. Všechny respondentky při spolupráci subjektů zmiňují partnerský přístup a respondentka č. 1 klade navíc důraz na důvěru, na čemž se nakonec shodují všechny poradkyně. Právě pocit důvěry je klíčový pro přijetí pomoci.

„Je potřeba, aby se i rodiče, i děcka cítily ve škole bezpečně, jo... takže navázat dobrý vztah školy a rodiny, protože ve chvíli, kdy tam je špatný vztah a škola přijde a řekne, tady máme někoho, kdo vám pomůže, tak ta rodina couvne, protože těm pedagogům nevěří... někteří učitelé se chovají necitlivě a nedokážou vést partnerský rozhovor s tím rodičem“ (respondentka č. 1).

Zároveň zmiňuje, že škola (v tomto kontextu spíše pedagogický sbor) nemá povinnost provádět sociální práci, proto je tu třeba odborníků ze sociální oblasti. Z rozhovoru vyplývá, že spolupráce by byla výhodná recipročně jak pro školu, tak pro pracovnice. Od školy se nyní očekává, že v nějaké míře sociální práci bude vykonávat, a to už jen z pozice, ve které je, a sociálním pracovnícím naopak schází víc možností, kde by mohly navázat tak důvěrný vztah s takovým počtem dětí. Respondentka č. 1 uvádí, že *„ty problémy doma se pak překloupí do těch problémů ve škole“*, což znovu poukazuje na propojení sociální oblasti s oblastí školní. Poradkyně zmiňují, že jednou z jejich největších výhod je právě to, že adaptační kurz sahá i dále než jen za školu.

„Ty děti za námi pak můžou přijít... v tom je zase to naše gros, bych tak řekla. To je ta naše přidaná hodnota. Jsou organizace, které jsou zaměřené jenom na realizaci programů prevence rizikového chování jako takového – že uděláme jenom adapták, pak skončilo a hotovo, kdežto my nabízíme celý ten komplex té služby“ (respondentka č. 1).

Mezi další přidané hodnoty pak pracovnice řadí periodicitu setkání, kde žáci mohou monitorovat vývoj v jednotlivých oblastech a reflektovat, jaké silné a slabé stránky přitom odhalili a jaké další příčiny k tomuto vývoji vedly.

Protože tým pracovníků tvoří odbornice jak z oblasti sociální práce, tak sociální pedagogiky, mohou na ně působit metodami obou profesí. Respondentky zároveň neupřednostňují jednu před druhou, naopak mluví o jejich vhodné kombinaci, kdy se mohou oblasti navzájem doplňovat k zvýšení efektivity.

„To je to fakt taková analýza, kdy se točíme potom v těch rozumových věcech a snažíme se to na poli té akademické půdy pořád rozdělovat. Určitě ta hlubší práce s rodinou je tam o té sociální práci, když se jim pomáhají řešit konkrétní věci, to je o sociální práci. Ta další část té sociální, to jsou ty naše sociálně preventivní aktivity přímo ve školách. Ta práce se studenty nebo s žáky, protože, že jo, máme tam i třídnické hodiny, nebo nějaké preventivní hodiny, a to už je zase sociálně pedagogická část“ (respondentka č. 1).

Je otázkou, zda by toto v budoucnu nemohlo vést k vytvoření multidisciplinárních týmů, kde by se vyskytoval jak sociální pracovník, tak pedagog.

7.2. Přepsání rodinného vzorce vysiluje

Pro získání ucelené představy o vnímání adaptačních kurzů pracovníci bylo třeba i zodpovědět otázku, jak vnímají úlohu poradny, potažmo adaptačních kurzů, v kontextu škol, na nichž se pohybovaly. Chtěli bychom-li oslovit co nejvíce dětí, bylo by logické, kdyby se jednalo o základní školy, a to především kvůli tomu, že jsou součástí povinné školní docházky. Adaptační kurzy však proběhly i na odborných středních školách s proběhnuvšími přijímacími zkouškami, tudíž se nejednalo o nízkoprahové prostředí.

Respondentka č. 1 nicméně vidí prostor na všech školách, neboť provedením depistáže se naopak najdou děti ohrožené různými rizikovými jevy, a to na všech typech škol:

„Je spousta studentů, kteří se velmi snaží a ten vzorec chtějí natolik přepsat v rodině, že je to někdy vysiluje, a právě potřebují tu podporu. A na toto teďka narážíme, že tohle je nová věc. Že tady jsou tak neviditelní a sami se trápí v tom, že i jim by se měla dát šance a ta rovná příležitost k tomu, aby měli někoho, kdo by je mohl podpořit.“

U školy, kterou pracovnice shodně hodnotily jako prestižnější, pracovnice uvádí, že tyto děti mají problémy, které se vůbec neřeší. Respondentka č. 3 to odůvodňuje tím, že se zde neočekává pomoc.

„Ta pomoc se tam většinou nečeká... protože si řeknou: jo, to jsou děcka, který rodiny podporují, ale [respondentka č. 1] může říct spousta zkušeností i tady z této školy, kdy prostě ty děti mají svoje potíže...“

Načež ji doplňuje respondentka č. 2: *„To je pak někdy i ten druhý extrém, kdy na učilištích se rodiče o děti třeba nezajímají a zase na tady těch školách se stane, že jsou ty děcka pod tím tlakem rodičů na výkon a ty děti v tom ale nejsou šťastné...“*

Tlaku na výkon si lze všimnout v obsahu pracovních listů, kdy žáci často zmiňují své koníčky a školní záliby jako nejčastější předmět pochval. Obvykle jsou uváděny sporty, hry na hudební

nástroje, ale především se jedná o známky nebo vysvědčení. Kromě toho žáci v pracovních listech často kladou své cíle do oblasti studia – například uvádí, že by se chtěly více učit nebo úspěšně zvládnout 1. ročník. Když studenti evaluovali kurz, v různých formách více či méně explicitně se objevovalo kladné hodnocení toho, že zde tlak nebyl vytvářen.

Respondentka č. 3 zároveň zmiňuje, že přijímačky na střední školu nepředstavují dlouhodobě vysoký práh, jelikož i tak může docházet k předčasným odchodům, které jsou rizikovým jevem s dlouhodobým dopadem. Proto poradna pracuje při adaptačních kurzech jak s tématem studijní motivace, tak s životními představami po škole, které ovlivňují situaci člověka dlouhodobě.

„Oni se nakonec někam vrátou... většinou. Ale důležité je, aby se tam udrželi. Takže tam je ta prevence předčasných odchodů a taky to, o co třeba my se snažíme i v těch adaptacích... aby si uvědomili, že vlastně ta škola skončí brzo. Že to je už pár roků, třeba 3–4 roky a pak už možná budou muset jít do práce... Co budou dělat, co chtějí dělat, jo, a jak je důležité třeba dělat práci, která je baví, jo, aby prostě nestrávili půl života v něčem, co nenávidí, a tak dál. To se jim třeba taky snažíme nějakým způsobem... minimálně aspoň zasít tu myšlenku, prostě něco dělat, protože ti rodiče s nimi o tom nemluví“ (respondentka č. 3).

Na to navazuje další poradkyně, která jako další argument pro podporu středoškoláků uvádí, že čím starší dítě je, tím menší má podporu přicházející ze rodinného zázemí.

„Když to vezmu z našich zkušeností z terénu, tak jsou rodiny, které mají dítě na základních školách, ale jsou i rodiny s dětmi na středních. Tím, že to dítě odejde z té základky, tak ten problém nezaniká. Ono jenom prostě mění školu, ale jinak to domácí prostředí tam je pořád stejné, pořád na něho má nějaký vliv a ten přechod je pro to dítě velká změna. Do toho, z našich zkušeností, jsou tam rodiny, kde třeba ty vztahy moc nefungují... Čím starší to dítě, tím menší podpora ze strany rodičů. Tam, kde je ta podpora studentům... Oni tu podporu v rodičích opravdu nemají, je to na nich a nemají se na koho obrátit. Školy jim radí, vlastně, jak můžou nejlíp, ale chybí tam ta odborná podpora. A ta nepatří jen na základní školy, ale i ty střední školy to potřebují. Ti studenti tam jsou, tam fungují a momentálně jsou v nějakém vakuu.“

Pracovnice poradny dále zmiňují, že o spolupráci s nimi mělo zájem více středních škol. Kontakt byl zprostředkován přes kontakty pracovníků, klienty poradny, odbornou konferenci nebo PR aktivity, které oslovily pedagogy. Poradna uvádí, že je nyní omezena tím, že se jedná o pilotní projekt, který tím pádem nemá dlouhodobé vyhlídky a má limitované kapacity. Možnou příčinou zvýšené poptávky může být i pandemie covidu (kurzy se odehrávaly ve školním roce 2021/2022, takže záhy po pandemii), která mohla zapříčinit i zvýšenou poptávku po těchto aktivitách a ovlivňovat potřeby studentů.

7.3. Po covidu děti baží po naslouchání

Z rozhovoru plyne, že posílení sociálních kompetencí, což je směrem ke studentům hlavní cíl jak poradny, tak kurzu, se pojí s obdobím covidu, kdy byl tomuto tématu věnován větší prostor. Kloubí se to přirozeně s potřebami studentů nastupujících do 1. ročníků středních škol, které však těmito okolnostmi zároveň mohly být zvýšené.

„Motivací byla i ta covidová doba, kdy se o tom mluvilo a hodně se pracovalo s těmi sociálními kontakty, vztahovými vazbami a byla potřeba posilovat tyto vztahy mezi žáky a kort mezi novými“ (respondentka č. 1).

Jedna z pracovníc si pandemii vykládá jako příležitost pro zavedení takového programu – v souladu se studii zmíněnými v konceptuální části, které odkazují na větší zájem společnosti o well-being dětí ve školách a jejich vztahy zde. Poradkyně zmiňuje, že absence tohoto aspektu školy motivovala.

„Školy konečně pochopily, jak moc je tohle důležité a jak moc důležité je to, jaké vztahy mají ta děcka. Protože ty školy jsou tak nastavené. Mají rámcový vzdělávací program a teďka honí ten program, aby to všechno stihly, ale už nemyslí na to, jak se děcka cítí v té škole“ (respondentka č. 3).

Covid středoškoláci často reflektují v pracovních listech, kde ho uvádí jako nejvýznamnější událost minulého roku, a objevuje se ve více otázkách, kde se nachází pod heslem *covid*, *karanténa* nebo *distančka*. Když pracovníce mluvily o dopadu covidu na teenagery, hovořily o tom, že *„děti baží po naslouchání“*. Toto potvrzení vzápětí podkládá vlastní zkušeností další lektorka: *„Ty děcka byly tak otevřené, když popisovaly celý ten rok, jak to pro ně bylo těžké, jakým způsobem to zvládaly prostě všechno... To trvalo snad hodinu a půl, než všichni říkali, co měli na srdci, ale zároveň se všichni fakt poslouchali“* (respondentka č. 3).

Důležitost komunikace je reflektována v pracovních listech, kde absolventi adaptačního kurzu mluví o tom, že se jim *líbilo si povídat a* v evaluativních dotaznících je vyzdvížena aktivita, která je obecně známa jako Krokodýlí řeka¹⁰ – středoškoláky je označena hesly jako *„Krokodýlí řeka“*, *„Sindibád“*, *„příběh o nevěře“* nebo *„argumentování příběhu“*. Tohoto fenoménu si všimly pracovníce už v průběhu kurzů.

S komunikací na adaptačních kurzech se úzce pojí i vymezení pravidel, ve kterých se bude odehrávat, čemuž studenti v dotaznících udělují kladnou zpětnou vazbu. Obě tyto skutečnosti zároveň vystihují i specifika adolescence zmíněna v konceptuální části, kdy je pro toto období

příznačné prudké rozvíjení abstraktního myšlení, touha po sdílení svých názorů a myšlenek a zároveň důležitost kontaktu s vrstevníky.

¹⁰Jedná se o příběh znázorňující morální dilema. Studenti o něm diskutují – o tom, jak a pro jaké činy hodnotí postavy příběhu. Navzájem své pohledy prosazují a za pomoci argumentů a vysvětlování své perspektivy se snaží ovlivnit i ostatní. Cílem diskuse je dosáhnout konsensu na pořadí postav od nejkladnější po nejzápornější.

7.4. Respektovat a nehrotit se

Když středoškoláci popisovali, jaký by společně chtěli vytvořit třídní kolektiv, zmiňovali se hlavně o pohodové atmosféře, respektu a přátelství. Když později refletovali, čeho si na své třídě váží, byly to právě tyto vlastnosti. „*Že se tak navzájem respektujeme a nikdo není šikanovaný.*“ Kamarádi, ať už ve škole, nebo mimo ni, byli často identifikováni jako zdroj podpory, poté rodina a partneři studentů. V dotaznících, které směřovaly na motivaci ve výběru střední školy, se objevuje právě vliv přátel. Dále to však byla hlavně zajímavost oborů, případně ne/přítomnost konkrétních předmětů.

Specifickou roli hraje vztah s třídním učitelem. Na otázku, za kým by si na minulé škole došli žáci pro pomoc, se objevovaly odpovědi jako, z kontextu pravděpodobně populární, pedagogové nebo, a častěji, třídní učitel. Ten by mohl mít ze své pozice na škole klíčovou roli i díky tomu, že je mu zajištěn aspoň minimální standard kontaktu s rodiči žáka. Znovu to ilustruje už zmiňovaná odpověď respondentky č. 3: „*Ve chvíli, kdy ta--m je špatný vztah a škola přijde a řekne: ,Tady máme někoho, kdo vám pomůže,‘ tak ta rodina couvne, protože těm pedagogům nevěří.*“ Z učitelského sboru to, i s ohledem na jeho povinnosti, je právě třídní

fér trpělivý
spravedlivý uměl nás něco naučit
jednal na rovinu fakt nás chtěl něco naučit
na všem jsme se domluvili
byla s nim sranda hodný

Obrázek 4: Osobnostní charakteristiky, kterých si studenti vážili na učitelích

„učitel, jehož důvěra může mít pro žáka i rodinu větší význam. Studenti měli identifikovat osobnostní charakteristiky, kterých si vážili na svých učitelích na minulé škole (viz obrázek 4). Klíčovými pro ně byly spravedlnost, smysl pro humor, trpělivost a zároveň schopnost učit. S ohledem na důležitost pozitivního třídního kolektivu a vztahu s třídním učitelem můžeme

řící, že škola má potenciál tvořit podpůrné zdroje adolescenta. Adaptační kurzy k tomuto přispívají seznámením se, společnými aktivitami a vzájemným hlubším poznáním, což reflektují jak pracovníce, tak studenti v pracovních listech. Ve zpětných vazbách jsou pracovníce uváděny jako kladný bod kurzu, takže se dá i zde předpokládat podpůrný vztah. Kdybychom tak zmapovali úroveň prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, mohl by být utvořen systém s potenciálem důvěry, jehož aktéry jsou student, spolužáci/přátelé, třídní učitel a pracovníce SPP. Tento výčet by dle konceptu sociálně-ekologické teorie zahrnoval nejdůležitější vztahy v okolí studenta, jen s výjimkou rodičů. Rodiče zároveň mohou být sekundárním adresátem této důvěry, protože pokud mají zájem si představu o škole dítěte vytvořit, děje se tak často na základě popisu, jež je zprostředkován dítětem.

7.5. Líbilo se mi všechno (jakože fakt)

V evaluačních dotaznících, které studenti vyplnili, se mimo pozitivní vnímání pracovníků jako kladné fenomény jeví prolomení ledů a základní seznámení, ale i hlubší poznání spolužáků včetně jejich zájmů. Spokojené jsou i s výběrem aktivit (s důrazem na již zmíněnou Krokodýlí řeku). O výběru aktivit pracovníce tvrdí, že se snažily ho vytvořit tak, jak si myslí, že by bavil i je samotné, a zároveň ho „okořenit“ svými znalostmi z oboru sociální pedagogiky. Podporou jim byly pracovní listy (*JobbCorty*), které upravily podle potřeb adaptačního kurzu.

V pracovních listech se až na okrajové výjimky objevuje značná poctivost, se kterou žáci odpovídají. Kromě zodpovězení všech otázek přidávají autentická zamyšlení, která jsou tematicky validní a formulovaná se snahou. Opakovaně se tu objevuje téma respektu, přátelství a spravedlnosti, ať už jako potřeba ve vztazích, nebo jako hodnocení těchto hodnot coby pozitivních vlastností a principů. Vedle toho se pravidelně vyskytuje důraz na výkon, který je pravděpodobně posilován asociací se studiem. Způsob, jakým byly listy vyplněny, lze vykládat jako odraz atmosféry, která při kurzech panovala, nebo vhodné nastavení témat a otázek.

Respondentka č. 3 o výběru otázek říká, že je „*spousta otázek, které si ty děcka třeba ani předtím nikdy nepoložila... Jsou tam ty odpovědi, které třeba oni ještě neví, ale ta otázka v té hlavě už je...*“ Zároveň reflektuje snahu o jejich zodpovězení a poctivé zamyšlení, které v některých případech bylo pro pracovníce nečekané. „*A co mě teda hodně překvapilo, je, že spousta těch studentů dokáže být jako hodně otevřená, že se nám opravdu stalo, že oni nám řekli v celém tom kruhu mezi spolužáky i docela osobní věci, buď rodinné, nebo i třeba vlastní myšlenky, vzpomínky...*“

Tyto zážitky pracovníce popisují s emocemi. Jedna respondentka vyjadřuje, jak se „*cítí být privilegované*“, že s nimi studenti sdíleli niterné myšlenky, a váží si důvěry studentů. Další

respondentka to popisuje jako „*wow moment*“, jiná hovoří o „*komunikačním napojení s klientem*“ a popisuje, že jen při vzpomínce na popisovaný okamžik jí buší srdce. Na základě pracovních listů a popisu poradkyň lze předpokládat, že atmosféra kurzu byla v některých chvílích (pravděpodobně zejména při sdílení) naplněna emocemi. Tento jev je celkově hodnocen pozitivně a současně je záměrným výsledkem působení poradny. „*V rámci určitých aktivit se snažíme pracovat i se vzorci, které studenti mají, a jejich možným přenastavením při realizaci aktivit v rámci sebeprožitku. Tím samozřejmě přispívá k uvědomění si důležitosti sociální stránky našeho bytí. Není to jen o nabytí teoretických a kognitivních poznatků. Chceme je podporovat v sociálně emocionálním učení i z důvodu, že emoce jsou nedílnou součástí nás a nelze je oddělovat ani potlačovat – jak víme, to pak vede ke zhoršování psychického a duševního zdraví.*“

Studenti vedle kladné zpětné vazby zmiňovali i okolnosti kurzu, se kterými nebyli spokojeni. Jedná se zejména o vnější vlivy – počasí, jídlo nebo místo konání kurzu. Velká nespokojenost se objevuje u kurzu, který se konal v prostorách školy; středoškoláci vyslovují přání někam odjet, i kvůli tomu, že tento koncept vidí na ostatních školách.

7.6. Shrnutí

Analýza dat přiblížila odpověď na otázku, jakým cílem adaptační kurzy naplňují cíle SPP ve Zlíně. Tato poradna má základní tři cíle, jimiž jsou:

- snižování nerovností ve vzdělání a ve vztahu s tím i eliminace předčasných odchodů ze školy;
- posílení sociálních kompetencí studentů;
- podpora pedagogů.

Adaptační kurzy především **rozdvíjejí sociální kompetence studentů** (viz tabulka 1), a to mimo jiné vytváření vztahů – s poradkyněmi, spolužáky a třídním učitelem. Dále posilují seberegulaci studentů, ať už zařazením skupinových aktivit, nebo sdílením ve skupině, při kterém se dle pracovních sešitů spolupracovníci navzájem poslouchali. V neposlední řadě byla seberegulace podpořena sdílením a formulací svých myšlenek, vzpomínek nebo emocí. To zároveň vyžadovalo i sebereflexi, kterou lze považovat za jednu ze sociálních technik, stejně jako diskutování a působení na ostatní. Tyto dovednosti vyžaduje aktivita s názvem Krokodýlí řeka, jež byla mezi studenty velmi populární. Všechny způsoby naplnění sociálních kompetencí adaptačním kurzem jsou zobrazeny v tabulce 1 níže (str. 45).

Sociální kompetence	Adaptační kurz
Vytvoření vztahů	<ul style="list-style-type: none">• Důvěra k pracovním• Seznámení se• Bližší poznání spolužáků• Důvěra ke spolužákům• Poznání třídního učitele
Seberegulace projevu na reakci	<ul style="list-style-type: none">• Písemná vyjádření• Sdílení myšlenek, emocí• Vzájemné poslouchání se• Skupinové aktivity• Poskytnutí zpětné vazby
Další dovednosti důležité pro sociální interakci	<ul style="list-style-type: none">• Diskutování• Sebereflexe<ul style="list-style-type: none">◦ motivace◦ cílů◦ vztahů◦ hodnot◦ přání◦ silných a slabých stránek

Tabulka 1: Naplnění sociálních kompetencí adaptačním kurzem

Tyto cíle zprostředkovaně do určité míry naplňují i další dva zbylé cíle poradny. **Podpora pedagoga spočívá v ulehčení navázání kontaktu se žáky a umožnění vzájemného poznání v prostoru kurzu.**

Kurzy preventivně přispívají i ke snižování nerovností ve vzdělání. S nerovnostmi úzce souvisí úspěšné dokončení studia, které by ideálně mělo být stejně obtížné pro studenty s různým socio-ekonomickým zázemím, respektive zázemím rodinným. Jak je uvedeno několikrát napříč prací, rodina má zásadní vliv na vzdělání (Prokop, 2019). Kurzy mohou studenty jednak napojit na další služby sociální poradny, která jim může poskytovat dlouhodobou podporu, ale také mohou zvýšit motivaci studentů ke studiu nebo podpořit fungování komunity školy, která může do budoucna studentovi sloužit jako opěrný systém. V oblasti motivace ke studiu je důležitá sebereflexe cíle a smyslu vzdělání, diskutování o jeho místě v životě člověka a přemýšlení o budoucím povolání. Dle pracovníků je přínosné už jen otevření těchto témat. I vzhledem k věku žáků se dle poradkyň jednalo o to, aby si uvědomili, že tyto otázky jsou důležité a má smysl nad nimi přemýšlet. Primárně se tedy nejednalo o jejich vyřešení nebo zodpovězení.

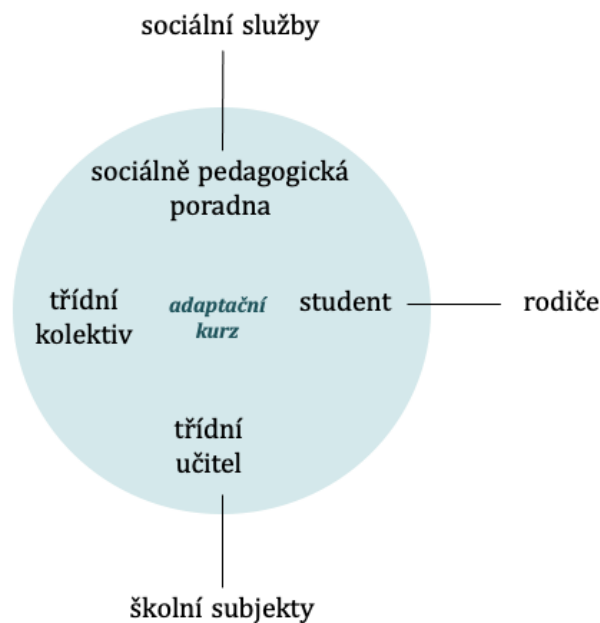
Ačkoli se tedy zdaleka nejedná o odstranění vzdělávacích nerovností nebo předčasného ukončení studia, kurzy v této oblasti působí na preventivní rovině.

Dále lze vysledovat potenciál sítě vztahů, které mohou být díky adaptačním kurzům posíleny. Jedná se zejména o propojení poradny, žáka, třídního pedagoga (toho můžeme brát jako zástupce školního prostředí) a rodiny. Adaptační kurz nemá přímý vliv na rodiče, nýbrž na jejich děti, které jsou nicméně součástí rodiny. Je tak otázka, zda nemá zprostředkovaně dopad

i na rodiče – na základě tohoto výzkumu to však nelze tvrdit, můžeme pouze přemýšlet o jeho potenciálu.

Třebaže nelze přesně vymežit dopad na rodinu jako prostředí, obrázek 5 níže zobrazuje, jaká prostředí mohou adaptační kurzy zasahovat. Kurzy SPP spojují žáky se sociálními službami, a to kvůli vztahu se sociálními pracovníci, které kurz lektorují a mohou jednak provádět depistáž ale také studenty napojovat na sociální služby. Dále kurzy slouží jako podpůrný prostředek pro vztah žáků s pedagogem, který je zároveň v kontaktu s poradnou a z povahy třídnictví i s rodinou. Student se pohybuje v největším množství prostředí – je součástí třídního kolektivu a rodiny, navazuje vztah s poradkyněmi a zároveň s třídním učitelem. Ve všech těchto prostředích se může pohybovat i poradna.

Obrázek 5: Sociální prostředí v kontextu adaptačního kurzu SPP



Zdroj: vlastní zpracování, 2023

8. Diskuse

Ve výzkumu se opakovaně objevuje téma toho, že středoškolští studenti byli ve školním roce 2021/2022 ovlivněni událostmi spojenými s pandemií koronaviru. Uváděli ji jako hlavní událost předešlého roku a zároveň kladli obecně velký důraz na přátelské vztahy s vrstevníky, o kterých zároveň víme, že na ně koronavirus negativně působil. Pracovnice SPP ve Zlíně tento jev během adaptačních kurzů pozorovaly v potřebách středoškoláků. Podle tvrzení pracovníků studenti postrádají někoho, kdo by jim naslouchal. Tato zjištění jsou v souladu s výzkumem PAQ Research (*Dopady pandemie na žáky*, 2021) a zároveň s doporučeními posílit neučitelské profese a aktivity na školách (*Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí* | ČOSIV, 2021). Tyto studie shodně tvrdí, že pandemie měla na sociální vazby studentů negativní vliv a celkově je nyní potřeba nejen pomocí personálního posílení dbát vedle výuky ve školách i o jejich emočně-sociální stránku. V souznění s tím jsou patrně i školy, jak vyplývá z jejich zájmu o adaptační kurzy poradny, jejichž specifíkem je právě emočně-sociální výchova. Potvrzujícím faktem může být aktivní zapojení studentů do průběhu kurzu, které popisují poradkyně, ale jehož důkazem je i autentický a otevřený přístup studentů při vyplňování pracovních listů.

Ačkoli studie hovoří o navýšení neučitelských profesí, vzhledem k rozmanitosti disciplín, které se věnuje 3. kapitola, nelze jejich závěry vztáhnout jednoznačně ke školské sociální práci. Celorepubliková kvantitativní studie z roku 2018, jejíž respondenty byli pedagogové, ředitelé, odborníci z poradenských pracovišť a sociální pracovníci, zjišťovala postoj explicitně k realizaci školské sociální práce. Z 2.928 odpovědí hovořilo 89,8 % pro zavedení této disciplíny do škol. V souladu s tím je vlastní mapování Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně, která průzkum prováděla mezi pedagogy a jehož výsledkem bylo, že 61,5 % vnímá školskou sociální práci jako potřebnou, a 34,5 % uvedlo, že neví. Ačkoli jsou to nižší procenta, lze si rozdíl vysvětlovat mimo jiné i nezapojením sociálních pracovníků, jak tomu bylo u předešlého výzkumu. Přesto nelze zpochybnit, že školská sociální práce je mezi odborníky na školách vnímána jako potřebná.

Potřebnost školské sociální práce lze vidět i z výzkumů, které hovoří o sociálních nerovnostech ve vzdělávání. V Česku je to například Prokop (2019), který hovoří o předávání socio-ekonomického statusu mezi generacemi; transgeneračním přenosu chudoby. Dosažení nejvyššího vzdělání tedy úzce souvisí s rodinou, proto se školská sociální práce snaží rozšířit podpůrný systém žáka, který by sahal dále. Vliv rodinného zázemí na studium není patrný jen v Česku, ale objevuje se i v USA. I zde je tento fenomén spjat mimo jiné s nedokončováním

středních škol (Smink, 2014). Autor doporučuje především mentoring a vytvoření komunity, ve které by středoškolák našel podporu. V jisté formě mentoring probíhal i na adaptačním kurzu poradny, která pracovala s motivací studentů, jejich aspiracemi a životními cíli. Vytvoření komunity je už širším záměrem tohoto projektu, který se snaží podporovat spolupráci rodiny, školy a SPP, potažmo sociálních služeb. Pozitivní dopad přítomnosti komunity na vzdělání prokazují i studie věnující se komunitním, otevřeným, školám (Lauer mann, 2019). Ačkoli tato práce neměří školní úspěšnost absolventu kurzů, lze alespoň tuto stránku kurzu uvést do souladu s dosavadními znalostmi, ať už v Česku, tak zmiňovaných USA. Potřebnost spolupráce jak napříč disciplínami, tak aktéry komunity, potvrzuje i výzkum ve Finsku. Studie popisuje neúplnou spolupráci a její zlepšení navrhuje jako ochranný faktor v oblasti vzdělání (Matthies, 2022). Ačkoli se tedy jedná o výzkumy ze třech států, kde se liší vzdělávací systémy, sociální politika a legislativní ukotvení profese, shodně se ukazuje propojení jednotlivých sfér jako žádoucí jev a způsob prevence předčasného ukončení studia.

Kromě aktivit směřujícím k posílení studijní motivace se adaptační kurz věnoval posilování sociálních kompetencí. Studie, která zkoumala korelaci sociálně emoční výchovy a školního úspěchu, došla k závěru, že je třeba vyhledávat a podporovat ohrožené středoškoláky, a to právě kvůli důležitosti komunitní podpory. Jako prostředek, kterým na ně má být dále působeno, identifikuje poradenství a zároveň skupinové projekty a aktivity. Výzkum klade důraz nejen na školní výkon, ale i rozvíjení schopnosti fungovat sám se sebou a se svým prostředím (Master Arul et al., 2016). Důležitost optimální interakce jedince se svým prostředím při vývoji a vzdělání akcentuje sociálně ekologická teorie, která je základním východiskem této práce (Härkönen, 2007). V českém prostředí se jako efektivní způsob posilování sociálních kompetencí ukazuje pořádání adaptačních kurzů, které se obvykle realizují v 1. ročnících středních škol (Dubec, 2007).

Stejný závěr vyplývá i z této práce, která vidí posilování sociálních kompetencí jako jeden z přínosů zkoumaných adaptačních kurzů. Jejich dalším přínosem je prevence předčasného ukončování středoškolského studia, a to kvůli nabídce podpory skrze intervenci poradny, ale i prostřednictvím posilování osobní motivace ke studiu a podněty k sebereflexi svých životních aspirací a zamyšlení nad budoucím povoláním. To má v dlouhodobém měřítku na základě výše zmíněných studií potenciál ke snížení výskytu právě nedokončeného studia, což úzce souvisí s nerovnostmi ve vzdělání. Přidanou hodnotou toho, že kurz realizovala poradna, je zárodek spolupráce některých aktérů všech oblastí, jež je žádoucí propojit. Zde konkrétně je to spolupráce žáka, třídního učitele a pracovník SPP.

8.1. Limity výzkumu

Hlavním limitem výzkumu je fakt, že se zabývá tématem, ke kterému existuje velmi málo dat. Vzhledem k tomu, že poradna je pilotní projekt, jedná se i v okamžiku, kdy jsou použita všechna data, stále o malý výzkumný vzorek. Ukazatelem je zejména fokusní skupina se třemi respondentkami, ačkoli jsou jedinými vhodnými osobami k tomuto výzkumu. Stejně tak lze za malé považovat množství proběhlých kurzů; respektive lze kriticky vnímat to, že se odehrávají ve stejném čase na území pouze dvou škol s týmiž lektorkami. Ačkoli se tedy jedná o limity výzkumu, je třeba na ně pohlížet s odstupem, jelikož přítomnost dostatečných dat se vylučuje právě s tím, že se jedná o pilotní projekt. Dalším dopadem může být i to, že vzhledem k nejistým vyhlídkám projektu z hlediska dlouhodobosti by mohlo být eticky sporné, pokud by na sebe pracovnice navázaly větší množství klientů, kterým by zároveň po čase nemusely být schopny poskytovat pomoc.

Limitem by mohlo být i to, že kurzy se odehrávaly ve školním roce 2021/2022, nicméně rozhovor s pracovnicemi proběhl v březnu 2023. Vzhledem k tomu, že se jedná o více než půl roku od posledního setkání, mohlo dojít k přirozenému paměťovému zkreslení. Stejně tak se nabízí možnost rozhovoru přímo se studenty namísto analýzy dokumentů. Nevýhodou dokumentů je, že psané odpovědi mohou být kratší a mít charakter poznámek, na druhou stranu je zde snížený efekt sociální desiaribility, kterou by mohli zejména adolescenti být ohroženi. U realizace rozhovoru by mohlo být překážkou, že některá témata lze považovat za intimní, což by mohlo snížit ochotu odpovídat nebo spolupracovat.

Závěr

Záměrem práce bylo zjistit, jakým způsobem adaptační kurzy naplňují cíle Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně.

Cílem práce bylo identifikovat, jak vnímají adaptační kurzy pracovnice poradny, přičemž se v některých oblastech tento pohled za účelem dosažení větší objektivity kombinuje s perspektivou studentů, kteří se kurzu zúčastnili. Dalším cílem bylo zjistit, jak poradkyně vybíraly školy, kde se kurzy realizovaly.

Hlavním způsobem, kterým adaptační kurz naplňoval cíle SPP, bylo posilování sociálních kompetencí. Dále to bylo preventivní působení v oblasti předčasného ukončování studia na střední škole, které souvisí s nerovnostmi ve vzdělávání, prostřednictvím adaptačních kurzů.

Sociální kompetence jsou posilovány prostřednictvím vytváření nových vztahů, skupinových aktivit nebo sebereflexe v několika oblastech. Oblastem odpovídají pracovní listy, které jsou specifické pro každé ze tří tematicky odlišných setkání. Studenti reflektují svou motivaci ve vzdělání, své silné a slabé stránky, životní aspirace, hodnoty nebo vztahy se svým okolím.

Je zde také přítomna prevence předčasného ukončování studia; je spatřována v oblasti práce se studijní motivací a zamyšlení se nad vzděláním jako hodnotou v životě člověka. Předčasné ukončování studia úzce souvisí s rodinným zázemím, které je v českém prostředí důležitým faktorem ve vzdělávání. Rodina žáky motivuje ke studiu a zároveň je při něm podporuje. Pokud je jedna z těchto funkcí nenaplněna, může rodinu zastupovat školní komunita nebo v tomto případě právě poradna. Prostřednictvím kurzu, kdy student naváže vztah s poradkyněmi, jsou mu její služby zpřístupněny. Jelikož v poradně působí sociální pracovnice a sociální pedagožky, mohou ho nasměrovat na potřebné sociální služby. Propojení se sociálními službami může proběhnout i v důsledku depistáže v rámci kurzu.

Do budoucna je pro české prostředí výzvou, jak sociálně emoční výchovu, kterou kurz zprostředkovává a která hraje důležitou roli při vzdělávání, poskytovat systémově. Ukazuje se, že pro člověka je nejen ve škole důležitá schopnost efektivně fungovat jednak se sebou samým, ale i se svým prostředím. Tyto kompetence může podporovat školská sociální práce, které zatím ovšem chybí legislativní zakotvení a je spíše jen okrajovou praxí, třebaže je její potřeba zjevná a vítají ji odborníci napříč školním prostředím.

Použitá literatura

Albert, D., Chein, J., & Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>

Azylový dům pro ženy a matky s dětmi, o.p.s. (2022). *Výroční zpráva 2022*. Azylový dům pro ženy a matky s dětmi, o.p.s.

Dahl, R. E. (2008). Biological, Developmental, and Neurobehavioral Factors Relevant to Adolescent Driving Risks. *American Journal of Preventive Medicine*, 35(3, Supplement), S278–S284. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.06.013>

Dămean, D. (Ed.). (2010). *The social ecology of school success: Implications for policy and practice; [lucrările conferinței internationale: Cluj-Napoca, 13 - 15 mai 2010]*. Presa Universitară Clujeană.

Daněk, J., & Šmída, J. (2023). Současný stav sociální pedagogiky v praxi a její vztah k sociální práci. *Sociální pedagogika*, 11(1), 22–28.

Dopady pandemie na žáky: Pokles wellbeingu, nárůst problémů v duševním zdraví i vyšší motivace chodit do školy. (2021, srpen 31). PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/pandemie-wellbeing-zaci>

Dubec, M. M. (2007). *ADAPTAČNÍ (stmelovací) SOUSTŘEDĚNÍ Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. Ročníku ZŠ a primy gymnázia*. Projekt Odyssea.

Dva tisíce psychologů do škol. Za tři roky je začne platit stát, chybět ale mohou dál | Aktuálně.cz (2022, duben 19). *Aktuálně.cz - Víte, co se právě děje.* <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/dva-tisice-psychologu-do-skol/r~a5f8d05cbc9811ec9136ac1f6b220ee8/>

Erikson, E. H., & Erikson, J. M. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Lidové noviny.

Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V. International Conference PERSON.COLOR.NATURE.MUSIC*.

Havlíková, J. (2018). *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: Analýza současného stavu v České republice*. VÚPSV.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.

Hewstone, M., & Stroebe, W. (2006). *Sociální psychologie*. Portál.

Hrubá, L. (2017). *Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů*.

- Social Determinants of High Parental Educational Expectations. *Sociologia*, 49(5), 463–481.
- Israel, M., & Hay, I. (2006). *Research Ethics for Social Scientists*. SAGE.
- J. Master Arul, S., Assistant Professor, Department of Education, Periyar Maniammai University, Thanjavur, Tamil Nadu, India, A.S. Arul, L., & Assistant Professor, School of Education, Tamil Nadu Open University, Chennai, Tamil Nadu, India. (2016). Emotional, Social, Educational Adjustment Of Higher Secondary School Students In Relation To Academic Achievement. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 10(1), 29. <https://doi.org/10.26634/jpsy.10.1.7070>
- Jakešová, J., & Hrbáčková, K. (2011). Analýza prevence studijního selhávání. *e-Pedagogium*, 11(3). <https://doi.org/0.5507/epd.2011.034>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada Publishing a.s.
- Lauermann, M. (2019). *Vymezení konceptu komunitní školy v českém školském systému*. <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/105582>
- Lewin, K. (2019). *Teorie pole*. Portál.
- Lorenzová, J. (2023). Edukační paradigma v sociální pedagogice a sociální práci – historie, současnost, perspektivy. *Sociální pedagogika*, 11(1), 10–21.
- Louw, D., & Louw, A. (2014). *Child and Adolescent Development*. UJ Press.
- Mačí, J. (2022). *Stát chce do škol dostat dva tisíce psychologů. Po útoku mačetou tím spíš—Seznam Zprávy*. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-v-dobe-covidove-a-valecne-chybi-skolam-psychologove-prijit-jich-ma-2-100-196188>
- Marcia, J. E. (2002). Adolescence, Identity, and the Bernardone Family. *Identity*, 2(3), 199–209. https://doi.org/10.1207/S1532706XID0203_01
- Matoušek, O. (2003). *Metody a řízení sociální práce* (Vyd. 1). Portál.
- Matthies, A.-L. (2022). Next-generation modelling of community work and structural social work in Finland. *Nordic Social Work Research*, 12(2), 229–242. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2021.1968474>
- Matulayová, T., Navrátil, P., Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2021). Stav profesionalizace sociální práce ve vybraných evropských zemích. *Fórum sociální práce*, 2021(2). https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/170742/Tatiana_Matulayova_-_Pavel_Navratil_et_al_20-38.pdf?sequence=1
- Matulayová, T., & Pavlíčková, J. (2021). *Prezentace k IKAP II*. Zlín: Sociálně pedagogická poradna Zlín.
- Miller, S. D., Duncan, B. L., Johnson, L. D., & Sparks, J. A. (2000). *Outcomes Rating*

Scale. International Center for Clinical Excellence. www.scottdmiller.com

MPSV (2017). *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství*. MPSV.

Nakonečný, M. (2017). Techniky sociální. In *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Techniky_soci%C3%A1ln%C3%AD

Nakonečný, M. (2018). Kompetence sociální. In *Sociologická encyklopedie*. Sociologický ústav AV ČR. https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Kompetence_soci%C3%A1ln%C3%AD

Návrh opatření k mírnění negativních dopadů pandemie v oblasti vzdělávání a duševního zdraví dětí | ČOSIV. (2021, květen 26). <https://cosiv.cz/cs/2021/05/26/navrh-opatreni-k-mirneni-negativnich-dopadu-pandemie-v-oblasti-vzdelavani-a-dusevniho-zdravi-deti/>

Nesprávně zvolené středoškolské studium je špatným řešením pro všechny | TREXIMA. (2023, únor 22). <https://www.trexima.cz/nespravne-zvolene-stredoskolske-studium-je-spatnym-resenim-pro-vsechny/>

Noller, P., & Callan, V. (2015). *The Adolescent in the Family*. Routledge.

Novotná, H., Špaček, O., & Šťovíčková, M. (2019). *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií.

Owens, J. A., Belon, K., & Moss, P. (2010). Impact of Delaying School Start Time on Adolescent Sleep, Mood, and Behavior. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(7), 608–614. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2010.96>

Pakosta, J. (2003). Adaptační kurz – nástroj změny školního klimatu. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holušová (Ed.), *Sborník příspěvků z 11. Konference ČPdS*. Konvoj.

PAQ Research (2022). *ORP Zlín*.

PAQ Research (2023). PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz>

Pasternáková, L. (2019). Sociální pracovník a sociální pedagog v kontexte celoživotného vzdelávania. *Journal socioterapie*, 2019(2). <https://www.unipo.sk/public/media/29623/Journal%20Socioterapie%20SSP%20final%202021.1..pdf>

Petrenko, R. (2020, únor 3). Sociální práce ve školství se musí šířit » Sociální práce. *Sociální práce*. <https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/>

Platt, B., Kadosh, K. C., & Lau, J. Y. F. (2013). The Role of Peer Rejection in Adolescent Depression. *Depression and Anxiety*, 30(9), 809–821. <https://doi.org/10.1002/da.22120>

Prokop, D. (2019). *Slepé skvrny: O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvěch české společnosti* (Druhé rozšířené vydání). Host - vydavatelství, s.r.o.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, Jiří. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Portál.

Pulišová, K. (2016). Neklape nám to: Učitelé a rodiče žáků prvního stupně základních škol a jejich problémové vztahy. *Studia paedagogica*, 21(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/SP2016-3-9>

Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity Studia Minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis u 9, 2004*.

Skyba, M. (2014). *Školská socialna práca* (1. vydání). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014.

Smink, F. P. S., Jay. (2014). *Strategies to Help Solve Our School Dropout Problem*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315854090>

Smit, B., & Wandel, J. (2006). *Adaptation, adaptive capacity and vulnerability—ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959378006000410>

Smith, R. (2013). *Bridging The Transition From Middle School To High School* [Counselor Education Master's Thesis, University of New York]. http://digitalcommons.brockport.edu/edc_theses/140

Šámalová, K., & Vojtíšek, P. (2021). *Sociální správa*. Grada Publishing a.s.

Švaříček, R., Straková, J., Brom, C., Greger, D., Hannemann, T., & Lukavský, J. (2020). Spolupráce rodiny a školy v době uzavřených základních škol. *Studia paedagogica*, 25(3), Article 3. <https://doi.org/10.5817/SP2020-3-1>

Vágnerová, M. (2001). *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Karolinum.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Diagram teorie pole.....	8
Obrázek 2: Vývoj.....	8
Obrázek 3: Úrovně sociálního prostředí v sociálně ekologické teorii v kontextu vzdělávání....	9
Obrázek 4: Osobnostní charakteristiky, kterých si studenti vážili na učitelích	42
Obrázek 5: Sociální prostředí v kontextu adaptačního kurzu SPP	46

Příloha 1 Ukázka kódování – fokusní skupina

Respondentka č. 3: Jestli bych k tomu mohla doplnit... A s tím právě velice souvisí, a to je i to, že vlastně to téma... Možná už to tady holky zmínily, to téma, kdy vlastně je potřeba, aby se i rodiče i děcka cítili ve škole bezpečně, jo... takže navázat prostě dobrý vztah školy a rodiny, protože ve chvíli, kdy tam je špatný vztah a škola přijde a řekne: „Tady máme někoho, kdo vám pomůže,“ tak ta rodina couvne, protože těm pedagogům nevěří, takže to je ještě... další taková... Taková, já nevím, ta cihla vlastně v té stavbě toho domu a ta je třeba taky důležitá, protože bez toho se to celé zhroutí, a já třeba... i ze zkušenosti rodiče, ale i z jiných zkušeností – to je zrovna, včera jsme mluvili o jedné takové dost nepřijemné zkušenosti, co se děje v jedné škole, se kterou spolupracujeme, kdy prostě ti učitelé se chovají necitlivě a nedokážou vlastně vést partnerský rozhovor s tím rodičem. To znamená, že ten rodič do té školy chodí nerad a v podstatě... vyhýbá se tomu... jakékoliv komunikaci, pokud to není bezpodmínečně nutné. Jo a takže takový návrh je, ono, jak říkala zase Respondentka č. 2, někdo má strach... požádat o tu pomoc. Někdo má i strach z takové té stigmatizace. Jo, prostě „já jsem sociální případ, hrůza“, jo! Takže vlastně důvěřovat té škole a věřit jí, že ona doporučuje něco, co je pro toho člověka dobré, co mu pomůže, a to taky mnohde není. Jo, takže to je další takový ten well-being, vlastně, v těch školách, ale nejenom pro děti, ale i pro rodiče...

- O – pocity aktérů při spolupráci
- O – spolupráce napříč prostředím
- O – specifická role v prostředí
- O – pomoc (zprostředkování, dostupnost)

Příloha 2 Ukázka kódování – obsahová analýza

Kategorie	Kód	Příklad
Třídní vztahy	<ul style="list-style-type: none"> • Potřeba dobrého třídního kolektivu • Přátelství ve škole i mimo školu • Přátelé jako podpůrný prostředek a zdroj • Potřeba respektu 	<p>Pracovní list Já a moje třída: Rád/a bych, aby naše třída: <i>„Aby se naše třída respektovala a aby se nikdo nehrotil“</i> <i>„V pohodě a kamarádká“</i></p> <p>Pracovní list Já student II – Je to fajn: Co se mi líbí na naší třídě? <i>„Že se tak navzájem respektujeme. Není tady nikdo šikanovaný.“</i></p> <p>Pracovní list Já, student – Návrat do minulosti Na mé bývalé škole jsem si nejvíce cenil/a... <i>„Přítel“</i> <i>„Naší třídy“</i></p>
Forma adaptačního kurzu	<ul style="list-style-type: none"> • Nastavení pravidel • Komunikace • Prostředí AK preferováno mimo školu 	<p>Dotazník Můj adaptáček na střední Líbilo se mi... <i>„aktivity“</i> <i>„všechno (jakože fakt)“</i></p>

Příloha 3 Rozhovor

Otázka 1

Jak byste popsaly svými slovy ten koncept sociálně pedagogické poradny?

Respondentka č. 1: Ve zkratce... já nevím... dostupná pomoc pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ať jsou to jakéhokoliv druhu. Pro jejich rodiče a také podpora pedagogů.

Respondentka č. 2: Já možná navážu... je to koncept pilotního zavedení sociálního pracovníka do škol. Vlastně s tou přidanou hodnotou, že v rámci poradny poskytujeme i odborné činnosti, tak taková nástavba pro ty pedagogy, kteří momentálně ty služby odborné dostupné moc nemají.

Respondentka č. 3: Já bych to asi taky popsala... jako propojení vlastně té pedagogické oblasti s tou sociální a s nějakými zároveň... preventivním působením na studenty v různých oblastech, hlavně v podstatě v těch – v té sociálně emocionální oblasti... Ted'ka asi trošku plácám (smích), ale prostě tohle asi.

Otázka 2

A za jakým účelem ta poradna byla zřízena – co byl ten impuls k tomu vzniku?

Respondentka č. 3: No, za mě to bylo hlavně to propojení té sociální oblasti, vlastně tím, jak my jsme pracovali v té terénní službě v té SASce, tak jsme zjišťovali, že ta spolupráce s těma školama nám chybí, a potřebovali bysme v té sociální práci, aby ty školy s námi spolupracovaly, aby nějakým způsobem nám... Protože tam vlastně se vidí nejdřív, když v té rodině vzniká nějaký problém a dá se ten problém jako zachytit včas, tak aby nedošlo k tomu – že třeba rodina nebude v evidenci, ideální případ, jo, je, prostě. V počátku se to odchytil, pomůže se rodině a oni se odrazí od toho nějakého dna nebo vyskočí z toho kolotoče, do kterého se dostali, a můžou fungovat dál. Protože ta SASka je preventivní služba a měla by tak fungovat, i když to úplně ideálně asi není. Jakože krátkodobá, většinou, je to spíš delší čas ale. Ale tak tohle pro mě teda za mě byl impuls, jako propojit tady ty dvě oblasti. Protože – ještě bych k tomu dodala, protože třeba u nás, nevím, jak je to v jiných SASkách, ale u nás to bylo tak, že většina klientů se rekrutovala v podstatě z OSPODu. Jo, a když už je někým v evidenci OSPOD, tak už je to jako na pováženou. Jo, tam už je... velký problém v té rodině. Pokud samozřejmě nejde o rozvodové řízení, to je něco jiného... ale ve chvíli, kdy nám z OSPODu zavolají, tak to už je prostě něco, kde něco hoří, a... Mně by přišlo ideální prostě, kdyby v té

škole to nějakým způsobem odhadli, nebo prostě dokázali vytipovat, tak by se tam dalo za chvíli, dýl, než – než se dostanu na ten OSPOD...

Respondentka č. 1: Tak já bych to ještě tak shrnula přesně, jak říkala Respondentka č. 3. Přesně; ta vize vycházela z našich zkušeností z terénu a vlastně škola je druhým takovým záchytným bodem, kde se dostáváme k tomu dítěti. Kdy se dá nejbliž dostat a oni by si měli všimnout tady těch věcí, které se tam dějou, a my jsme zase na to, abysme citlivě s tím pracovali, takže proto to – to spojit nějak do jednoho, spojit ty síly a pomoci těm pedagogům, aby – aby se jim odlehčilo. A zároveň včas nějak podpořit to dítě a případně nabídnout tu pomoc té rodině, než by jí tam zasáhl nějaký jiný orgán nebo něco, a že vlastně – tak trošku měnit nebo ukázat, že tady je ta podpora těm rodinám i těm žákům, že jsou tady ty možnosti pomoci, ale naučit se to vnímat, jo...

Takže je to pro vás hodně o té prevenci a o té včasnosti?

Respondentka č. 1: Ano, ano.

Respondentka č. 2: Já bych to tak jenom... shrnula, že souhlasím, a je to o tom... přiblížit se těm školám, protože to je, jak říkala Respondentka č. 1, to místo, vlastně, kde mají být ty mapované, ty problémy. Ty problémy s domácností se překloupí do problémů, vlastně, v té škole a je to tak – že posílení primární prevence. Protože sociálně aktivizační služba už je spíš opravdu z našich zkušeností služba pro rodiny, které doporučí OSPOD, anebo rodina, která se... spíš... je to na doporučení už někoho, ale mnoho lidí vlastně o víceméně o těch možnostech pomoci... neví, ani třeba nejsou... nemají, prostě, tu odvahu si o tu pomoc říct. Takže ale v té škole... jste jim tam blíž. Takový krok směrem k nim, ke škole, k rodině.

Respondentka č. 3: Jestli bych k tomu mohla doplnit... A s tím právě velice souvisí, a to je i to, že vlastně to téma... Možná už to tady holky zmínily, to téma, kdy vlastně je potřeba, aby se i rodiče i děcka cítili ve škole bezpečně, jo... takže navázat prostě dobrý vztah školy a rodiny, protože ve chvíli, kdy tam je špatný vztah a škola přijde a řekne: „Tady máme někoho, kdo vám pomůže,“ tak ta rodina couvne, protože těm pedagogům nevěří, takže to je ještě... další taková... Taková, já nevím, ta cihla vlastně v té stavbě toho domu a ta je třeba taky důležitá, protože bez toho se to celé zhroutí, a já třeba... i ze zkušenosti rodiče, ale i z jiných zkušeností – to je zrovna, včera jsme mluvili o jedné takové dost nepříjemné zkušenosti, co se děje v jedné škole, se kterou spolupracujeme, kdy prostě ti učitelé se chovají necitlivě a nedokážou vlastně vést partnerský rozhovor s tím rodičem. To znamená, že ten rodič do té školy chodí nerad a v podstatě... vyhýbá se tomu... jakékoliv komunikaci, pokud to není bezpodmínečně nutné. Jo a takže takový návrh je, ono, jak říkala zase Respondentka č. 2, někdo má strach... požádat o tu

pomoc. Někdo má i strach z takové té stigmatizace. Jo, prostě „já jsem sociální případ, hrůza“, jo! Takže vlastně důvěřovat té škole a věřit jí, že ona doporučuje něco, co je pro toho člověka dobré, co mu pomůže, a to taky mnohde není. Jo, takže to je další takový ten well-being, vlastně, v těch školách, ale nejenom pro děti, ale i pro rodiče...

Respondentka č. 1: Vybalancovat to tak... My získáváme důvěru. Jako, tak práce s důvěrou, je to stěžejní pro všechny ty tři články a potom ustát, vlastně, někdy, když tam je něco, nějaký ten konflikt, jak říkala Respondentka č. 3, tak snažit se to trošku jít urovnat na základě té důvěry. Je to i práce s časem, protože my tam máme víc toho času na to. Nějak mluvit o tom a rozvíjet tu řeč s tím rodičem a pak, když je možnost, i s tou školou. Vysvětlit jí to pozadí, které ona není schopna vidět a ani nemusí, protože od toho tam není ta škola, jo, ten pedagog...

Otázka 3

Takže vy jste sociálně pedagogická poradna, ale vlastně zároveň tady mluvíme nějakým způsobem o sociální práci – o tý SASce třeba a celkově o pomoci rodinám... A mě by zajímalo, jestli to vnímáte spíše tedy jako oblast sociální práce, anebo sociální pedagogiky? A jestli v tom vůbec třeba vnímáte jako vy osobně rozdíl, nebo jestli to je pro vás nějak důležité, ten rozdíl?

Respondentka č. 1: Hm... Úplně ten rozdíl... Toto, toto, je to fakt taková analýza, kdy... kdy se točíme potom v těch rozumových věcech a snažíme se to na poli té akademické pořád rozdělovat. Určitě ta hlubší práce s rodinou je tam o té sociální práci, když se jim pomáhají konkrétní věci, to je ta sociální práce. A ta druhá část té sociální, to jsou ty naše sociálně preventivní aktivity přímo ve školách. Ta práce se studenty nebo s žáky, protože, že jo, máme tam i ty třídnické hodiny, nebo nějaké preventivní hodiny, a to už je zase sociálně pedagogická část, kdy podporujeme ty dobré vztahy, učíme tomu, jak si naslouchat, to, co prožíváme, protože pracujeme konkrétně s akreditovaným programem Druhý krok, který má nějakou metodiku, ale my do toho vnášíme i naše osobní prvky nebo nějaké hry; jako že to okořeníme a zpestříme dalšíma věcmi, i na základě zkušeností, ty adaptační programy, že se snažíme vytvořit myšlenku – šijeme na míru podle toho, co vnímáme. Co by teď ty mladí lidi potřebovali a v čem by bylo dobré jako je nějak podporovat, aby mohli osobnostně růst. A tohle je zase, není o sociální práci, ale o té sociálně pedagogické práci. Takže opravdu je to takové dvojsečné. Je tam ze všeho něco, tak. Chcete mě doplnit, holky, třeba jsem na něco zapoměla...?

Respondentka č. 3: Já myslím, že jste to říkala jako pěkně. Tam pro mě je vlastně ten rozdíl, jak právě – jak říkala Respondentka č. 1, vlastně... v té sociálně pedagogické práci, to znamená práce s tím člověkem, s těmi dětmi, a ta sociální práce – to jde trošku dál už v těch třeba praktických věcech. To je za mě ten rozdíl, jo, kdy vlastně my už jdeme do té rodiny a třeba ve

chvíli, kdy je potřeba, tak prostě jim, já nevím, pomůžeme s nějakým vyplněním formuláře, a to už je třeba sociální práce, jo, kdy oni si neví rady, jo, ale ta speciálně pedagogická věc. Já totiž mám pocit, ale možná nakonec z té metodiky to vyplyne úplně jinak, že ta sociálně pedagogická práce se v podstatě... zůstává na půdě té školy víceméně. Jo, pokud mluvíme v rámci školy, ale ten sociální pracovník může jít dál, může jít do té rodiny. Je fakt, že možná ta praxe na těch školách bude jiná. Jo, že ti sociální pedagogové půjdou do těch rodin, to je taky možné, ale... za mě toto je ten rozdíl.

Respondentka č. 2: Ono i to, jak to vlastně směřuje, že ty snahy o zavedení toho sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky, tak je to, myslím si, že teda (už aby to bylo!) ty pokroky tam jsou a snahy, že si to tak ... jde dopředu, tak za to jsem jako ráda a je to opravdu spjaté s tím školstvím, s tím systémem té školy. Taky jsem třeba o tady té otázce tento týden já o sobě přemýšlela, že kdy jsem ten pedagog, kdy ten sociální pracovník, protože občas vnímám na sobě, že přece jenom ... vystudovaný sociální pracovník takhle moc třeba nemám přehled, ještě jak to školství třeba funguje, takže v tomto si jsem ... jistější jako sociální pracovník a zase jako sociální pedagog vím, že tady v té oblasti fungování školy, školských zákonů prostě zase tady ... mám co dohánět asi.

Otázka 4

A když jste o tom takhle přemýšleli, teda o tom, co to dítě v té škole potřebuje, jak říkáte „šily jste to na míru“ – jak jste došly k tomu nápadu zrealizovat adaptační kurzy?

Respondentka č. 1: Tak to souviselo taky i s nějakou potřebou školy, protože my jsme předtím ty myšlenky... My jsme mapovali potřeby škol, abysme to všechno nějak jako skloubili do toho a aby ta efektivita vůbec té poradny byla šitá na míru toho, co potřebují i ty školy, jo. No a vlastně zrovna byla ta to covidová doba a hodně se pracovalo s těmi sociálními kontakty, vztahovými vazbami a byla potřeba posilovat tyto vztahy mezi žáky a kord mezi novými. A některé školy, třeba to nevím, neměly tak úplně zavedené, pak tohle ta doba jako posílila víc, a tak jsme zvolili tady tuto myšlenku, kdy jsme i na základě už nějakých věcí (tuším aj z konference), tak jsme se snažili skloubit tam takové věci, které by jí mohly být užitečné a mohly by to uchopit třeba v praxi, tak jsme tu myšlenku rozvinuli do nějakých jako etap nebo běhů a tak. Tak si myslíme, že je vlastně jako sociálně preventivní aktivita to určitě je v rámci toho udržování a některé ty školy odborné, už potom víc ani času nemají na to, aby se věnovali po této stránce těm studentům a... Nebo není tam prostor a je to škoda.

Respondentka č. 3: Jojo... V podstatě ten během toho covidu ti školy konečně pochopily, jak moc je tohle důležité a jak moc důležité je to, jaké vztahy mají ty děcka. Protože oni mají

rámcový vzdělávací program a teďka honí ten program jo, aby to všechno stihli, ale ale už nemysleli na to, jak děcka se cítí ve škole. Jo a ono se to v podstatě – já mám i osobní zkušenost. Děti prostě nastoupili v covidu do prváku a viděli se s děčkama 3 měsíce. Oni se neznali ve druháku, oni se neznali jo a škola se na to prostě úplně se na to vybodla a nechala je prostě hodila je přes palubu... adaptační kurzy, nic... Tak jsme si s rodičema potom museli vydupat nějaký adaptační kurz, aby ty děcka vůbec trošku stmelili v té třídě, takže toto je vlastně něco, co mám já z osobní zkušenosti a myslím si, že nejsem jediná – A je fakt, že třeba tady ten ročník třeba toho mého syna, ti jsou podle mě ti jsou úplně jako bych řekla, jako na tom budou tratní nejvíc, protože oni opravdu 2 roky prožili v tom covidu na té střední škole, kde měli navazovat ty vazby. Takže toto vlastně konečně oni pochopili, jak moc je to důležité, což byla 1. pozitivní věc a 2. pozitivní věc je, že konečně pochopili, jak moc je důležitá ta sociální práce ve škole, když se ještě vrátím, taky díky tomu covidu.

Respondentka č. 2: Já bych to vzala ještě z toho úhlu pohledu, že ... když jsme měli ty zkušenosti z toho z toho terénu jste sociálně aktivizační služby, tak vlastně ... ty rodiny naše ano mají ty děti, které jsou na základních školách, ale mají i ty děti, které jdou na středních školách. Tím, že on vlastně odejde z té základky, tak ten jako problém jako nezaniká. On si vlastně ... je jenom prostě mění školu, ale jinak to domácí prostředí tam je pořád ... stejné, pořád na něho má nějaký vliv a je to vlastně pro to dítě takové jako velká změna do toho vlastně z našich zkušeností, ty rodiny, které ... tam ty vztahy moc nefungují. Tak čím starší dítě, tím menší je i podpora ze strany rodičů a... Takže taková jako i ta podpora jako středoškolákům vlastně ... kde, kde je jo a my jsme teď víceméně potom 2 letech fungování poradny i zjistili, že opravdu studenti jako tu podporu v rodičích nemají, že je to na nich a nemají vlastně se na koho obrátit. Školy jim radí tak jako nějak, jak vlastně jako můžou nejlíp, ale taky jako chybí na těch středních školách ... ta podpora toho sociálního pedagoga, takže to není jenom o tom jako sociální pracovník jako na základní školy, kde ta samozřejmě ta prevence ... je ale i ty střední školy jako jo to potřebují a ti studenti tam jsou a někde tam fungují a momentálně jsou v nějakém vakuu jako.

Otázka 5

A jaká jste teda měli očekávání, když jste ten adapt'ák zaváděli? A ještě by mě zajímalo rovnou, jestli si ty očekávání naplnili, nebo ne?

Respondentka č. 1: Já nevím, já jsem asi nějakého očekávání neměla, jako lepší, jako nemít ty očekávání jako víceméně pro mě je důležitý tak ten proces s těma, ale myslím si, že tak se shodneme s holkama, že nás to baví jo, jsou tam různí žáci, různí studenti na různých školách, někde je to jako, někde ta skupinová dynamika je tak perfektní, že máme z toho, že nás to nabije

a máme z toho velmi dobrý pocit, že to padlo na úrodnou půdu, někde je to zase slabší, že prostě je se tam sejde jako jiný kolektiv, ale pořád jsou tam individua, jedinci, terý jako je to tam tak vidět, že ano, má to smysl. Má to pro ně smysl, protože jako je to něco jiného a je to se snažíme udělat takovou jinou formou byt' teda jako je to třeba u té 1 školy Je to na půdě relativně té školy v takové neformálnější podobě, ale jako určitě už jenom to, že že mají možnost otevřít některé věci, na které jim nezbyvá čas v rámci už tady té odborné přípravy jo a pro některé je to důležité tam je, a to se ukáže v průběhu roku v těch dalších etapách. Vlastně tak za mě tak v rychlosti jenom.

Respondentka č. 3: Tak jako já jsem taky v podstatě neměla žádné očekávání, my jsme to prostě zkusili, vytvořili jsme ten program, jak jsme si mysleli, že by nás to třeba taky bavilo, nebo jako já osobně jsem vzpomínala na ty potíže, které já jsem měla třeba v prváku, tak aby to nějak prostě si ty děcka mezi sebou seznámili, aby zjistili třeba, co mají společného, jo, aby navázali rozhovory i lidi, kteří by se mezi sebou třeba normálně jinak bavit nezačali, takže to si myslím, že se nám podařilo v těch zpětných vazbách to tam bylo, že většinou se jim líbily aktivity, které zahrnovaly nějakou diskuzi, to znamená toho sindibáda třeba a tak tak to si vždycky líbilo nejvíc Na to vzpomínali. Takže za mě jako očekávání a jako, ale jako ten vlastně ten výsledek, jako je příjemný jo s ještě ještě mě třeba na tom fascinuje. Jaké rozdíly jsou třeba mezi školama podle toho jací žáci se tam hlásí. My třeba máme takovou celkem výběrovou školu, tu tu vlastně tu průmyslovku, kde jsou děcka, které opravdu ... už mají plán a ví, co chtějí dělat a jdou tam s nějakým cílem a jsou cílevědomé a jsou chytré, prostě, když to řeknu tak blbě jako možná ani mají tu podporu v té rodině a tak dále. A pak máme ještě jinou školu, podnikatelskou, kde chodí často děti, které prostě neví, kam jinam by šly jo a fakt úplně je vidět prostě na těch kolektivech i na těch děckách, jaké mají zájmy. Jo, ale vůbec i jakým způsobem přistupují vůbec k těm adapt'ákům jo, že tam třeba půlka třídy nepřijde, prostě na ten adapt'ák nebo půlka, to přeháním jo, ale celkem dost jo, kdežto na té průmyslovce přijdou prostě všichni, jo není tam, prostě byl kluk se zlomenou nohou, jo prostě přišel mohl se na to vybodnout, já bych možná se na to vybodla, že někde se zlomenou nohou jsem, když to není učení. Takže jako za mě třeba toto byl takový pro mě jako zajímavý moment, jaké jsou jako rozdíly mezi těma děckama na těch na těch školách.

Respondentka č. 2: Já jsem očekávání ani nestihla mít, protože vlastně do projektu to bylo takové jako hození do vody a teď vlastně tady jako poradna, ty budeš teda součástí říct jako já mám ráda hvězdy a takže jako jsem do toho šla, tak to bylo pro mě takové, že jsem jako fakt nevěděla a nějak si říkám, nestihla jsem, ani jsem nechtěla prostě já to tak jako беру, co přijde,

tak jako jdeme do toho a vlastně se mi na tom líbilo a ... ještě jsem se v tom utvrdila teď s tou praxí... moje nějaké ... představa adaptáku předtím, než jsem to začla sama ... realizovat z té 2 stránky, že vlastně je to nějaké setkání těch lidí a víceméně děláte ty aktivity, třeba i ty sportovnějšího zaměření, kdy ta prostě se bourají takové ty lamou se ty ledy a tak, ale vlastně my to máme pojato tak jako lidsky, a to se mi na tom opravdu líbí, že se my tam s těma studentama zastavíme a máme vlastně taky partnersky ... přístup k nim jsme tam pro ně nasloucháme jim a víceméně se bavíme jenom o tom, jaké to je, ... být, co, co vlastně oni prožívají, jak to vnímají tady ty změny, jak si to mezi sebou sdílí, jak se inspirují navzájem. Prostě je jenom takhle takové to povídání k tomu k té jejich pohodě vlastně. A jak vlastně to jejich nastavení a ty emoce a všechno to, jak to má vliv na to, jak oni potom fungují v té škole a jestli se učí dobře, neučí dobře, takže víceméně úplně zas takovej jako jiný úhel pohledu my do toho vnášíme a tím, že jsme i externí pracovníci, nejsme ... pracovníci, zaměstnanci školy, tak zase nás tak jako jinak berou. Takže v tomto jako vidím tu a třeba unikátnost, když to tak nazvu.

Otázka 6

No a to by mě právě zajímalo, jestli vnímáte ještě jako nějaký další věci, ve kterých se ten adapták liší od takovejch těch jako běžnejch, klasickejch? Už tady teda bylo to partnerství a ta unikátnost a je ještě něco?

Respondentka č. 2: Že vlastně to máme třikrát do roka, že to není jenom to září, takové to tak teď se tady řekneme ty jména a tak, ale že právě tam jdeme vlastně okolo toho pololetí a ptáme se tak, jak jste vlastně to od toho září zvládli? Jak jste se za adaptovali? Co pro vás bylo nejtěžšího a jakto žes to zvládl? Jakto, že se to nějak překonal, když tam nějaká ta krize byla? A potom na konci školního roku vlastně a povzbudíme je zase, co dál a bavíme se zase o těch vztazích, o emocích, nějaké aktivity samozřejmě uděláme a zase potom na konci školního roku, takže provedeme víceméně, že jsme takové průvodkyně tím jejich 1. Ročníkem kdy kdy vlastně je to pro nich ta změna, ale ta změna není jenom v to září prvního, že oni tam dojdou jako to je všechno, to je fakt celý ten rok

Respondentka č. 1: Tak já navážu na markétku, že se mi líbí, jak to hezky vlastně shrnula, že takový průvodkyně ano, to si hezky řekla... Vlastně je, učíme vlastně i té reflexe. Jo, proč je dobré v určitých okamžicích si si zase zastavit a zreflektovat vůbec nějaké to období a to je určitá práce se sebou takové, s čím pracujeme, tak jsou vlastně ty job corty, které nám byly takové sympatické a my jsme si je trošku upravili podle svých potřeb. To je už zase určitá forma, takové takové polokoučovací práce, kde se můžou tak trochu se už dotknout toho, jak

pracovat se sebou, jaksi vytvářet plán, pro někoho je to tak nové, že jako kdysi s tím setká, proč vůbec se s tím jako mám se zabývat nebo co to je jo, tak to tam je poznat i z těch odpovědí, ale kdo už trochu začne přemýšlet o sobě, tak se zastaví a je to tam zase v těch odpovědích vidět. Pro nás to má smysl i tak, když jsou tam odpovědi, i když tam ta odpověď není, pro nás to odpověď je, protože my víme, že tady je zatím ta mezera, a ještě tady ten člověk není, ale už se aspoň částečně dotkne té práce se sebou. Víc se s tím třeba setká, později, možná to ještě nevidí jo, ale pro mě, že i my na základě těch job cortů vidíme, jak na tom ty děti jako jsou a spousta věcí se z toho dá dá jako vyčíst i to pozadí, jo, tak, tak jak říkám postoje.

Respondentka č. 3: Já si teda myslím, že tam je spousta otázek, které ty děcka třeba si předtím spousta z nich ani nikdy nepoložila, jo, tak jsou ty odpovědi, protože oni neví, ale ta otázka v té hlavě už je jo, takže...A co mě teda hodně překvapilo milé je, že spousta těch dětí jako dokáže, nebo studentů, teda už spíš... Dokáže být jako hodně otevřený, že se nám jako opravdu stalo, že oni jako nám řekli opravdu třeba a v celém tom kruhu vlastně mezi těmi spolužáky dokázali říct i jako docela osobní věci, buď rodinné nebo nebo i třeba ... vlastní myšlenky, vzpomínky jo, to jsou to mě hodně překvapilo mile a byla jsem jako za to v podstatě jako jako jsem se cítila taková privilegovaná i jako že prostě oni oni dokážou, nebo že jsem natolik jako důvěryhodná, že prostě tohle je takové témata jako otevrou mezi sebou tím, že ta loňská třída, že Marti, to bylo neuvěřitelné tam. Třeba strávili hodinu v tom kolečku hlavně na tom konci a ty děcka byly tak otevřené, když popisovali celý ten rok, jak to pro ni bylo těžké jo, jakým způsobem to zvládali prostě všechno to, co Respondentka č. 2 popisovala, tak oni nám v podstatě řekli, a to trvalo snad hodinu a půl než všichni, jako říkali, co měli na srdci, ale zároveň se všichni poslouchali. To byla třeba taková byla i možná trochu výjimečná třída, ale většinou ty děcka se poslouchají a dají si ten prostor, jo, málokdy se nám stane jako na té 1 škole, jo tam mě to, ale tam prostě jsou trochu jiné děcka, ale třeba na té výběrové, tak tam opravdu se poslouchali a zajímalo je, co ti spolužáci říkají, takže jsem byla jako velmi mile překvapena, takže od té doby, když mi někdo bude říkat, jak je to s touhle generací, to jde špatně.

Respondentka č. 1: Já k tomu se připojuju a to je přesně ten moment, kdy ty odborné školy není na ten prostor. A proto tady je vidět, že když chtějí, jak jsou vlastně rádi, za to sdílení, protože tady oni jsme do určité míry jsme uspěchaná společnost a pořád to zametáme pod koberec, jak jsou ty věci jako zbytečné a to ale tady nám se ukazuje, že to zbytečné není, jo. Takže to nám potom ukazuje, že že to smysl má a že to dává pak i těm děckám smysl.

Respondentka č. 2: Pro mě to bylo jako třeba ta třída, co popisoval Respondentka č. 3 takový jako silnej zážitek, protože tam vzniklo víceméně takové jo, jak v koučinku se mluví o komunikačním napojení s klientem, tak to bylo jako komunikační napojení s celou třídou. Vlastně jenom teď o tom mluvíme, tak mně úplně buší srdce, úplně si to vybavuju. To bylo tak silný zážitek, že prostě ty děcka, když se tam jako respektovaly a fakt jako naslouchali, tam bylo úplně wow atmosféra a to je prostě to, co oni, jak říkala Respondentka č.1 prostě to oni nemají teďkon, takže oni vlastně to bylo úplně bažení jako a oni si to všichni užívali a my jsme úplně s respondentkou č.2 jako seděly a věřím, že Respondentka č. 1 to zažívá sama, ať je tam sama s nima tak taky jako co zažila, že to je úplně skvělá atmosféra, tady to prostě.

Otázka 7

A vy jste ty jobbcorty dávali na konci toho setkání každého anebo už v průběhu?

Respondentka č. 1: V každé té etapě toho běhu, vždy je tam nový ten job cort jo na něco jiného jo.

Já jsem spíš myslela ..., když je to 1 setkání v rámci té 1 etapy, tak jestli to bylo jako na konci, nebo na začátku, nebo v průběhu?

Respondentka č. 1: To v průběhu podle těch uspořádání těch aktivit, jak vyjdou jako ty aktivity to není, že teď to rozdáme nejdřív a bude to to z toho vyplývá z té dynamiky. A z té situace jak tam je a tak ale tak nějak v průběhu.

Respondentka č. 2: Tak nějak uprostřed, že než prostě my si naladíme na takovéto naslouchání, na to přemýšlení a potom vlastně samozřejmě, aby neodcházeli úplně zničení, že tam hodinu nad tím přemýšleli, tak ten závěr necháváme zaznít aktivnější, takže se to snažíme přizpůsobovat.

Respondentka č. 3: A je fakt, že někteří jsou úplně neuvěřitelně poctiví, že ty už nemůžeš, musíte dát na dokončení, tak ještě minutu jo a někdo to má rychle, samozřejmě jo, prostě odškrtná, nechce se mu, ale jak říkám, prostě ta otázka v té hlavě je a oni si na ně jednoho dne odpoví si myslím.

Respondentka č. 2: Zaséváme ty semínka a ono jim to tak pak začne nějak klíčit no...

Otázka 8

A jak jste je vyhodnocovaly, ty jobbcorty?

Respondentka č. 3: No tak to bylo náročné...

Respondentka č. 2: Je to náročné, je...

A to jste si dělali teda sami, nebo?

Respondentka č. 2: Každé vlastně, ano děláme, děláme to sami s tím, že vlastně každou otázku mají čárkovat si ... metodou, ... odpověď tato objevila se tam tolikrát tolikrát, případně individuální odpovědi a vypisujeme to vlastně, takže dělá se pro tu střední školu, vlastně potom běhu, vždycky takového souhrnné hodnocení pro školu, kde máme třídu, učitele, ten počet žáků, který se účastnil vlastně a potom ... k tomu tabulku s hodnotama vlastně odpovědí podle četnosti a s nějakým ... komentářem a vlastně ještě to i víceméně to hodnocení probíhá a vždycky nebo i mluvenou formou s třeba zástupkyní a vychovatelkami, výchovným radcem, škole jste potom běhu, tak i ústně tu reflektujeme, jo, ty dojmy, pocity a takže možná i takhle je to jakási forma.

Respondentka č. 1: ... jo, oni se doptávají třeba po tom, jak to vidíme, jak se spolupracuje, jako jestli tam jedí, jo nějaké to takhle, no taková vzájemná reflexe potom ještě probíhají ústně..

Respondentka č. 3: Jako upozorníme i třeba na konkrétní žáky nebo studenty, kteří se nám zdají ty odpovědi, třeba že by v něčem, že by tam mohlo třeba něco hrozit, nebo že třeba se potýkají s nějakým problémem, tak jenom, aby oni třeba to mohli nějakým způsobem sledovat, aby o tom věděli. Tak to třeba taky ne vždycky, ale když tam narazíme na něco už takového, co je, nevím už k zamyšlení, nebo nevím, jak to popsat, tak prostě na to upozorníme a oni si to třeba sledují.

Respondentka č. 2: Mapujeme.

Otázka 9

A jak fungovalo to vybírání škol? Vy jste právě říkali, že některý jsou jako výběrovější a některý jako míň, tak jakým způsobem jste oslovovali ty školy, nebo na základě čeho jste je vybírali?

Respondentka č. 1: Tak jako spíš jako jak jsme, nevím jak to přišlo, no asi nějak přišlo. Nejdříve jsme oslovili tam, kde teda jsme znali někoho a jestli by byli naklonění k té spolupráci a potom se to nějak v rámci toho, když jsme měli nějaké PR aktivity, nějaké konference nebo, jo někdy kde jsme prezentovali tu poradnu, tak tam se chytli třeba ti pedagogové, nebo kdo tam byl ty zástupci těch škol a pak nás takhle oslovili jo, nebo i přes klienta třeba jo, který nás nakontaktoval, takže s tou školou, kam to dítě chodilo nebo chodí, tak jsme navázali vlastně a zároveň jsme nabídli ty preventivní aktivity a rozjelo se to tam vlastně obě 2 ty oblasti nebo 2 oblasti té naší činnosti.

Otázka 10

A proč zrovna střední školy? Mně by třeba dával jako trochu smysl, že některý ty děti jsou ..., že třeba ty nejohroženější děti se možná na tu střední školu ani jako vůbec nedostanou, že třeba mají jako problém vůbec třeba dokončit základku a nebo nejdou na střední školu, tak uvažovali jste i o nějakým jako o nějaké alternativě k těm středním školám, nebo na základě čeho jste vybrali ty střední školy?

Respondentka č. 1: Já si myslím, že všude jsou, že všude jsou tady ty potřební a vždy se najdou ti studenti. Ono, protože to my máme, možná to je taková práce s předsudky, že oni se nedostanou jo, kdo říkal, že se nedostanou je spousta třeba studentů, který se naopak velmi snaží a ten vzorec chcou natolik přepsat v rodině, že to někdy je vysiluje a právě potřebují tu podporu. A na toto teďka narážíme, že tohle je nová věc. A že tady pro ty žáky ty vlastně jsou tak neviditelný a sami se trápí v tom, že i jim by se měla dát šance a ta rovná příležitost k tomu, aby měli někoho, kdo by je mohl podpořit. To je tak široké spektrum jako problémů za tím se schovává, že to jako každá situace je velmi specifická, že zatím je x věcí jednak špatné vztahy v rodině nebo jo absence některého z rodičů nebo úplná jako zanedbání té péče. Já nevím psychické onemocnění toho rodiče já nevím, pomozte mi pěstounská a jo že, že nevyrostá v biologické rodině, tam je toho x byť od toho, že třeba tady. No, takže to jako to nelze jako kategorizovat, že teď tady tyto děti třeba vůbec se nedostanou na střední školu a naopak se ukazuje tady v tomto i u těch adaptáku, nebo oni tak jako postupně. Já si myslím, že ono se to postupně začíná ukazovat a teď na dalších aktivitách, které jsme začali rozvíjet, tak tam mám pocit, že se to ještě víc jako ukazuje, že oni potřebují, aby. Když se jim dá ta možnost a ta varianta ta nabídka, tak se toho chytí se nám ukazuje teď...

Respondentka č. 3: No já no určitě a já hlavně ještě teda ... 2. rozměr je a to teď nemluví o té výběrové škole nebo o té průmyslovce, kde ty děcka ví, co chtějí, ale třeba ty děcka, většinou se někam dostanou na nějaký učňák, protože tam to jde bez přijímaček. Oni nakonec se vrátou někam, jo, většinou. Ale důležité je, aby se tam udrželi jo, takže tam ta prevence těch předčasných odchodů a taky to, co třeba my se snažíme i v těch adaptacích je, aby si uvědomili, že vlastně ta škola skončí brzo, jo, že to jsou už pár roků třeba 3, 4 roky a pak už budou muset jít do práce. A co budou dělat, jo, a co chtějí dělat jo a jak je důležité třeba dělat práci, která je baví, jo, aby prostě nestávají půl života v něčem, co nenávidí, jo a tak dál, to se jim třeba taky snažíme nějakým způsobem, minimálně aspoň ... zasít tu myšlenku, jo dělat něco jo že, protože ti rodiče s nimi o tom nemluví. Oni nemluví o tom, že ta, když budeš, protože my se zeptáme, a co budete dělat škole? Máte plán? To je tak všechno jako jo že, třeba i tohle je důležité, aby

Se udrželi na té škole, co oni většinou furt se někam dostanou jo ale, aby se tam udrželi tak udržování motivace, no v rámci toho předčasných odchodů, no.

Otázka 11

Já jsem právě předtím jako ta otázka trochu vycházela z toho, že já jsem teď měla praxi v nízkoprahu a tam právě se hodně jako bojovalo s těma základkama. Ale chápu to teda dobře, že jako ta myšlenka je zpřístupnit ty školy, kde vlastně se ta pomoc třeba úplně jako tolik neočekává, že třeba právě i na té výběrové škole jsou teda ty děti, které jako tu pomoc potřebují? Je to jako tak nějak?

Respondentka č. 3: Určitě. A tak nečeká jako jo tam většinou, protože si řeknou jo, to jsou jako rodinný děcka podporují jo, ale respondentka č. 1 může říct spoustu zkušeností, jo i tady z této školy, kdy prostě ty děti mají svoje potíže a neřeší se třeba jo, protože nějak nevím, nevím proč nejsem schopná jako říct, proč jako

Respondentka č. 2: Jako já za mě já vím, proč, protože to je ten 2 extrém, kdy na učilištích rodiny se rodiče o děti své nezajímají a zase na tady těch školách je to ten opak, že jsou ty děcka pod tím tlakem na tak výkon jo... Že toto jsou ty 2 extrémy, které se řeší.

Otázka 12

No a mě by zajímalo, jestli ty školy teda tomu byly nakloněné, nebo jestli, jako byly i nějaké argumenty proti, že by třeba nechtěli? Já jsem teda jestli to správně chápu, tak vy jste to realizovali zadarmo, takže to jsem si říkala, že bude asi jako možná v něčem takovej hlavní jako kladnej argument. Ale jak se k tomu ty školy jako jinak stavily?

Respondentka č. 1: Jako myslím si, že velice dobře jako oni mají zájem o tady to ale taky říkám, že je to tak na začátku za toto jsou rádi, že teda to je jak dál to bude, jak budou vnímat, jak brzy. Tak jak říkala respondentka č. 2, ono aj ty ostatní by měli zájem. Jo, ale naše kapacita teď vzhledem k tomu kolik jak je rozsáhlý ten projekt, tak nejsme schopni to teď v tuto chvíli úplně pokrýt dostatečně tak asi...

Respondentka č. 3: Školy si realizují svoje jo, které to mají jako celkem třeba zavedené. Tak každý rok je prostě sice to mají jako jednorázově, že to není jako na začátku roku, ale některé ty školy, jako že tady je spousta, které třeba dělají adaptační kurzy taky, takže už jako třeba jsou zavedené a ty školy je dlouhodobě využívají

Respondentka č. 1: Ale toto specifikum je to, že my si uděláme adaptáček a my jsme schopni pak i s těma studenty pracovat, Ty děti za námi pak můžou přijít... v tom je zase to naše gros, bych

tak řekla. To je ta naše přidaná hodnota. Jsou organizace, které jsou zaměřené jenom na realizaci programů prevence rizikového chování jako takového – že uděláme jenom adapt'ák, pak skončilo a hotovo, kdežto my nabízíme celý ten komplex té služby

Otázka 13

A je teda obvyklý, že skrz ten adapt'ák naberete nějaké nové klienty?

Respondentka č. 1: No může se stát. Ano, ano

A je to jako nějak častý, nebo spíš jako výjimečně?

Respondentka č. 1: Tak že bych řekl, že řeknete že hrou jako 10 najednou to není to opravdu jsou specifické případy a u tohoto je jo, ale jako já si myslím, že to je takovej stavební prvek, že ono to chce čas, než by si navykli jako využívat úplně toho systému, než i školy. Jenže my tím, že je to pilot, jak říkala respondentka č.2 na začátku my to se snažíme pozorovat, vnímat, co by bylo potřebné. A nevýhodou je teda to, že nevíme jako co bude dál a jak, toto je právě to riziko taky jo že I kdyby to náhodou, když tu náhodou vypadne, tak teď jako co? No my hledáme ty pístky, ale dáme ty cesty, možnosti ale vidíme v tom jako přínos toho, že vlastně jako ucelený jako celek toho je to tam, že na nabízíme jednak i tu prevenci a jednak potom i tu následnou péči podporu a zachová jako doprovázení toho

Otázka 14

Jo, já mám už úplně jako poslední otázky. Vlastně mě by zajímalo takhle po skončení těch adapt'áku, tak jaké z toho máte pocity a jestli byste třeba byli pro, aby ten projekt v nějakým smyslu pokračoval a třeba co vám to jako profesně přineslo a možná i jako osobnostně, nebo osobně?

Respondentka č. 2: To je vždycky jako ač je to vždycky takový maraton náročnější, protože člověk jako tam dává kus sebe jím a je tam pro ně a to naslouchání a na to reagování je to náročné tak, ... vždycky mě to dobije v tom právě, že oni oni to využijí. Já jsem něco hodně posunul, v tom já jsem loni dělala kurz koučovací kurz koučinku. A vlastně takové to umět se ptát a vlastně je tam rozhodně jo, to se dá. Takže takže ... využití té toho koučinku víceméně v rámci těch adapt'áku v rámci těch rozhovorů umět se dobře ptát a tady to ... jít neříkat jim, co ale jako být tam jenom pro ně a dávat jim ty otázky tak, aby oni si odpovídali. Takže toto jako pro mě a takové té ten prostor na ty jejich aha momenty, že oni se fakt jako zamyslí a zase ... nikdy o tom neuvažovali, ale já dám tu otázku a oni prostě jsou z toho paf a oni prostě už. Je jim 15 16 a nikdy v životě se nad tím nezamysleli a kdo by se na to měl zeptat, než teda jako

my tam přijdem a my se na to ptáme, takže v tom je to tak. Takže pohlazení pro duši na duši, to je pro mě hezké. No jo jo.

Respondentka č. 1: Já taky souhlasím, že už pokračovat rozhodně chceme a ty zdroje a možnosti hledáme. A co se týče, teda toho jako jaký smysl v tom vidí nebo co mi to dalo? Určitě ten projekt byl pro nás všechny výzvou, protože ne každý možná má tu odvalu a ty koule jít do něčeho takhle nového a neznámého. No, protože nás to stálo spoustu úsilí a spoustu energie vůbec tady ty nové věci nějak přetlačované, jednak dostat se do těch škol, získat tu důvěru. Takže dalo mi to nevzdávat se takovou tu zase další vytrvalost v sobě a že ty věci mají smysl, tak to nás jako nabíjí vlastně ten ten proces, jak jsem říkala ten proces, s těmi žáky individuální, kdy vidím, že opravdu ty jednotliví žáci pro ně to smysl má dává a už to cítíte to v tom kontaktu osobním. Tohle pro mě dává tu jiskru, že dejme šanci. Vlastně tomu rozvoji těch sociálních kompetencí nebo osobních, že není to jenom o tom výkonu, ale že mi ten kontakt opravdu potřebujeme všichni a že vlastně v prostřednictvím toho kontaktu se učíme spoustu věcí. Byť pro nás jsou to nenaučím se poučku pythagorovy věty, nemám konkrétně jako ten poznatek jako takový, ale mě to obohatí v úplně v jiném rozměru, toto je to, co mě dává tu sílu a ten rozměr toho, že ano, mám chuť třeba potom to dělat, byť to stojí pak i spoustu energie, někdy v rámci toho kolektivu, protože je to náročnější práce. Když už se vám mění třeba ty skupiny a potom ta práce skupina v každém je jiná a tam ta to ladění se taky nějakou dobu trvá. O toto je jako náročnější a toto je zase v tom rozporu růstu pro – pro nás nebo pro mě, jo, jak se s tebou pracovat dál s tím ve mně.

Respondentka č. 3: Mně se na tom líbí, že vlastně... tvoříme něco nového. Jo že jsme u něčeho, co vlastně že, že u toho můžeme být, že na to můžeme mít vliv, protože máme o tom nějakou představu, vidíme v tom smysl a přesně jak to popsala Respondentka č. 1, jo, že ta smysluplnost té práce tady je, což je jako pro mě třeba je hodně důležité v práci a to, že opravdu, jako proto já jsem úplně... se nebála do toho jít, protože mě na tom opravdu jako motivuje to, že člověk něco vytváří a může to udělat podle sebe, jak nejlépe umí a dovede, jo, a zúročit ty předchozí zkušenosti. Takže a samozřejmě... v té další zkušenosti, které jsem teďka získala, jsou taky, jako za ty jsem moc ráda, jo, že člověka to zase jako posune, jak říkala Jarka, někam jinam. Takže to tak jenom ve společnosti zase to, co je důležité, no samozřejmě snažíme se, aby to pokračovalo. Právě to řešíme teďka. Zrovna je to aktuální věc.

Tak to je za mě úplně všechno. Já moc děkuji.

Respondentka č. 2: My taky moc děkujeme, moc hezké otázky.

Respondentka č. 1: Já jsem si vypla, protože jsem pouštěla vodu. Já my taky děkujeme a těšíme se na zpracování, protože to, co jsem vám – vám jsem to posílala, tu krabici toho – těch – tu hrst těch malých lístečků, které byly pro nás jakože nezpracované, to byly ty zpětné vazby jako, tak na toto my v rámci toho, v čem jsme teď ponořené, vůbec nemáme, na to prostor se podívat, takže tohle pro nás opravdu cenu má. Vy jste se na to podívala nějak, jako že to tak toto budou mít mět pro nás opravdu nějakou cenu, kterou my můžeme pak i v rámci evaluace nějak zužitkovat. Takže za toto děkujem.