

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA
Katedra psychosociálních věd a etiky

**Efektivita vztahů mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí
a mateřskými školami**

**The relationship effectiveness between the Child Welfare
Authority and the Kindergartens**

Diplomová práce

Vedoucí práce:
Mgr. Kristýna Mlejnková, Ph.D.

Autor:
Bc. Alena Heřmánková

Praha 2025

Poděkování

Ráda bych touto cestou upřímně poděkovala Mgr. Kristýně Mlejnkové, Ph.D., která mě provázela jako vedoucí mé diplomové práce. Velice si vážím jejího odborného vedení, podnětných rad a kontinuální podpory, které mi byly oporou po celou dobu zpracování této práce. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do výzkumu a sdíleli své postřehy a zkušenosti – jejich příspěvky byly pro tuto práci neocenitelné. V neposlední řadě bych chtěla vyjádřit svou vděčnost rodině, partnerovi a blízkým přátelům za jejich trpělivost, povzbuzení a podporu, která mi pomáhala překonávat výzvy spojené s psaním této diplomové práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem „Efektivita vztahů mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí a mateřskými školami“ vypracovala zcela samostatně, v souladu se všemi stanovenými požadavky. Všechny použité materiály, včetně odborné literatury, byly důkladně prozkoumány a správně citovány podle akademických norem a etických zásad. Současně stvrzuji, že jsem při tvorbě této práce plně respektovala zásady akademické poctivosti a že tento text nebyl dosud předložen k udělení stejného či srovnatelného akademického titulu na žádné jiné vysoké škole. S pevným přesvědčením o originalitě a autentičnosti této práce ji předkládám k hodnocení.

V Praze dne 28. 4. 2025

.....

Bc. Alena Heřmánková

Anotace

Diplomová práce se soustředí na efektivitu vztahů mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí a mateřskými školami při podpoře wellbeingu dětí z nefunkčních rodin. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. V teoretické části se analyzuje právní rámec sociálně-právní ochrany dětí, vymezení pravomocí a rolí sociálních pracovníků OSPOD a jejich spolupráce s mateřskými školami. Dále se zaměřuje na význam mateřských škol v systému podpory dětí, včetně specifík vývoje dětí předškolního věku, jejich kladného vlivu na dítě a jejich roli při identifikaci a prevenci rizikových dětí. Třetí kapitola se věnuje konceptu wellbeingu, jeho definici a faktorům ovlivňujícím pohodu dítěte, včetně vlivu rodinného prostředí na wellbeing, a modelu PERMA. Čtvrtá kapitola analyzuje dopady nefunkčních rodin na děti, zejména syndrom CAN a psychickou deprivaci. Pátá kapitola se zaměřuje na efektivitu spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami, přičemž poskytuje modely efektivní spolupráce a podmínky pro její zajištění. Empirická část je postavena na kvantitativním výzkumu, který byl realizován prostřednictvím online dotazníkového šetření. Tento výzkum analyzuje subjektivní zkušenosti a názory respondentů – sociálních pracovníků OSPOD a učitelů mateřských škol. Na základě získaných dat jsou formulována konkrétní doporučení pro praxi, která mají přispět k efektivní spolupráci mezi těmito institucemi a posílení podpory wellbeingu dětí z nefunkčních rodin.

Klíčová slova

Orgány sociálně-právní ochrana dětí, mateřské školy, Efektivita spolupráce, wellbeing dítěte, nefunkční rodina

Annotation

The Master's thesis focuses on the effectiveness of the relationship between child protection authorities and kindergartens in supporting the wellbeing of children from dysfunctional families. The work is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part analyzes the legal framework of child protection, the roles and competencies of social workers in the child protection services, and their cooperation with kindergartens. It further explores the role of kindergartens in the child support system, including the developmental specifics of preschool-age children, the importance of kindergartens for the child, and their role in identifying and preventing children at risk. The third chapter is dedicated to the concept of well-being, its definition, and the factors influencing a child's well-being, including the impact of the family environment, as well as the PERMA model. The fourth chapter examines the effects of dysfunctional families on children, particularly the CAN syndrome and psychological deprivation. The fifth chapter focuses on the effectiveness of cooperation between child protection authorities and kindergartens, providing models of effective cooperation and the conditions required to ensure it. The empirical part is based on quantitative research conducted through an online survey. This research analyzes the subjective experiences and opinions of the respondents – social workers from child protection authorities and kindergarten teachers. Based on the collected data, specific recommendations for practice are formulated to contribute to the effective cooperation between these institutions and enhance support for the well-being of children from dysfunctional families.

Keywords

Authority for Social and Legal Protection of Children, Kindergartens, Effectiveness of Cooperation, Child Well-being, Dysfunctional Family

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Orgány sociálně-právní ochrany dětí v rámci mezioborové spolupráce	11
1.1. Legislativní ukotvení.....	11
1.1.1. Legislativa sociálně-právní ochrany dětí.....	12
1.2. Klíčové kompetence sociálních pracovníků OSPOD.....	14
1.3. Spolupráce OSPOD s dalšími institucemi.....	15
2. Mateřské školy jako klíčoví aktéři v systému sociálně-právní podpory	17
2.1. Charakteristika a vývojová specifika dětí předškolního věku.....	18
2.2. Význam mateřské školy v životě dítěte.....	19
2.3. Právní a vzdělávací základy pedagogické práce v mateřských školách.....	20
2.4. Role učitele MŠ při podpoře dítěte ze sociálně ohroženého prostředí.....	21
2.5. Identifikace a prevence ohrožené dítěte v prostředí mateřské školy.....	22
3. Wellbeing jako základní dimenze pohody	25
3.1. Definice wellbeingu.....	25
3.1.1. Druhy wellbeingu.....	26
3.1.2. Faktory ovlivňující wellbeing.....	27
3.1.3. Model wellbeingu PERMA: pilíře duševní pohody.....	27
3.2. Wellbeing dítěte předškolního věku.....	28
3.2.1. Vliv rodinného prostředí na wellbeing dítěte.....	30
3.3. Co říkají studie na wellbeing dětí studie?.....	30
4. Nefunkční rodina a její dopady na ohrožené dítě	33
4.1. Charakteristika nefunkční rodiny.....	33
4.2. Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect).....	35
4.3. Psychická deprivace a její vliv na rozvoj dítěte.....	36
5. Efektivita a efektivita vztahů v sociální práci a školství	38
5.1. Definice pojmů efektivity a kvality.....	38
5.2. Podmínky efektivity.....	39

5.3. Modely efektivní spolupráce mezi OSPOD a MŠ.....	40
5.4. Co říká na efektivitu spolupráce studie?.....	41
6. EMPIRICKÁ ČÁST.....	43
6.1. Cíl výzkumu.....	43
6.2. Metodologický rámec výzkumu.....	43
6.3. Charakteristika výzkumného vzorku.....	46
6.4. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy.....	46
6.5. Limity výzkumu.....	48
6.6. Analýza dat a výsledky.....	49
6.6.1. Demografické údaje respondentů.....	49
6.6.2. Vyhodnocení dotazníků.....	50
6.6.3. Vyhodnocení výzkumných hypotéz.....	66
6.7. Diskuze.....	70
Závěr.....	75
Seznam použité literatury.....	78
Seznam tabulek.....	85
Seznam obrázků.....	86
Seznam grafů.....	87
Seznam příloh.....	88
Přílohy.....	89
Abstrakt.....	97
Abstract.....	98

Seznam zkratek

CAN	Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte
ČR	Česká republika
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	Mateřská škola
ORP	Obec s rozšířenou působností
OSN	Organizace Spojených Národů
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka zákonů
SPOD	Sociálně-právní ochrana dětí
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program
ÚMPOD	Úřad pro mezinárodní ochranu dětí
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	Základní škola

Úvod

„Když k Ježíšovi přivedli malé děti, aby na ně vložil ruce a pomodlil se, jeho učedníci je zaháněli. Ježíš však prohlásil: „Nechte děti být a nedržte je zpátky – vždyť právě takovým náleží království nebeské!“ Poté na ně vložil ruce a pokračoval v cestě.“

Matouš 19, 13-15¹

Tato biblická pasáž odhaluje hluboký význam dětství pro budoucnost společnosti. Dlouho byla potřeba dětí opomíjena, a to nejen v rodinách, ale i v širším společenském kontextu. V moderní společnosti si začínáme stále více uvědomovat, jak zásadní je péče a podpora dětí, která má dlouhodobý dopad na stabilitu a harmonický rozvoj celé společnosti. K tomu, aby děti měly správnou podporu, je nezbytná efektivní multidisciplinární spolupráce mezi institucemi, které se na jejich ochraně a podpoře podílejí. V tomto kontextu je kladen velký důraz na práci sociálních pracovníků OSPOD a učitelů mateřských škol.

Téma efektivity vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol je v současnosti velmi aktuální, neboť tyto dvě profesní skupiny hrají klíčovou roli v podpoře dětí, zejména těch z nefunkčních rodin. Diplomová práce se soustředí na analýzu těchto vztahů a jejich vliv na podporu wellbeingu dětí. Osobní zkušenost z pedagogické praxe v mateřské škole, kde se pravidelně setkávám s nutností spolupráce s OSPOD, mě vedla k hlubšímu zájmu o tuto problematiku. Kromě praktické zkušenosti mi bakalářský studijní program na Husitské teologické fakultě poskytl širší pohled na sociální práci, etiku a mezidisciplinární spolupráci.

Hlavním záměrem této práce je zhodnotit efektivitu spolupráce mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dětí z nefunkčních rodin. Teoretická část se zaměřuje na analýzu legislativního rámce, kompetencí sociálních pracovníků a jejich spolupráce s dalšími institucemi. Dále se věnuje roli mateřských škol v životě dětí, jejich specifikům a metodám identifikace ohrožených dětí. Důraz je kladen také na wellbeing dítěte v předškolním věku, vliv rodinného prostředí a problematiku nefunkčních rodin. V této souvislosti se zkoumá syndrom CAN a psychická deprivace a jejich dopady na rozvoj dítěte. Závěrečná část teoretické části se věnuje vymezení pojmů efektivita a kvalita, dále představuje modely efektivní spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami a uzavírá zhodnocením této spolupráce na základě dostupné empirické studie.

¹ FLEK, Alexandr a kol. *Bible: překlad 21. století*. 11. upravené vydání. Praha: Biblion, 2024.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na výzkum efektivity spolupráce mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte. V rámci výzkumu je použito dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit, jak účinně tyto profesní skupiny spolupracují a jaký vliv má jejich spolupráce na děti, jejichž situace vyžaduje komplexní přístup a podporu. Pro analýzu získaných dat bylo použito dvoustupňové šetření. Prvním krokem bylo provedení šetření 1. stupně, kdy jsou srovnány výsledky obou skupin respondentů – sociálních pracovníků a učitelů mateřských škol. Následně probíhá šetření 2. stupně, které zajišťuje hlubší analýzu a podrobnější zhodnocení efektivity spolupráce při podpoře wellbeingu dítěte mezi těmito dvěma profesními skupinami. Hypotézy jsou následně verifikovány pomocí statistických testů.

Empirická část práce zohledňuje i omezení výzkumu, která jsou přirozenou součástí každého výzkumného procesu. Autor informuje čtenáře o těchto limitech a objasňuje jejich možný vliv na interpretaci výsledků výzkumu. Klíčová zjištění jsou podrobně analyzována v diskuzi, která se zaměřuje na jejich vztah k teoretickým východiskům. Závěr práce je formulován na základě teoretických poznatků a výzkumných výsledků, přičemž zahrnuje i obecně uznávané faktory a subjektivní interpretaci autora. Tento závěr, vypracovaný z individuální perspektivy, může obsahovat názory, s nimiž se čtenář nemusí vždy plně ztotožnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Orgány sociálně-právní ochrany dětí v rámci mezioborové spolupráce

Tato kapitola se soustředí na vymezení základních pojmů a institucí, které mají klíčovou roli v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Ochrana dětí zahrnuje preventivní, intervenční a podpůrné aktivity zaměřené na eliminaci rizikových situací, v nichž se dítě může ocitnout. Tyto činnosti jsou nezbytné pro zajištění bezpečí, zdravého vývoje a respektování práv dítěte.

Problematika sociálně-právní ochrany dětí je v rámci českého právního systému zakotvena v zákoně č. 359/1999 Sb., jenž specifikuje kompetence a odpovědnosti jednotlivých institucí podílejících se na ochraně práv a zájmů nezletilých. Jak uvádějí Matoušek a Pazlarová, mezi hlavní aktéry v této oblasti patří obecní úřady, úřady obcí s rozšířenou působností (ORP), krajské úřady, magistráty, Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV) a rovněž Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí (ÚMPOD). Krajské a magistrátní instituce mají možnost přenést výkon některých činností spadajících pod sociálně-právní ochranu dětí na externí subjekty, které se tímto stávají tzv. pověřenými osobami. V odborných kruzích se často setkáváme se zkratkou OSPOD, jež označuje specializovaná oddělení spadající pod úřady ORP, která se touto agendou přímo zabývají.²

Tento komplexní systém institucí na různých úrovních veřejné správy zajišťuje ochranu a podporu dětí prostřednictvím legislativně vymezených kompetencí, které jsou klíčové nejen pro celkovou orientaci v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, ale také pro efektivní spolupráci mezi těmito institucemi a dalšími profesemi, které se podílejí na podpoře dětí v krizových nebo znevýhodněných situacích.

1.1. Legislativní ukotvení

Legislativní rámec SPOD v České republice je založen na několika klíčových právních dokumentech a mezinárodních úmluvách, které vymezují povinnosti a kompetence institucí podílejících se na ochraně práv dětí. Mezi těmito subjekty patří Ministerstvo práce a sociálních věcí (MPSV), orgány zajišťující sociálně-právní ochranu

² MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum, 2016, s. 12–13.

dětí (OSPOD) a poskytovatelé sociálních služeb. Tyto subjekty spolupracují na zajištění práv dítěte a ochrany jeho zájmů.

MPSV hraje klíčovou roli v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Mezi jeho hlavní úkoly patří vytváření legislativních rámců, poskytování metodického vedení a realizace kontrolních mechanismů, které zajišťují efektivní ochranu práv dětí. MPSV rovněž spolupracuje s mezinárodními organizacemi a monitoruje plnění práv dětí v souladu s Úmluvou o právech dítěte a dalšími mezinárodními právními předpisy.

Konvence o dětských právech představuje zásadní mezinárodní právní rámec, který jsou povinny dodržovat všechny členské státy OSN. Tento dokument stanoví rozsáhlou řadu práv, která se vztahují na děti – od občanských a politických až po ekonomická, sociální a kulturní práva. Klade důraz na rovnost práv všech dětí bez ohledu na jejich původ, náboženské vyznání či individuální schopnosti a zohledňuje jejich specifické potřeby, které vyplývají z jejich fyzické a psychické nezralosti. Zaručuje dětem odpovídající ochranu a podporu, která je v souladu s jejich věkovými a vývojovými potřebami. Dále se Úmluva zaměřuje na mladistvé obviněné a klade důraz na jejich důstojné zacházení, přiměřenost věkových opatření a podporu jejich opětovné integrace do společnosti. Tato mezinárodní úmluva slouží jako klíčový referenční rámec pro všechny právní normy týkající se ochrany práv dětí.³

V českém právním rámci je rovněž klíčovým předpisem zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který reguluje podmínky pro výkon profese sociálních pracovníků a poskytování sociálních služeb, včetně těch zaměřených na ochranu dětí. Tento zákon ukládá povinnost poskytovatelům sociálních služeb předávat orgánům sociálně-právní ochrany dětí relevantní informace týkající se odborného poradenství a smluvních vztahů s klienty. Tato spolupráce mezi systémem sociálních služeb a OSPOD umožňuje lepší koordinaci péče o děti v ohrožení a zajišťuje včasné zásahy, které jsou nezbytné pro ochranu jejich bezpečí a zdravý vývoj.

1.1.1. Legislativa sociálně-právní ochrany dětí

V České republice je oblast sociálně-právní ochrany dětí upravena souborem důležitých právních předpisů, jejichž cílem je chránit děti před nepříznivými vlivy, zanedbáváním, ohrožením či jinými formami nevhodného zacházení. Ústředním pilířem této ochrany je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, jenž stanovuje

³ UNICEF. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Online. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>. [cit. 2025-03-06].

rámec pro péči o nezletilé, ale i o mladé dospělé, kteří již opustili pěstounské nebo ústavní zařízení. Tento právní předpis zakotvuje systém komplexní podpory, který zahrnuje nejen odpovědnost rodičů a rodinného prostředí, ale i aktivní roli odborných institucí podílejících se na výchově a ochraně dítěte.

Zákon výslovně uvádí, že sociálně-právní ochrana dítěte má za cíl zajistit respektování základních práv dítěte – právo na život, zdravý a harmonický vývoj, stabilní rodinné zázemí, identitu, svobodu vyznání a přesvědčení, přístup ke vzdělání a možnosti budoucího profesního uplatnění. Součástí této ochrany je i prevence vůči jakékoli formě násilí, zneužívání, zanedbávání nebo vykořisťování. Je třeba zdůraznit, že ochrana dítěte je širším pojmem než samotná sociálně-právní ochrana – představuje průřezový soubor práv, na jejichž naplňování se podílí celá řada právních oblastí a institucí.

Zákon rovněž vymezuje kompetence orgánů sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), stanovuje zásady jejich činnosti a upravuje konkrétní procesní kroky v případě ohrožení dítěte. V souladu s mezinárodními závazky, zejména s Úmluvou o právech dítěte, klade důraz na primární zájem dítěte jako určující hledisko ve všech rozhodnutích. Nedílnou součástí této ochrany je zpracování individuálního plánu ochrany dítěte, který konkretizuje opatření a postupy jednotlivých odborníků a institucí. V komplikovaných případech se svolává případová konference, jejímž cílem je komplexní posouzení situace dítěte a navržení efektivního řešení šitého na míru.

Další důležitou oblastí zákonné ochrany je podpora dětí žijících v sociálně znevýhodněném prostředí či v rodinách s nevhodným výchovným přístupem. O tyto děti pečuje kurátor pro děti a mládež v rámci tzv. sociální kurately, jehož úkolem je minimalizovat rizika ohrožující fyzický, psychický či sociální vývoj dítěte. OSPOD přitom úzce spolupracuje s dalšími aktéry – školami, neziskovými organizacemi, zdravotnickými zařízeními či specializovanými poradenskými centry – s cílem poskytnout účinnou a koordinovanou pomoc.

Zvláštní význam má v tomto kontextu § 6 zákona č. 359/1999 Sb., který se soustředí na případy dětí vystavených okolnostem ohrožujícím jejich zdravý vývoj, bezpečí a celkovou životní stabilitu. Tento paragraf tvoří jádro praktického uplatnění ochranného systému v situacích, kdy je nutný rychlý a efektivní zásah ve prospěch dítěte. Ochrana se vztahuje na děti, jejichž rodiče nesplňují své povinnosti nebo které jsou vystaveny domácímu násilí či jiným formám ohrožení. Zvláštní opatření se vztahují i na děti žádající o mezinárodní ochranu, které se často nacházejí v nejistých a traumatizujících podmínkách. Právní úprava tak vytváří nástroje pro odhalování a řešení

situací, v nichž je dítě ohroženo, a přispívá k zajištění jeho bezpečí, stability a zdravého vývoje.⁴

1.2. Klíčové kompetence sociálních pracovníků OSPOD

Sociální pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí působí v rámci veřejné správy a jejich činnost se zaměřuje na ochranu a podporu ohrožených dětí. K výkonu této profese je nezbytné odpovídající vzdělání, které musí být minimálně na úrovni vyšší odborné nebo vysokoškolské. Přestože neexistuje jednotný požadavek na konkrétní studijní obory, zaměstnanci OSPOD musí absolvovat vstupní vzdělávání v souladu s usnesením vlády ČR č. 1542/2005. Toto vzdělávání zahrnuje získání klíčových znalostí o fungování státní správy a sociálně-právní ochraně dětí a mělo by být dokončeno do tří měsíců od nástupu do zaměstnání. Noví pracovníci se rovněž podrobují zkoušce zvláštní odborné způsobilosti, s výjimkou absolventů určitých vysokoškolských oborů, kterým je tato způsobilost automaticky uznána.⁵

Sociální pracovník OSPOD by měl disponovat základními kompetencemi, které jsou nezbytné pro všechny profesionály v této oblasti. Mezi hlavní způsobilosti patří schopnost analyzovat a identifikovat příčiny a projevy sociálních problémů u jednotlivců, rodin či celých komunit. Dále je nutné umět efektivně komunikovat s uživateli sociálních služeb, poskytovat jim konkrétní podporu zaměřenou na řešení jejich životních problémů, a to jak v přímé práci, tak i v rámci spolupráce s ostatními odborníky v rámci organizace. Pracovníci OSPOD by měli mít rovněž schopnost orientovat se v organizaci a její struktuře, aby byli schopni využívat komunitní a organizační vazby pro zajištění kvalitní péče. Důležité je také porozumět právním a ekonomickým rámcům, v nichž sociální pracovník působí, a mít schopnost hodnotit efektivitu a úspěšnost poskytovaných programů. K tomu je třeba mít i dovednosti v oblasti etických rozhodování a schopnosti řešit složité profesní dilemata.⁶

Práce sociálních pracovníků OSPOD, zaměřená na ohrožené děti a jejich rodiny, vyžaduje specifické kompetence. Mezi ně patří schopnost posoudit míru ohrožení dítěte a vlivy, které toto ohrožení způsobují. Pracovníci musí umět objektivně zhodnotit fungování rodiny v kontextu péče o dítě, včetně schopnosti identifikovat případy, kdy rodiče nemají zájem nebo se nezajímají o blaho dítěte. Je nezbytné také umět podpořit

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

5 MATOUŠEK, Oldřich (ed.). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: Manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017.

6 MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, s. 46–47.

rodiče při jednání o oprávněných nárocích vůči druhému rodiči a hodnotit vliv výchovného prostředí na děti umístěné v ústavních zařízeních. Sociální pracovníci by měli mít schopnost efektivně ovlivnit proces rozvodu rodičů tak, aby minimalizovali negativní důsledky pro dítě. V případě rodin s více problémy je klíčové, aby pracovník pomohl těmto rodinám stanovit priority v oblasti jejich potřeb.⁷

1.3. Spolupráce OSPOD s dalšími institucemi

Pracovníci Orgánu sociálně-právní ochrany dětí mají klíčovou roli při ochraně ohrožených dětí, přičemž jejich činnost vyžaduje spolupráci s řadou dalších institucí a organizací. Tato spolupráce je zásadní pro identifikaci rizikových situací a pro následné poskytnutí adekvátní pomoci dětem a jejich rodinám. OSPOD spolupracuje s jinými odbory na úradech, především v oblasti sociálních služeb, ale i s dalšími partnery, jako jsou Úřad práce, školy, zdravotnické instituce a psychologické ordinace. Společně tyto instituce vytvářejí komplexní síť podpory pro ohrožené děti.⁸

Významnou součástí meziinstitucionální spolupráce v rámci ochrany dětí je zapojení orgánů činných v trestním řízení, kam spadá jak státní, tak městská policie a rovněž státní zastupitelství. V případech, kdy je nutné rozhodovat o dalším směřování života nezletilých, sehraávají klíčovou roli soudy – zejména při určování forem náhradní péče či při vydávání ochranných opatření na ochranu dítěte. V některých situacích vstupuje do procesu také Probační a mediační služba, jejímž úkolem je napomoci vytvořit bezpečné a stabilní sociální zázemí, které je v nejlepším zájmu dítěte a podporuje jeho zdravý vývoj.

OSPOD rovněž spolupracuje s ústavními zařízeními, která poskytují ústavní a ochrannou výchovu dětí, jako jsou dětská centra, diagnostické ústavy, výchovné ústavy a dětské domovy. Tato zařízení jsou určena pro děti, které nemohou zůstat v rodinném prostředí z důvodu rizika zneužívání nebo zanedbávání. Tato ústavní zařízení poskytují nejen bezpečné prostředí, ale i odbornou péči, která je nezbytná pro zlepšení vývoje dítěte a jeho celkovou rehabilitaci.

Kromě státních a ústavních institucí je kladeno důraz i na spolupráci s nestátními organizacemi, které se specializují na pomoc ohroženým dětem a rodinám. Tyto organizace poskytují poradenství, prevenci a sanaci v krizových obdobích. Kromě toho se pracovníci OSPOD zapojují do komunitního plánování sociálních služeb na úrovni krajů a obcí s rozšířenou působností, což zahrnuje zástupce samosprávy, státních a nestátních

⁷ MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, s. 46–47.

⁸ Tamtéž, s. 46.

organizací. Je však důležité zmínit, že ohrožené děti a jejich rodiny nemají specifickou reprezentaci, která by mohla prosazovat jejich zájmy v rámci komunitního plánování.⁹

⁹ MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, s. 46.

2. Mateřské školy jako klíčoví aktéři v systému sociálně-právní podpory

Předškolní zařízení, zejména mateřské školy, tvoří důležitý pilíř systému včasné péče a ochrany dětí. Jejich význam nespočívá pouze ve vzdělávací činnosti, ale také v roli prevence, podpory a sociální kontroly. Především v případech, kdy rodinné zázemí dítěti nenabízí dostatečné podmínky pro zdravý vývoj – ať už jde o nedostatek podnětů, nestabilní prostředí či ohrožení bezpečí – mohou mateřské školy sehrát zásadní úlohu při rozpoznání problémů a iniciaci včasného zásahu. U dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí je účast na předškolním vzdělávání významným faktorem pro podporu jejich školní připravenosti a celkové sociální integrace. Motivace rodičů k zařazení dítěte do mateřské školy přispívá nejen k rozvoji kognitivních, jazykových a sociálních kompetencí dítěte, ale zároveň umožňuje pravidelný kontakt mezi školskou institucí a rodinou. Tím se otevírá prostor pro včasné objevení varovných signálů, které mohou svědčit o ohrožení dítěte.¹⁰

Děti v předškolním věku jsou obzvláště citlivé na rodinné prostředí, ve kterém vyrůstají. Vliv domácího zázemí na jejich emoční a psychický vývoj je zásadní a případné narušení tohoto prostředí se může projevit již v raném dětství.

Předškolní věk je obdobím intenzivního rozvoje mozku a psychiky. Giordano uvádí: „*V prvních šesti letech děti dosahují kognitivních výkonů, jako je uchopení stálosti předmětu, zapojení do předstírané hry a řešení jednoduchých problémů...*“¹¹ To je důležité pro budoucí schopnosti učení, navazování sociálních vztahů a emoční stabilitu. Děti jsou v tomto období zároveň mimořádně citlivé na kvalitu mezilidských vztahů a celkové klima, ve kterém vyrůstají. Narušené rodinné prostředí se často odráží v chování dítěte, které může být úzkostné, agresivní, stažené nebo jinak neadekvátní dané vývojové fázi.

Mateřské školy disponují specifickými možnostmi sledovat vývoj dětí nejen v individuální rovině, ale také ve vztazích k vrstevníkům a pedagogům. Právě zde se mohou projevit první známky problémů v rodinném zázemí, jako jsou změny v chování dítěte, zvýšená úzkostnost, agresivita, sociální stažení či jiné varovné signály.

Pedagogové v mateřských školách mají díky pravidelnému a dlouhodobému kontaktu s dítětem výjimečnou příležitost sledovat jeho vývoj jak v individuální rovině, tak

10 MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. s. 88.

11 GOULD, Robbie. *Early Childhood Mental Health: 8 Things ECE Professionals Should Know*. Online. In: Rasmussen University, 2023. Dostupné z: <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/early-childhood-mental-health-things-ece-professionals-should-know/>. [cit. 2025-01-26].

ve vztazích k vrstevníkům a dospělým. Právě v tomto kontextu lze včas identifikovat symptomy potíží, které by jinak mohly zůstat skryté. V případě potřeby mohou učitelé iniciovat další kroky, včetně zapojení odborníků z oblasti sociálně-právní ochrany dětí (např. OSPOD), školních psychologů, speciálních pedagogů nebo dalších podpůrných profesí.

Mateřská škola může pro dítě z nepodnětného či rizikového prostředí představovat stabilní a bezpečný prostor, v němž zažívá pozitivní interakce, přijímání a podporu. Tato zkušenost má pro dítě zásadní význam z hlediska jeho sebehodnocení a důvěry ve svět dospělých. Role učitele v tomto procesu však není snadná – vyžaduje vysokou míru senzitivity, odbornosti a schopnosti spolupracovat v multidisciplinárním týmu.

Efektivita působení mateřských škol v oblasti sociálně-právní podpory tedy spočívá nejen v kvalitní pedagogické práci, ale také v úzké a funkční spolupráci s dalšími aktéry podpůrného systému. Klíčová je rovněž průběžná edukace pedagogického personálu v oblasti právní odpovědnosti, možností mezioborové spolupráce a rozpoznávání signálů ohrožení dítěte. Pouze tak lze dosáhnout včasné intervence a podpory, která přispěje k ochraně práv dítěte a jeho zdravému rozvoji v bezpečném prostředí.

2.1. Charakteristika a vývojová specifika dětí předškolního věku

Období předškolního věku pokrývá časový úsek od tří let až do zhruba sedmi let, kdy dítě nastupuje do školy. V tomto vývojovém stádiu si dítě upevňuje své postavení ve světě a začíná si uvědomovat různé sociální vztahy. V této vývojové fázi si dítě upevňuje svou identitu a začíná se orientovat ve vztazích k okolnímu světu. Díky bohaté představivosti si vytváří vlastní mentální obrazy, avšak jeho myšlenkové procesy jsou stále převážně intuitivní a dosud nefungují na základě logických pravidel. Tento způsob uvažování může vést k egocentrismu a k tomu, že dítě vnímá realitu především ze svého subjektivního pohledu.¹²

Předškolní období je charakterizováno jako fáze iniciativy, kdy dítě touží prokázat své schopnosti a získat uznání. V oblasti sociálních vztahů se začíná diferencovat a aktivně budovat kontakty s vrstevníky. Tato etapa připravuje na začlenění do společnosti, což zahrnuje osvojení a respektování různých pravidel chování v rozmanitých situacích. Dítě se rovněž učí ve spolupráci a hledá způsoby, jak si v kolektivu prosadit své místo.¹³

12 VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2022, s. 447.

13 VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2022, s. 447.

Dle Matějčka v tomto období dochází k rozvoji dítěte v řadě oblastí – tělesné, pohybové, emoční, sociální i intelektuální. Je vysoce aktivní a většinu podnětů si osvojuje spontánně, podle svých individuálních zájmů a preferencí.¹⁴ Tato fáze vývoje je řešena za jednu z nejdynamičtějších a nejzajímavějších, protože dítě zvyšuje zájem o okolní svět a vyznačuje se intenzivní tělesnou i mentální aktivitou.

Erikson v roce 1950 označil předškolní věk jako období iniciativy, v němž se u dítěte nejvýrazněji zvyšuje potřeba aktivity, tvořivosti a spolupráce. Jeho činnosti získávají systematictější ráz a jasně mají definované cíle. Dítě si osvojuje pracovní návyky, posiluje svou vytrvalost a učí se plánovat. V tomto období je výrazně komunikativní, zvědavé a s nadšením se zapojuje do různorodých pohybových a kognitivních aktivit. Aktivně vyhledává nové informace a snaží se být součástí dění ve svém okolí, včetně rodinného prostředí. Společné činnosti hrají klíčovou roli v jeho sociálním vývoji, stejně jako postupné osvojování společenských pravidel. Zájmy dítěte v této fázi bývají proměnlivé – často chce zkoušet různé aktivity, avšak málokteré se věnují dlouhodobě. Hra zůstává před hlavním učením a rozvojem, proto je školní věk označován jako „zlatý věk dětské hry“.¹⁵

2.2. Význam mateřské školy v životě dítěte

Mateřská škola hraje v raném vývoji dítěte nezastupitelnou roli, neboť představuje první institucionální stupeň formálního vzdělávání v rámci českého školského systému. Podle školského zákona z roku 2004 je předškolní výchova nedílnou součástí celkové vzdělávací soustavy a její obsah a cíle vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Základním posláním mateřské školy je vytvoření podnětného a zároveň bezpečného prostředí, které podporuje komplexní rozvoj dítěte – a to jak v oblasti poznávání, tak i v rovině emocionální, sociální a fyzické. Kromě podpory individuálních potřeb dítěte napomáhá mateřská škola i jeho přípravě na školní docházku a pokládá základy pro celoživotní vzdělávání.

MŠ hraje klíčovou roli v socializačním procesu dětí. V tomto klimatu si děti osvojí základní společenské normy, učí se spolupráci, komunikaci a respektu vůči ostatním. Na odlišnost od rodinného zázemí poskytuje mateřská škola příležitost k interakci s vrstevníky v organizovaném kolektivu, což je klíčové pro rozvoj jejich sociálních dovedností. Jak uvádí Matoušek, Pazlarová a kol.: „*Předškolní zařízení plní neformálně*

14 MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005, s. 139.

15 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, s. 381–382.

*i funkci sociální ochrany.*¹⁶ Mateřská škola tak nejen rozvíjí schopnosti dětí, ale také pomáhá rodinám, například při řešení sociálních či ekonomických obtíží. Každodenní pobyt ve školce poskytuje dětem stabilní strukturu a příležitost k seberealizaci, což přispívá k jejich harmonickému vývoji.

Od 90. let 20. století se předškolní vzdělávání v České republice orientuje na individualizaci přístupu ke každému dítěti. Moderní pedagogické směry reflektují potřebu respektovat individuální tempo učení a jedinečné vzdělávací potřeby dětí. Důležitá je také spolupráce s rodinou, která pomáhá dítěti s adaptací a zajišťuje kontinuitu ve výchovném přístupu. Mateřská škola přispívá k harmonickému rozvoji dítěte a jeho budoucí úspěšnosti ve společnosti.¹⁷

V kontextu dlouhodobého vývoje vzdělávání je mateřská škola klíčovým prvkem při naplňování cílů moderní vzdělávací politiky. Mezinárodní trendy, zejména ty stanovené OECD, kladou důraz na podporu lidského a sociálního kapitálu, inkluзивitu a kvalitní pedagogické metody, které reflektují nejnovější poznatky v oblasti pedagogiky a psychologie. V tomto směru se mateřské školy neustále vyvíjejí a adaptují na nové výzvy, aby co nejlépe připravily děti na život v dynamicky se měnící společnosti.¹⁸

2.3. Právní a vzdělávací základy pedagogické práce v mateřských školách

Pedagogická činnost v mateřských školách je formována jak právními, tak i kurikulárními normami, které vymezují profesní standardy učitelů, strukturu výuky a její obsahové zaměření. Právní základ předškolního vzdělávání tvoří zejména zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a vyhláška č. 263/2007 Sb., která reguluje pracovní podmínky školních zaměstnanců. Tyto normy stanovují požadavky na výkon pedagogické práce, administrativní povinnosti učitelů a pravidla organizace vzdělávacího procesu. Konkrétní náplň práce pedagogů je dále specifikována interními předpisy jednotlivých škol, jako jsou školní řády a vzdělávací programy, které reflektují specifické podmínky a potřeby každé mateřské školy.

Základní směřování a obsah předškolního vzdělávání v České republice určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který slouží jako

16 MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profesie*. Praha: Portál, 2014, s. 88.

17 KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014, s. 288–289.

18 Tamtéž, s. 288–289.

hlavní koncepční dokument pro tvorbu školních vzdělávacích plánů. Tento program definuje zásadní cíle výchovně-vzdělávacího procesu, specifikuje klíčové kompetence, jež by si děti měly v průběhu předškolního období osvojit, a zároveň stanovuje organizační a pedagogické podmínky, za nichž má být vzdělávání realizováno. RVP PV klade důraz na harmonický rozvoj dítěte napříč různými oblastmi – fyzickou, psychickou i sociální – a podporuje jejich propojení v rámci každodenní praxe v mateřských školách. Výuka je organizována tak, aby odpovídala individuálním potřebám dětí a podporovala jejich osobnostní růst. Součástí kurikula jsou také metodické pokyny, které pomáhají učitelům efektivně realizovat výchovně-vzdělávací proces.

Dalším zásadním prvkem v pedagogické práci mateřských škol je vytváření vhodného prostředí pro vzdělávání dětí, které mají speciální vzdělávací potřeby. RVP PV stanovuje obecné principy pro integraci těchto dětí do běžného vzdělávacího procesu a umožňuje školám využívat podpůrná opatření, jako je spolupráce s odborníky nebo přizpůsobení vzdělávacího programu individuálním potřebám dítěte. Podpora dětí se sociálním znevýhodněním nebo s jazykovou bariérou je realizována prostřednictvím speciálních pedagogických přístupů, avšak legislativa v této oblasti ponechává rozhodovací pravomoc na zřizovateli mateřské školy.¹⁹

Klíčovým dokumentem, který usměrňuje vzdělávací proces v konkrétní škole, je školní vzdělávací program, který vychází z RVP PV a reflektuje specifické podmínky školy. Tento dokument stanovuje dlouhodobé priority, metody výuky a evaluaci vzdělávacího procesu, přičemž umožňuje pedagogům flexibilně reagovat na individuální potřeby dětí. Součástí ŠVP je i třídní vzdělávací program (TVP), který se zaměřuje na konkrétní skupinu dětí a umožňuje učitelům přizpůsobit obsah vzdělávání aktuálním podmínkám a vývojovým potřebám dětí ve třídě.²⁰

2.4. Role učitele MŠ při podpoře dítěte ze sociálně ohroženého prostředí

Učitelé mateřských škol hrají klíčovou roli v ochraně dětí, zejména těch, které vyrůstají v sociálně ohroženém prostředí. Jako jedni z prvních odborníků, kteří s dítětem přicházejí do pravidelného kontaktu, mají možnost včas rozpoznat známky zanedbávání, týrání nebo jiného nevhodného zacházení. V mnoha evropských státech, včetně České republiky, platí právní povinnost hlásit jakékoli podezření na ohrožení dítěte. Celkem patnáct členských států Evropské unie, například Bulharsko, Finsko, Irsko nebo Slovensko,

¹⁹ PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, s. 74–83.

²⁰ Tamtéž, s. 74–83.

stanovuje občanům obecnou povinnost nahlásit situace, kdy se dítě může nacházet v nebezpečí. V jiných státech je zákon formulován širěji a vyžaduje, aby občané oznamovali jakýkoliv trestný čin. Specifické požadavky na oznamovací povinnost se však v jednotlivých zemích liší. V některých státech se tato povinnost vztahuje na všechny odborníky pracující s dětmi, jinde jsou k oznamování zavázány jen určité profesní skupiny, například učitelé. Přestože legislativa ukládá povinnost oznamovat podezření na nevhodné zacházení, ne vždy je zajištěna anonymita oznamovatele. Výzkumy ukazují, že tento faktor může snižovat ochotu odborníků, včetně učitelů, hlásit případy možného ohrožení dítěte.²¹

V prostředí mateřské školy je důležité nejen včasné rozpoznání rizikových faktorů, ale také citlivá podpora dítěte. Učitel by měl být citlivý k signálům chování, které mohou naznačovat problémy v rodinném zázemí, a měl by aktivně spolupracovat s poradenskými službami, sociálními pracovníky či jinými odborníky. Pokud si není jistý závažností situace, měl by se obrátit na OSPOD, jelikož neohlášení rizikové situace může mít vážné následky pro dítě. Kromě povinnosti hlásit podezření je zásadní zajistit dítěti bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém se bude cítit chráněno a přijato.²²

2.5. Identifikace a prevence ohrožené dítěte v prostředí mateřské školy

Ohrožené dítě je jedním z klíčových pojmů v oblasti sociální práce, pedagogiky a ochrany práv dítěte. V kontextu předškolního vzdělávání je důležité věnovat této problematice zvýšenou pozornost, neboť právě mateřská škola je často prvním prostředím mimo rodinu, kde lze identifikovat známky ohrožení dítěte a zároveň realizovat preventivní opatření.

Z hlediska zdravotního přístupu je možné považovat za ohrožené dítě takové, jehož zdravotní stav není v souladu s definicí zdraví, jak ji vymezuje Světová zdravotnická organizace (WHO). Podle této definice je zdraví „stav úplné tělesné, duševní a sociální pohody, a nejen nepřítomnost nemoci či vady“.²³ Tato definice přesahuje úzce biologické pojetí zdraví a zdůrazňuje význam celkové životní pohody dítěte.

Z pohledu sociální práce definuje Matoušek a Pazlarová ohrožené dítě jako „dítě, jehož základní potřeby nejsou naplněny nebo je ohroženo jejich naplňování.“ Typicky

21 EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. Mapping child protection systems in the EU. Online. 2015. Dostupné z: <https://fra.europa.eu/cs/publication/2016/mapping-child-protection-systems-eu>. [cit. 2025-01-12]. In: MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum, 2016, s. 32.

22 JANEČKOVÁ, Eva. *GDPR – Řešení problémů v praxi škol*. Praha: Grada, 2020

23 WHO. *Mental health: strengthening our response*. Online. 2018. Dostupné z: https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/connections_lab/glossary_citation/mental_health_strengthening_.pdf. [cit. 2025-02-22].

se jedná o děti vyrůstající v nevyhovujícím či deprivujícím prostředí, děti vystavené nevhodnému zacházení, nebo děti s poruchami chování.²⁴

Dalším klíčovým pojmem v této oblasti je syndrom CAN (Child Abuse and Neglect), který označuje souhrn jevů, jako je týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte. Tento přístup je uplatňován například Fondem ohrožených dětí, který spravuje zařízení jako Klokánek a soustředí se na zajištění ochrany dětí před jakýmkoli formami nevhodného zacházení. Podle této organizace jsou za ohrožené považovány děti, které se setkávají s některou z forem násilí či jiného patologického chování dospělých v jejich okolí.²⁵

Mateřská škola představuje důležité prostředí pro včasnou identifikaci ohrožení dítěte. Pedagogové zde mají možnost pravidelně sledovat projevy dítěte v různých situacích – během hry, interakcí s vrstevníky i v rámci denního režimu. Díky každodennímu kontaktu s dítětem a rodinou mohou včas rozpoznat signály, které mohou poukazovat na problémové chování, emocionální nestabilitu, zanedbání péče nebo změny ve zdravotním stavu dítěte.

Z pohledu odborné praxe je klíčová schopnost pedagoga citlivě vnímat změny v chování dítěte, rozpoznat varovné signály a následně spolupracovat s dalšími institucemi (např. OSPOD, pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace) s cílem zajistit dítěti podporu.

Prevence ohrožení dítěte je nedílnou součástí práce pedagoga v mateřské škole. V oblasti prevence se často využívá třístupňový model. Primární prevence usiluje o eliminaci rizikových faktorů a posílení ochranných faktorů ještě před tím, než dojde k výskytu problému. V mateřské škole se realizuje například vytvářením bezpečného a podnětného prostředí, podporou pozitivních vztahů, rozvojem emoční gramotnosti nebo spoluprací s rodinou. Jak uvádí Nadace Sirius, primární prevence zahrnuje „*soubor efektivních opatření směřujících k podpoře a udržitelnosti zdravého fungování rodinného systému*“.²⁶ Sekundární prevence reaguje na již existující obtíže a snaží se zabránit jejich prohlubování. Pedagogové v tomto případě pracují s konkrétními projevy dítěte – např. zvýšená úzkost, časté konflikty, psychosomatické potíže – a hledají způsoby, jak dítě podpořit v adaptaci na náročnou situaci. Důležitá je také spolupráce s rodiči a externími odborníky. Terciární prevence se zaměřuje na minimalizaci negativních

24 MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum, 2016, s. 12.

25 FOND OHROŽENÝCH DĚTÍ. *Pomoc ohroženým dětem*. Online. 2025. Dostupné z: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/pomoc-ohrozenym-detem>. [cit. 2025-01-12].

26 NADACE SIRIUS. *Metodika primární prevence ohrožení dětí 1. tříd ZŠ*. Online. 2016. Dostupné z: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/vega/Metodika-primarni-prevence-ohrozeni-deti-1-trid-ZS.pdf>. [cit. 2025-03-14].

dopadů již vzniklého problému. Jejím cílem je zabránit tomu, aby krize ovlivnila další oblasti života dítěte – jeho školní úspěšnost, vztahy s vrstevníky nebo duševní zdraví.

Model preventivních opatření lze ilustrovat na konkrétní situaci: Dítě nastupuje do mateřské školy v době, kdy jeho rodiče procházejí rozvodem. Primární prevence spočívá ve vytvoření bezpečného a stabilního prostředí, kde se dítě cítí přijímané a pochopené. Pedagogové mohou navázat otevřenou komunikaci s rodiči a poskytnout jim informace o možném dopadu rozvodu na dítě. Sekundární prevence se může projevit například individuálním přístupem k dítěti, využitím terapeutických her, kresby nebo práce s emocemi. Terciární prevence pak zahrnuje dlouhodobé sledování vývoje dítěte a případné zapojení odborných služeb, pokud by se ukázalo, že rozvod zanechal trvalejší následky.

3. Wellbeing jako základní dimenze pohody

3.1. Definice wellbeingu

Pojem wellbeing je v široké veřejnosti běžně používán k označení subjektivně vnímaného stavu blahobytu, celkové pohody či životní spokojenosti. Tento termín zahrnuje nejen fyzickou a psychickou stránku jedince, ale také jeho sociální a emoční stav, přičemž je často spojován s kvalitou života a osobní prosperitou. V rámci tuzemských odborných publikací je možné se setkat s ekvivalentem „osobní pohoda“, který reflektuje snahu o přesnější vyjádření obsahu tohoto konceptu v českém jazykovém prostředí.²⁷

Kebza a Šolcová uvádí: „V některých případech, zejména mimo odbornou terminologii, se pojem "wellbeing" překládá do češtiny také jako "životní spokojenost", "subjektivní pohodlí", "prožitek" či "pocit pohody" nebo "stav, kdy se člověk cítí dobře". Méně často se k tomu používají výrazy jako "štěstí" nebo "radost".“²⁸ V této práci bude pojem osobní pohoda považován za ekvivalent anglického well-beingu.

Pojem well-being pochází z angličtiny a vznikl spojením slov „well“ (dobře) a „being“ (být), což lze volně přeložit jako „cítit se dobře“ nebo „být v dobrém stavu“. Tento pojem se často vztahuje k duševní pohodě člověka a klade důraz na psychické zdraví, které je neoddělitelnou součástí celkového zdraví jedince. Duševní zdraví se vyznačuje stavem, v němž si člověk uvědomuje své schopnosti, dokáže se vyrovnávat s každodenními stresovými situacemi, efektivně pracuje a zároveň je schopen poskytovat podporu druhým.²⁹

Vznik vědeckého zájmu o wellbeing je obvykle připisován pozitivnímu pohledu na duševní zdraví.³⁰ Jahoda v roce 1958 na základě teorií osobnosti vymezuje šest základních složek pozitivního duševního zdraví, mezi něž patří vztah jedince k sobě samému, proces sebeaktualizace, schopnost integrace, autonomie, realistické vnímání okolního světa a efektivní zvládnání prostředí.³¹

27 HŘEBÍČKOVÁ, Martina; Marek BLATNÝ a Martin JELÍNEK. *Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti*. Online. Československá psychologie. 2010, roč. 54, č. 1, s. 31. Dostupné z: https://psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/hrebickova/pdf/33_full_text_Cs_Psychologie_well_being_10.pdf. [cit. 2025-03-02], s. 31–41.

28 KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. In: BLATNÝ, Marek; Jaroslava DOSEDLOVÁ; Vladimír KEBZA a Iva ŠOLCOVÁ. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Vydavatelství MSD, 2005, s. 13.

29 OMAN, Susan. *Understanding Well-being Data*. Springer Nature, 2021.

30 HUPPERT, Felicia A. a Timothy T. C. SO. *Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being*. Online. Social indicators research. 2013, vol. 110, no. 3, s. 837–1246. ISSN 0303-8300. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>. [cit. 2025-03-02].

31 JAHODA, Marie. *Current concepts of positive mental health*. Online. Journal of Occupational and Environmental Medicine. 1959, vol. 1, no. 10. Dostupné z: https://journals.lww.com/joem/citation/1959/10000/current_concepts_of_positive_mental_health.12.aspx. [cit. 2025-02-05], s. 23.

Podle Slezáčkové je osobní pohoda významnou složkou a ukazatelem kvality života, jak ji definuje Světová zdravotnická organizace (WHO) prostřednictvím skupiny The World Health Organization Quality of Life. V rámci studia osobní pohody jsou rozlišovány dva základní přístupy. Eudaimonický přístup se zaměřuje na osobní rozvoj, seberealizaci a konání dobrých skutků, zatímco hédonický přístup se orientuje na prožívání radosti a příjemných aspektů života.³²

3.1.1. Druhy wellbeingu

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) lze well-being rozčlenit do tří základních složek: fyzické, duševní a sociální.³³

Fyzická pohoda tvoří základní součást tohoto konceptu a soustředí se na udržování dobrého tělesného zdraví. Klíčové faktory zahrnují pravidelný pohyb, vyváženou stravu, dostatečný odpočinek a prevenci nemocí. Jedinec, který dbá na své fyzické zdraví, disponuje vyšší úrovní energie, má silnější imunitu a lépe se vyrovnává se stresovými situacemi. Péče o zdravý životní styl zároveň pozitivně ovlivňuje psychickou pohodu, protože tělo a mysl jsou úzce propojené. Dlouhodobé uplatňování zdravých návyků proto může výrazně přispět ke zlepšení celkové kvality života.³⁴

Další složkou well-beingu je psychická pohoda, která se týká emocionální a mentální stability jednotlivce. Tento aspekt zahrnuje schopnost efektivně zvládat stres, předcházet úzkostem a zachovávat si optimistický postoj i v obtížných situacích. Mezi hlavní pilíře duševního zdraví patří schopnost sebereflexe, práce s emocemi a otevřenost k vyhledání podpory, pokud je potřeba. Dobře rozvinutá duševní pohoda nejen zvyšuje produktivitu a zlepšuje schopnost koncentrace, ale také napomáhá budování a udržování kvalitních mezilidských vztahů.³⁵

Třetí složku well-beingu tvoří sociální pohoda, která se zaměřuje na kvalitu mezilidských vztahů a sociálních interakcí. Pevné a podporující sociální vazby, ať už v rodinném, přátelském či pracovním prostředí, jsou zásadní pro pocit bezpečí a sounáležitosti. Pozitivní mezilidské vztahy nejen přispívají k psychické pohodě, ale také mají příznivý vliv na celkové zdraví. Důležitou roli v této oblasti hraje schopnost efektivní

32 SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012, s. 24.

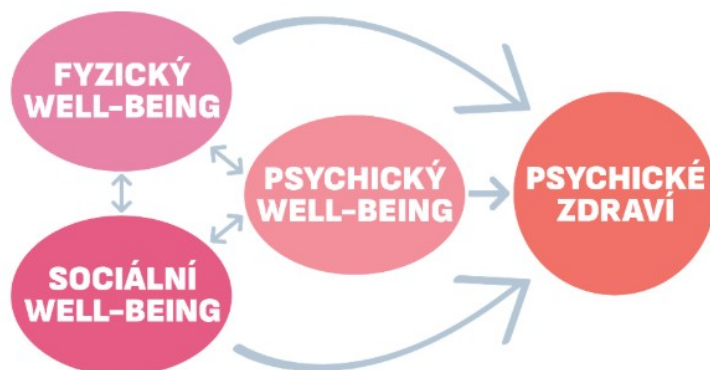
33 KOČÍ, Jana. *Faktory určující well-being a duševní zdraví studentů*. Online In: CRP, 2021. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/336>. [cit. 2025-03-21].

34 Tamtéž.

35 Tamtéž.

komunikace, sdílení zážitků a aktivní zapojení do sociálních skupin. Dobře fungující sociální síť podporuje životní spokojenost a pomáhá jednotlivci lépe zvládat náročné.³⁶

Obrázek 1: Druhy well-beingu³⁷



3.1.2. Faktory ovlivňující wellbeing

Empirické studie a rozsáhlý výzkum identifikovaly pět klíčových dimenzí well-beingu, které zásadním způsobem ovlivňují kvalitu lidského života. Tyto faktory odlišují jedince, kteří svůj život vnímají jako naplněný a smysluplný, od těch, kteří se spíše potýkají s každodenním přežíváním. Pozitivní zprávou je, že každý člověk má možnost aktivně ovlivnit tyto zásadní determinanty svého well-beingu a tím zlepšit celkovou kvalitu svého života.³⁸

Mezi hlavní faktory wellbeingu patří smysluplnost, tedy potřeba vykonávat činnosti, které jedince naplňují a dávají mu pocit, že jeho konání má hlubší význam. Další klíčovou oblastí jsou interpersonální vztahy. Kvalitní sociální vazby, pravidelná interakce s druhými a podpora ze strany blízkých lidí přispívají k celkovému pocitu spokojenosti a pomáhají zvládat stres. Neméně důležitým faktorem je finanční stabilita, která snižuje nejistotu, umožňuje realizaci životních plánů a přispívá k pocitu bezpečí.³⁹

3.1.3. Model wellbeingu PERMA: pilíře duševní pohody

Model PERMA, vytvořený americkým psychologem Martinem Seligmanem, představuje jeden z nejvýznamnějších konceptů v oblasti pozitivní psychologie. Seligman,

36 KOČÍ, Jana. *Faktory určující well-being a duševní zdraví studentů*. Online In: CRP, 2021. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/336>. [cit. 2025-03-21].

37 Tamtéž.

38 PROTHEA ADVISORY. *Co je wellbeing?* Online. 2015. Dostupné z: <http://prothea.cz/blog/co-je-well-being/>. [cit. 2025-01-08].

39 Tamtéž.

jenž je považován za jednoho ze zakladatelů tohoto směru, definoval wellbeing (česky duševní pohodu či životní spokojenost) jako vícerozměrný konstrukt, který nelze zúžit pouze na přítomnost pozitivních emocí či absenci psychických potíží. Místo tradičního zaměření na léčbu symptomů psychických poruch klade pozitivní psychologie důraz na rozvoj silných stránek jednotlivce a budování kvalitního, smysluplného života.⁴⁰

Model PERMA tvoří pět základních pilířů, z nichž každý přispívá ke komplexnímu prožívání životní spokojenosti a zdraví: Patří mezi ně pozitivní emoce, ponoření se do činností, kvalitní mezilidské vztahy, smysluplnost a úspěšný výkon. Název PERMA je odvozen z anglických výrazů Positive Emotion, Engagement, Positive Relations, Meaning a Accomplishment. Tyto prvky dohromady vytvářejí komplexní přístup ke spokojenému a naplněnému životu, přičemž každý z nich musí splňovat tři zásadní kritéria, která definoval sám autor modelu. Musí: Přispívat k subjektivnímu prožívání pohody, být vyhledávaným cílem samy o sobě a být empiricky měřitelné a nezávislé na ostatních složkách modelu.

Model PERMA poskytuje systematický rámec, který umožňuje nejen popis, ale také cílený rozvoj jednotlivých složek duševní pohody. V prostředí výchovy a vzdělávání, včetně mateřských škol, lze tento model využít jako praktický nástroj pro podporu wellbeingu dětí i pedagogických pracovníků. Porozumění a aplikace jednotlivých pilířů přispívá ke zvýšení kvality života, zlepšení psychické odolnosti a prevenci duševních obtíží. Kromě subjektivního prožívání štěstí může mít jejich naplňování rovněž pozitivní dopad na fyzické zdraví, vzdělávací úspěšnost i sociální adaptaci jedince.

3.2. Wellbeing dítěte předškolního věku

Vymezení pojmu wellbeingu dítěte (česky duševní pohody či životní spokojenosti dítěte) představuje komplexní úkol, jelikož se jedná o multidimenzionální konstrukt, jehož obsah se vyvíjí v závislosti na kulturním, sociálním i vývojovém kontextu. V obecné rovině lze wellbeing dítěte chápat jako celkovou kvalitu jeho života, kterou určuje nejen aktuální fyzické a psychické zdraví, ale rovněž jeho každodenní zkušenosti, bezpečí, vztahy a smysluplné prožívání.⁴¹ V případě dětí předškolního věku je tato pohoda úzce spojena s naplňováním vývojových potřeb, pozitivními sociálními interakcemi a prostředím, které podporuje jejich individualitu a růst.

40 MADESON, Melissa. *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing*. Online. In: *Positive Psychology*, 2017. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model/>. [cit. 2025-03-26].

41 POLLARD, Elizabeth L. a Patrice D. LEE. *Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature*. Online. *Social Indicators Research*. 2003, vol. 61, no. 1, s. 59–78. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>. [cit. 2025-01-08].

Wellbeing dítěte je tvořen několika klíčovými oblastmi – zdravotní stav, kvalita rodinného zázemí, stabilita vztahů s vrstevníky a dospělými, přístup ke vzdělávání, ekonomické podmínky a míra subjektivně prožívaného bezpečí. Jde o souhrnný ukazatel, který reflektuje nejen to, jak se dítěti objektivně daří, ale především jak své každodenní prožívání subjektivně vnímá. Dítě, které se cítí bezpečně, milovaně a přijímaně, má větší šanci naplno rozvíjet svůj potenciál ve všech oblastech vývoje.

Zásadním mezinárodním dokumentem, který formuluje práva dětí ve vztahu k jejich wellbeingu, je Úmluva o právech dítěte (Sdělení FMZV č. 104/1991 Sb.). Tento právní rámec stanovuje povinnost všech státních, školských i sociálních institucí upřednostňovat nejlepší zájem dítěte ve všech rozhodnutích, která se jej týkají. Zajišťuje dětem právo na rovné zacházení, ochranu před diskriminací, právo na vzdělání, přiměřené životní podmínky i státní podporu v případě, že dítě nemůže být vychováváno ve své biologické rodině. Tyto principy tvoří základní pilíř pro utváření politik i praxe zaměřené na podporu dětského wellbeingu.

Období předškolního věku je z hlediska duševní pohody dítěte naprosto klíčové. V této vývojové fázi dochází k intenzivnímu rozvoji kognitivních, emočních, sociálních i jazykových dovedností, které tvoří základ pro další vzdělávání, sociální začlenění a psychickou odolnost v pozdějším životě.⁴² Pokud je dítěti v tomto citlivém období poskytováno prostředí podporující jeho celistvý rozvoj, může si vytvořit pevné základy pro pozitivní sebepojetí, důvěru ve vlastní schopnosti a zdravou emoční regulaci.

Fyzická dimenze wellbeingu zahrnuje nejen dobrý zdravotní stav, ale také adekvátní výživu, dostatek pohybu, kvalitní spánek a bezpečné životní podmínky. Tělesné potřeby dítěte mají přímý vliv na jeho chování, koncentraci, emoční stabilitu i schopnost navazovat vztahy s ostatními. Dítě, které má naplněné své základní biologické potřeby, je připravenější na interakci s okolím a zvládání každodenních výzev.

Psychický wellbeing se projevuje vnitřním klidem, schopností zvládat emoce, tvořit pozitivní vztah k sobě samému a důvěřovat světu kolem. Důležitou roli zde hraje přijetí dítěte dospělými, jejich empatie a podpora, která umožňuje dítěti prožívat pocit bezpečí, autonomie a důvěry. Děti, které zažívají emočně stabilní prostředí, jsou otevřenější učení, mají vyšší míru resilience (odolnosti vůči stresu) a větší ochotu navazovat vztahy.

Sociální dimenze wellbeingu odráží kvalitu vztahů, které dítě navazuje s vrstevníky, učiteli i členy rodiny. Předškolní období je klíčové pro rozvoj základních sociálních dovedností, jako je spolupráce, sdílení, empatie nebo řešení konfliktů. Mateřská škola

⁴² SHONKOFF, Jack P. a Deborah A. PHILLIPS (eds.). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press, 2000.

se v tomto smyslu stává důležitým prostředím pro první zkušenosti s kolektivem mimo rodinu. Podpůrné a vstřícné klima ve školním kolektivu přispívá k vytváření zdravých mezilidských vztahů a formování sociální identity dítěte.⁴³

Tato složka souvisí s pozitivními zkušenostmi dítěte při učení a objevování světa. Pocit úspěchu, uznání, možnost volby a prostor pro individuální rozvoj vedou ke zvýšení vnitřní motivace a chuti poznávat. Děti, které se v předškolním zařízení cítí respektovány a podporovány, mají vyšší pravděpodobnost, že si vytvoří pozitivní vztah ke vzdělávání.

3.2.1. Vliv rodinného prostředí na wellbeing dítěte

Rodinné prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vývoj dítěte, jeho psychickou pohodu a schopnost adaptace na širší sociální prostředí. Rodina hraje klíčovou roli jako hlavní faktor socializace, který ovlivňuje nejen hodnoty a názory dítěte, ale i jeho vnímání sebe sama, emoční stabilitu a schopnost komunikovat s ostatními. Silné a bezpečné rodinné zázemí je zásadní pro zdravý psychický a sociální vývoj dítěte, zejména v jeho raných letech, kdy je nejvíce formovatelné.

V období předškolního věku dochází k rychlému rozvoji emocí, poznávacích schopností a sociálních dovedností. Aby dítě mohlo svůj potenciál plně rozvinout, potřebuje prostředí, které mu poskytne dostatek podnětů, stability a podpory. V tomto ohledu je role rodičů nezastupitelná. Jejich schopnost vytvořit strukturované, podnětné a láskyplné prostředí přímo ovlivňuje, jak se dítě cítí a jak zvládá každodenní výzvy. Jak uvádí odborná literatura: „*V předškolním věku již dítě potřebuje pro svůj zdravý vývoj celou škálu podnětů, což rodiče ne vždy vědí a ne vždy jsou schopni podnětné prostředí vytvořit/zprostředkovat.*“⁴⁴ Tento poznatek zdůrazňuje potřebu systematické podpory rodičů při vytváření vhodného domácího zázemí.

3.3. Co říkají studie na wellbeing dětí studie?

The Children's Society

Britská organizace The Children's Society se zaměřuje na zkoumání well-beingu dětí, zejména těch, které čelí sociálním a psychickým obtížím, jako je zanedbávání, vykořisťování či zneužívání. Studie poukazují na to, že celková životní spokojenost dětí

43 KOČÍ, Jana. *Faktory určující well-being a duševní zdraví studentů*. Online In: CRP, 2021. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/336>. [cit. 2025-03-21].

44 MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profesie*. Praha: Portál, 2014, s. 88.

v posledních letech klesá, přičemž významnou roli v tomto trendu hraje školní prostředí, kvalita mezilidských vztahů a vnímání vlastního vzhledu.⁴⁵

Podle nejnovějších zjištění obsažených v Childhood Report 2022 je právě škola jedním z nejvýznamnějších faktorů ovlivňujících subjektivní pohodu dětí. Mnoho žáků vnímá školní prostředí negativně, což se odráží na jejich celkové spokojenosti. Dále se ukazuje, že dívky jsou častěji nespokojené se svým vzhledem než chlapci – tuto skutečnost potvrdilo 18 % dotázaných dívek oproti 10 % chlapců. Výzkumníci v této souvislosti upozorňují na možné souvislosti s pandemií COVID-19, ekonomickou krizí a globálními událostmi, jako je válka na Ukrajině.

Výsledky výzkumu podtrhují, že celkový well-being dětí je silně ovlivněn vnějšími faktory, přičemž negativní vlivy lze alespoň částečně eliminovat cílenými opatřeními ve školním prostředí. Studie rovněž zdůrazňuje důležitost identifikace ohrožených skupin, které vyžadují větší podporu, a to jak v rámci vzdělávacího systému, tak prostřednictvím sociálních služeb.⁴⁶

Zjištění z výzkumu The Children's Society se využívají při tvorbě politik zaměřených na podporu dětí a jejich duševního zdraví. Každoroční zprávy poskytují důležité podklady pro rozhodování o přerozdělování zdrojů a formulování konkrétních opatření, jejichž cílem je vytvoření prostředí, které dětem zajistí stabilnější a kvalitnější životní podmínky.⁴⁷

Programme for International Student Assessment

Studie PISA 2015 (Programme for International Student Assessment) se zaměřila na hodnocení wellbeingu dětí, což zahrnuje „*souhrn vlastností v oblasti psychiky, kognice, sociálních schopností a fyzického zdraví, které jsou nezbytné pro šťastný a naplněný život. Tento stav lze stručně popsat jako období, kdy převládá celková pohoda tělesná, duševní i sociální*“, což znamená, že dítě by mělo mít vyvážený rozvoj ve všech těchto oblastech.

Psychologický wellbeing zahrnuje emocionální stabilitu, sebeúctu a schopnost vyrovnávat se se stresem a životními výzvami. Kognitivní wellbeing souvisí s rozvojem intelektuálních schopností, jako je schopnost učit se, myslet kriticky a řešit problémy. Sociální wellbeing se zaměřuje na kvalitu vztahů dítěte s ostatními, podporu od rodiny, přátel a komunity. Fyzický wellbeing se týká celkového zdraví a tělesné pohody, která je základem pro aktivní a zdravý život.

45 THE CHILDREN'S SOCIETY. *Good childhood index*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.childrensociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>. [cit. 2025-02-21].

46 Tamtéž.

47 Tamtéž.

Indikátory hodnocení wellbeingu v rámci studie PISA 2015 pomáhají identifikovat, jak různé faktory – jako jsou podmínky ve škole, rodinné prostředí nebo přístup k zdravotní péči – ovlivňují celkový stav pohody dětí. Výsledky studie ukazují, jak důležité je podporovat holistický přístup k rozvoji dětí, který zahrnuje nejen vzdělávací úspěchy, ale i jejich emocionální a sociální zdraví.⁴⁸

Švédský výzkum „*Pohledy odborníků ze škol a služeb sociálně-právní ochrany dětí na poslání a školy ve vztahu k dětem žijícím s domácím násilím – napětí a mezery*“ se odpovídá za roli povinné školní docházky v identifikaci a zázemí dětí vyrůstajících v prostředí domácího násilí. Studie se soustředila na postoje odborníků ze škol a sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) k jejich odpovědnosti za ochranu těchto dětí. Výzkum ukázal, že školní personál má často nedostatečné znalosti o domácím násilí jako forma týrání dětí, což vede k nejistotě v identifikaci jeho dopadů. Zjištění odhalila nejasnosti v rozdělení odpovědnosti mezi školami a OSPOD, což vytváří napětí v institucích. Studie se poukazuje na komunikační bariéry mezi školami a sociálními pracovníky, přičemž důvěrnost informací vnímána jako překážka spolupráce. Zajímavým zjištěním je, že zatímco školní poradci vnímají domácí násilí jako formu psychického týrání, ostatní školní pracovníci tuto souvislost často nevidí. Výzkum proto doporučuje jasnější vymezení role školy v ochraně dětí, lepší vzdělávání pedagogů a spolupráce mezi školami a OSPOD.⁴⁹

48 JIROTKOVÁ, Ludmila a Anna PETROVÁ KUBEŠOVÁ. *Jak podpořit wellbeing dětí v MŠ*. Online. In: Řízení školy, 2023. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/jak-podporit-wellbeing-deti-v-ms.m-11523.html>. [cit. 2025-02-25].

49 MÜNGER, Ann-Charlotte a Ann-Marie MARKSTRÖM. *School and Child Protection Services Professionals' Views on the school's Mission and Responsibilities for Children Living with Domestic Violence – Tensions and Gaps*. Online. Journal of Family Violence. 2019, vol. 34, s. 385–398. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>. [cit. 2025-02-20].

4. Nefunkční rodina a její dopady na ohrožené dítě

Dítě žijící v prostředí nefunkční rodiny je často vystaveno podmínkám, které negativně ovlivňují jeho zdravý vývoj – fyzický, psychický i sociální. Nefunkční rodinu lze charakterizovat jako prostředí, kde chybí stabilita, bezpečí, podpora a odpovídající péče o dítě. Může být poznamenána konflikty mezi rodiči, závislostmi, násilím nebo vážnou socioekonomickou deprivací. Hodnocení míry ohrožení dítěte musí být vždy prováděno obezřetně, neboť se může jednat i o situace, kde je ohrožení účelově nadhodnoceno – například během rozvodových sporů. Při profesionálním posuzování se bere v úvahu povaha ohrožení, jeho intenzita, četnost a pravděpodobnost opakování.

Jednou z nejzávažnějších forem ohrožení dítěte v nefunkční rodině je fyzické a psychické týrání, zneužívání či zanedbávání. Tyto jevy mohou mít různou podobu – od citové deprivace a nedostatečné péče až po zapojení dítěte do trestné činnosti nebo nucené práce. Důsledky takového prostředí se často promítají do psychiky dítěte, jeho chování, vztahů i školní úspěšnosti. Je důležité rozlišovat mezi zanedbáváním a důsledky chudoby – například pokud dítě nemá odpovídající oblečení či stravu, nemusí jít o záměrné opomenutí, ale spíše o důsledek extrémní materiální nouze. I tato forma ohrožení však může mít výrazný dopad na přístup dítěte ke vzdělání, zdravotní péči a jeho celkový rozvoj.

V případech, kdy je ohrožení dítěte vyhodnoceno jako vážné, může být nutné dítě z rodiny odejmout. Umístění do ústavní nebo náhradní rodinné péče má za cíl zajistit jeho bezpečí a zdravý vývoj, avšak i ta nejkvalitnější forma institucionální péče nedokáže plně nahradit citové pouto a stabilitu, kterou poskytuje funkční rodinné zázemí. Proto je klíčové hledat způsoby, jak rodinu podpořit v jejích rodičovských kompetencích, a pokud je to možné, usilovat o zachování či obnovení rodinných vazeb. Ochrana dítěte musí jít ruku v ruce s podporou rodiny jako celku – jen tak lze zajistit udržitelná a dlouhodobě funkční řešení.⁵⁰

4.1. Charakteristika nefunkční rodiny

Rodina představuje základní jednotku společnosti, jejímž úkolem je zajištění fyzického, emocionálního i sociálního rozvoje dítěte. Nefunkční rodinu lze považovat za takovou, která není schopna plnit své základní funkce, což se zpravidla projevuje narušením výchovy, emoční nestabilitou, nedostatečnou komunikací či konfliktními vztahy

⁵⁰ MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profesie*. Praha: Portál, 2014, s. 93.

mezi členy domácnosti. Závažným projevem selhání rodinného systému je neschopnost naplňovat základní potřeby dítěte – zejména potřebu bezpečí, přijetí, struktury a lásky. Pokud k těmto deficitům dochází dlouhodobě, lze hovořit buď o zanedbávání, nebo o psychické deprivaci. „Zanedbávání představuje nedostatečnou péči a výchovu, přičemž bývá často spojováno se socioekonomicky nepříznivým prostředím. Současné výzkumy však ukazují, že tento jev již není omezen pouze na rodiny s nižším ekonomickým statusem, ale vyskytuje se i v materiálně zabezpečených domácnostech. Deprivace pak nastává v důsledku dlouhodobého neuspokojování základních psychických potřeb dítěte, což může vést k narušení jeho duševního zdraví a celkového vývoje. Emoční strádání se zde projevuje zejména nenaplněním potřeby identity a pocitu otevřené budoucnosti.“⁵¹

Z hlediska míry funkčnosti lze rodiny rozdělit do několika kategorií – funkční, problémové, dysfunkční a afunkční. U problémových a dysfunkčních rodin bývá narušeno naplňování jedné nebo více funkcí (například emoční či ekonomické), zatímco u afunkčních rodin je selhání komplexní. V těchto případech rodina selhává ve většině klíčových oblastí – neposkytuje dítěti nejen hmotné zabezpečení, ale ani emocionální oporu, stabilitu či výchovné vedení. Nejčastějšími příčinami vedoucími k nefunkčnosti bývá nízká rodičovská kompetence, nezletilost rodičů, konfliktní soužití, závislosti, duševní onemocnění nebo aktuální krizové situace, jako je rozvod či exekuce. Nedostatečné naplňování základních rodinných funkcí je často důsledkem chybějící motivace, nevyzrálé osobnosti či nízké schopnosti reflektovat potřeby dítěte.⁵²

Existuje mnoho faktorů, které mohou vést k selhávání rodiny – mezi nejčastější patří nezletilost rodičů, rozvod či probíhající soudní řízení, závislost na omamných látkách nebo psychické onemocnění. Významným problémem bývá také emoční nestabilita rodičů, která dítěti neposkytuje adekvátní vzor pro zvládání životních situací. V některých případech může docházet k citovému strádání, zejména pokud se negativní chování rodičů zaměřuje přímo na dítě. Dalšími rizikovými faktory mohou být ekonomické potíže v kombinaci s nevyhovujícími životními podmínkami, jako je nekvalitní bydlení, nesprávné stravovací návyky či nedostatečná hygiena.⁵³ Pokud rodina dlouhodobě neplní své základní funkce, může to vést k zanedbanosti dítěte a omezenému rozvoji jeho intelektuálních i sociálních dovedností. Mezi nejzávažnější důsledky patří sociální

51 LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vyd., v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011.

52 HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 504.

53 MATOUŠEK, Oldřich; Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ (eds.). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005.

vyloučení dítěte, neschopnost adaptace na společenské normy, a v extrémních případech dokonce ohrožení jeho života.

Vzhledem k proměnlivým společenským a kulturním normám je však hranice mezi funkční a nefunkční rodinou stále méně zřetelná. Jak uvádí Sobotková: „... bude objeováno stále více normálního v nenormálních rodinách.“⁵⁴ Tento výrok odráží posun ve vnímání rodinné struktury a jejích vnitřních dynamik – co bylo dříve považováno za dysfunkční, může být v novém kontextu interpretováno jako varianta běžného rodinného fungování. Z tohoto důvodu je při hodnocení funkčnosti rodiny nezbytné nahlížet na rodinu v celém jejím kontextu a individuálně posuzovat míru, v jaké dokáže zajistit zdravý vývoj dítěte.

4.2. Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect)

Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect) je široce definovaný termín, který v českém kontextu označuje souhrn projevů týrání, zneužívání a zanedbávání dětí. Tento jev zahrnuje jak fyzické, tak psychické formy týrání a zanedbávání, které mají dlouhodobý negativní dopad na rozvoj dítěte. Syndrom CAN se může projevovat v různých formách a intenzitách, přičemž jakékoli zneužívání či zanedbání má neblahý vliv na duševní, fyzický i sociální vývoj dítěte.⁵⁵

Podle Rady Evropy, „syndrom CAN je jakákoliv nenáhodná, vědomá či nevědomá aktivita rodiče, vychovatele nebo jiné osoby vůči dítěti v dané společnosti nepřijatelná nebo odmítaná, která poškozuje tělesný, duševní i společenský vývoj dítěte, popřípadě způsobuje smrt“.⁵⁶ Tento výrok podtrhuje závažnost a rozsah problematiky týrání dětí, která nejenže zahrnuje fyzické násilí, ale i psychické a emocionální zneužívání, jež má dlouhodobý vliv na schopnost dítěte navazovat zdravé mezilidské vztahy a vyrovnávat se s běžnými životními výzvami.

Fyzické týrání zahrnuje jakýkoli druh násilí, který může vést k tělesným zraněním, jako jsou modřiny, zlomeniny nebo popáleniny, a může se projevovat jak přímým útokem, tak omezováním fyzických schopností dítěte. Psychické týrání, přestože není vždy na první pohled patrné, může mít stejně vážné důsledky. Zahrnuje různé formy, jako jsou zastrasování, ponižování, výhrůžky nebo ignorování potřeb dítěte, což může vést k rozvoji úzkosti, deprese a nízké sebeúcty. Zanedbávání, které se projevuje neplněním

54 SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál, 2007, s. 43.

55 SLANÝ, Jaroslav. *Syndrom CAN: syndrom týraného dítěte*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008, s. 6–7.

56 VOŇKOVÁ, Jiřina a Ivana SPOUSTOVÁ. *Domácí násilí z pohledu žen a dětí: Právní stav k 1. 1. 2016*. 3. přepracované vydání. Praha: proFem, 2017, s. 69–70.

základních potřeb dítěte, jako je zajištění potravy, oblečení a bezpečného prostředí, má často dlouhodobý negativní vliv na jeho vývoj, zejména na fyzické a emocionální stránce. Sexuální zneužívání zahrnuje jakékoli sexuální jednání vůči dítěti, které je neadekvátní jeho věku a vývojovému stadiu, a má závažný psychologický dopad, což vede k dlouhodobým traumatům a poruchám v psychickém vývoji dítěte.⁵⁷

4.3. Psychická deprivace a její vliv na rozvoj dítěte

Deprivace nastává v důsledku dlouhodobého nenaplnění základních psychických potřeb dítěte, což může vést k narušení jeho duševního zdraví a harmonického vývoje. Nedostatečné uspokojení potřeby identity a perspektivy do budoucna způsobuje citové strádání dítěte.⁵⁸

Podle Langmeiera a Matějčka je: „*Psychická deprivace je stav, který vzniká v důsledku životních okolností, kdy jedinec nemá možnost uspokojit některou ze svých základních psychických potřeb v potřebné míře a po dostatečně dlouhou dobu.*“⁵⁹

Matoušek definuje deprivaci jako „*situaci, kdy je dítě omezeno v naplňování svých základních potřeb, což může vést i k dlouhodobým negativním důsledkům tohoto stavu.*“⁶⁰

Dle Langmeiera a Matějčka má psychická deprivace úzkou souvislost s teoriemi, které formuloval i Sigmund Freud. Na počátku 20. století Freud chápal vztah dítěte k matce jako uspokojení primárních sexuálních potřeb, kdy děti směřují své impulsy k matkám a zároveň pociťují nenávist vůči otcům. Tento názor postupně změnil a v roce 1914 zavádí nový koncept emočního pouta, které už není založeno na sexuálních impulsech, ale na vztahu k osobě, jež poskytuje základní životní potřeby jako jídlo, ochranu a péči. Tento vývoj názoru na pouto k matce se později stal základem pro teorie R. A. Spitze, který rozpracoval vývoj objektových vztahů v několika stádiích.⁶¹

Spitz rozlišil tři fáze vývoje vztahů během prvního roku života dítěte. Prvním stádiem je preobjektální fáze, která nastává u dětí do tří měsíců, kdy ještě nerozpoznávají objekty ani okolí. V dalším stadiu, předběžném objektu, dítě začíná reagovat na tváře okolí, přičemž ještě nevnímá objekty v tradičním slova smyslu. Ve třetím stadiu, kdy dítě

57 VOŇKOVÁ, Jiřina a Ivana SPOUSTOVÁ. *Domácí násilí z pohledu žen a dětí: Právní stav k 1. 1. 2016*. 3. přepracované vydání. Praha: proFem, 2017, s. 89–70.

58 LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vyd., v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 26.

59 Tamtéž, s. 26.

60 MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Karolinum, 2016, s. 12.

61 LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vyd., v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 26.

dosahuje věku mezi 6. a 8. měsícem, se vyvinou reakce na odloučení od známých osob, což vyvolává separační úzkost. Tento proces je spojený s rostoucím významem matky v psychickém vývoji dítěte, přičemž odloučení od matky může vyvolat primární úzkost, kterou dítě zpracovává agresivními reakcemi, pokud se snaží obnovit kontakt s matkou.⁶²

⁶² LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vyd., v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 267–269.

5. Efektivita a efektivita vztahů v sociální práci a školství

Spolupráce mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí a mateřskými školami představuje klíčový prvek v systému včasné intervence, který má za cíl ochranu dětí v ohrožení a podporu jejich zdravého vývoje. OSPOD je odpovědný za shromažďování, vyhodnocování a analýzu informací o dětech, které mohou být ohroženy z různých důvodů, jako jsou výchovné problémy, zanedbávání nebo podezření na týrání. Efektivita vztahů mezi těmito institucemi je zásadní pro včasnou identifikaci a řešení problémů, které mohou mít škodlivý dopad na život dítěte. Mateřské školy, jakožto první kontakt pro děti v předškolním věku, hrají důležitou roli při předávání podnětů OSPOD o možném ohrožení dítěte, čímž přispívají k včasné intervenci. Tento proces je podpořen komplexní komunikací a koordinací mezi školami a sociálními pracovníky, přičemž oba subjekty musí respektovat právní rámec a etické normy, včetně povinnosti mlčenlivosti. V této kapitole se zaměříme na analýzu efektivit a kvalitní spolupráce mezi těmito dvěma institucemi, které jsou nezbytné pro ochranu práv dítěte a jeho harmonický rozvoj.⁶³

5.1. Definice pojmů efektivit a kvality

Efektivita je v obecné rovině chápána jako ukazatel úspěšnosti dosažení stanovených cílů a výsledků v poměru k vynaloženým prostředkům, času či nákladům. V oblasti sociální práce a vzdělávání se efektivita hodnotí nejen z hlediska kvality poskytovaných služeb, ale i na základě spokojenosti uživatelů a dopadu na cílovou skupinu.

Podle Kolajové jsou podmínkami efektivního přístupu: „*spolupráce, důvěra a soudružnost*“, přičemž v psychologii tento fenomén označujeme jako skupinovou kohezi, která představuje celkovou přitažlivost týmu pro jeho členy i nečleny.⁶⁴ Efektivní přístup v kontextu sociální práce a školství tedy znamená, že úsilí obou stran, jako je OSPOD a mateřské školy, vede k pozitivním změnám v životech dětí, které jsou ohroženy různými nepříznivými faktory.⁶⁵

63 KRAJSKÝ ÚŘAD STŘEDOČESKÉHO KRAJE. *Metodický pokyn č. 2019/1 – spolupráce ZŠ a OSPOD Středočeského kraje*. Online. In: Středočeský kraj, 2019. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/metodicke-pokyny-a-stanoviska>. [cit. 2025-03-25].

64 KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada, 2006, s. 44.

65 MACKŮ, Lucie. *Základní informace ke spolupráci OSPOD a školy*. Online. In: *Inkluzivně.cz*, 2023. Dostupné z: https://www.inkluzivne.cz/33/zakladni-informace-ke-spolupraci-ospod-a-skoly-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB75htNif_qHdI/. [cit. 2025-02-02].

Pojem efektivity se v pedagogickém diskurzu často prolíná s pojmem kvality, což může vést k nejasnostem v jejich přesném vymezení. Průcha v roce 1996 upozorňuje na skutečnost, že význam těchto pojmů bývá v praxi často nejednoznačný a jejich interpretace se vzájemně překrývá.⁶⁶ Kvalita obecně označuje míru, s jakou určité činnosti, produkty nebo služby odpovídají stanoveným normám a očekáváním. Tento přístup je možné ilustrovat například analogií s produkty zdravého životního stylu, kde označení „bio“ vyjadřuje kvalitu, která přispívá k lidskému zdraví. Podobně lze v oblasti sociální práce a školství považovat efektivitu spolupráce za kvalitní, pokud přispívá k pozitivnímu a stabilnímu vývoji dětí a eliminuje negativní faktory, které by mohly ohrozit jejich zdraví nebo psychický stav.

Důležitým prvkem efektivity je také kvalitní komunikace, která umožňuje efektivní výměnu informací mezi zúčastněnými stranami. Jarolímová a Holá uvádějí: „*Efektivní komunikace označuje sociální interakci, při které dochází k výměně důležitých informací mezi mluvčím, posluchačem a případně dalšími účastníky,*“⁶⁷ které jsou nezbytné pro další rozhodování a postupy v konkrétní situaci. Efektivita tak není jen o dosažení výsledku, ale i o kvalitním procesu, který k tomu vede, včetně komunikace, sdílení informací a vzájemné spolupráce.

Efektivita, známá také pod názvem efektivnost, představuje míru účinnosti, s jakou je vykonávána určitá činnost, obvykle práce. Měří se nejen samotný výsledek, ale i procesy, které k němu vedou, a jejich vzájemné vazby. Efektivita tedy není pouze souhrn konkrétního účinku jedné činnosti, ale spíše celkové hodnocení, které zahrnuje všechny faktory ovlivňující dosažení stanoveného cíle. Tento širší pohled na efektivitu je zásadní pro pochopení komplexity vztahů mezi institucemi a pro zajištění kvalitní podpory pro ohrožené děti, která by měla mít dlouhodobý a pozitivní dopad na jejich životní dráhu.⁶⁸

5.2. Podmínky efektivity

Efektivita spolupráce je podmíněna důvěrou, soudržností a vzájemnou kooperací. V psychologii je tento jev označován jako skupinová koheze, tedy celková přitažlivost kolektivu nejen pro jeho členy, ale i pro osoby stojící mimo něj. Tento koncept lze vyjádřit úrovní uspokojení plynoucího ze vzájemných pozitivních vazeb mezi jednotlivci. Míra

66 JANÍK; Patrícia JELEMENSKÁ; Josef MAŇÁK; Karel STARÝ a Jiří ŠKODA. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009.

67 JAROLÍMOVÁ, Eva a Miroslava HOLÁ. *Psychologie pro praxi ve zdravotně sociální péči*. Praha: EV public relations, 2007, s. 26.

68 PETRÁČKOVÁ, Věra; Jiří KRAUS a kol. *Akademický slovník cizích slov [A-Ž]*. Praha: Academia, 1989, s. 163.

koheze je ovlivněna řadou faktorů, mezi něž patří zejména prostorová blízkost členů týmu, jejich každodenní kontakt, velikost kolektivu, profesní složení skupiny či úroveň otevřenosti komunikace.

Jedním z klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu spolupráce je velikost týmu, přičemž platí pravidlo, že s nižším počtem členů dochází k vyšší míře koheze. Dalším aspektem je složení skupiny, tedy zda se jedná o homogenní kolektiv složený z osob stejné profese, nebo o heterogenní tým, který zahrnuje pracovníky s odlišným zaměřením. Otevřenost a kvalita vzájemné komunikace pak zásadně přispívají k soudržnosti týmu a jeho schopnosti efektivně reagovat na výzvy a řešit problémy.

Pro efektivní spolupráci nezbytné, aby mezi členy týmu existovala „sdílená odpovědnost za dosažení společného cíle, která vytváří pevný základ pro důvěru a zvyšuje angažovanost jednotlivců v pracovním procesu“. Tato zásada podtrhuje význam kvalitní spolupráce a jasně definovaných rolí, které umožňují kolektivu efektivně fungovat a dosahovat požadovaných výsledků.⁶⁹

5.3. Modely efektivní spolupráce mezi OSPOD a MŠ

Efektivní spolupráce mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol je klíčová pro zajištění podpory wellbeingu dítěte, zejména u dětí z rizikového nebo nefunkčního rodinného prostředí. Tato spolupráce by měla být založena na koordinaci a vzájemném sdílení informací mezi institucemi, což umožňuje včasnou identifikaci problémů a implementaci vhodných intervenčních kroků. Efektivní spolupráce se zaměřuje na dosažení společného cíle – poskytnout dítěti komplexní podporu, která zahrnuje nejen pedagogickou, ale i sociální a psychologickou pomoc. Pro dosažení tohoto cíle je nutné, aby OSPOD a mateřské školy pracovaly v rámci jasně definovaných rolí a odpovědností.

V oblasti efektivní spolupráce existuje několik modelů, které se osvědčily v praxi. Mezi nejznámější patří multidisciplinární model, který zdůrazňuje integraci odborníků z různých oblastí, jako jsou sociální pracovníci, psychologové a pedagogové. Tento model umožňuje koordinovanou péči o dítě a zajišťuje komplexní přístup k řešení jeho problémů. Podle studií⁷⁰ tento model podporuje lepší porozumění mezi profesemi a zvyšuje efektivitu intervenčních opatření.

69 KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada, 2006, s. 44–47.

70 SLAVÍK, Milan. *Multidisciplinární přístupy v sociálních službách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018.

Dalším významným modelem je meziinstitucionální spolupráce, kde se klade důraz na propojení různých institucí, jako jsou školy, OSPOD a další organizace, které se podílejí na péči o děti z rizikového prostředí. Tento přístup vyžaduje pravidelnou výměnu informací a koordinaci činností mezi institucemi.⁷¹

V oblasti školství je efektivní spolupráce mezi pedagogy a sociálními pracovníky často založena na týmovém přístupu. Vytvoření týmu, který sdílí odpovědnost za vzdělávací a intervenční procesy, zajišťuje lepší koordinaci a rychlejší reakce na potřeby dětí. Tento model podporuje otevřenou komunikaci mezi učiteli a odborníky, což umožňuje včasné zjištění problémů a přizpůsobení výukových a podpůrných strategií.⁷²

V rámci integrované podpory jsou služby, jako jsou psychologická a terapeutická pomoc, přímo součástí školního prostředí. Tento přístup umožňuje efektivní a včasnou reakci na potřeby dětí a přispívá k lepší integraci dětí s různými specifickými potřebami do běžného vzdělávacího systému.⁷³

Úspěšnost těchto modelů závisí na několika faktorech, mezi které patří zejména komunikační dovednosti jednotlivých aktérů, vzájemný respekt a ochota ke spolupráci. Klíčová je také důvěra mezi pracovníky OSPOD, učiteli a rodinami, která vytváří prostor pro otevřený dialog a společné hledání řešení. Efektivní spolupráce by měla být flexibilní a přizpůsobivá specifickým potřebám jednotlivých dětí, což je nezbytné pro dosažení pozitivních výsledků v oblasti jejich wellbeingu.

5.4. Co říká na efektivitu spolupráce studie?

Spolupráce mezi základní školou a orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) z perspektivy pedagogů a sociálních pracovníků

Empirický výzkum v České republice, nazvaný „Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z perspektivy učitelů a sociálních pracovníků“, se zaměřuje na to, jak obě profesní skupiny hodnotí spolupráci mezi školami a orgány sociálně-právní ochrany dětí. Výzkum byl uskutečněn v roce 2019 prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol a pracovníky OSPOD. Data byla analyzována metodou otevřeného kódování v rámci zakotvené teorie. Výsledky studie poukazují na rozdílné zkušenosti a očekávání obou stran. Pedagogové vykazovali nejistotu v řešení sociálních problémů žáků a omezenou znalost fungování OSPOD, což často vedlo k váhání

71 KOCOUREK, Milan. *Meziinstitucionální spolupráce v pomoci dětem a rodinám*. Praha: Grada, 2019.

72 NEŠPOROVÁ, Olga. *Týmová spolupráce v pedagogických týmech*. Brno: Masarykova univerzita, 2020.

73 RŮŽIČKA, Michal. *Integrovaná podpora v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2016.

ve spolupráci s těmito institucemi. Naproti tomu pracovníci OSPOD hodnotili spolupráci jako uspokojivou, nicméně zároveň upozorňovali na nízkou prestiž své profese a přetrvávající stereotypy ze strany školního prostředí. Studie identifikovala prototypy ideální spolupráce u obou profesních skupin. Pedagogové zdůrazňovali potřebu osobního kontaktu, partnerského vztahu a zavedení specializovaných pracovníků pro řešení sociálních situací ve škole. Sociální pracovníci akcentovali význam sdílení informací, jasného vymezení kontaktní osoby ve škole a nutnost včasného zapojení OSPOD do řešení problémových případů. Zároveň byly zjištěny přetrvávající stereotypy. Učitelé vnímali svou roli primárně ve vzdělávání a sociální dimenzi jako přítěž. Sociální pracovníci zase reflektovali nedostatečné povědomí pedagogů o jejich kompetencích, tendenci škol přenášet odpovědnost a existenci obav z reakcí rodičů. Výzkum upozorňuje na strukturální a komunikační překážky, které komplikují efektivní spolupráci. Závěry studie podporují zavedení pozice školního sociálního pracovníka jako prostředníka mezi školou a OSPOD a doporučují systematické vzdělávání pedagogů v oblasti sociální ochrany dítěte a multidisciplinární spolupráce.⁷⁴

74 PÍŽOVÁ, Kristýna a Monika PUNOVÁ. Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků. *Logos Polytechnikos*. Roč. 11 (2020), č. 2, s. 5–19.

6. EMPIRICKÁ ČÁST

Tato studie je koncipována jako pilotní výzkum, v jehož rámci je kvantitativní šetření realizováno na vybraném vzorku cílové populace.⁷⁵ Jelikož se zaměřuje na praktické aspekty zkoumané problematiky, spadá do kategorie aplikovaného výzkumu.⁷⁶ S ohledem na pilotní charakter studie byl rozsah vzorku respondentů limitovaný. Přesto bylo možné na základě dat aplikovat kvantitativní metody šetření a ověřit jejich použitelnost pro následný výzkum. Na základě výzkumných otázek byly formulovány hypotézy v exploračním režimu.

6.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo prozkoumat oblast efektivity spolupráce mezi dvěma skupinami odborníků, kteří jsou v systému ochrany dětí klíčovými osobami – tedy mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol. Cílem bylo zjistit, jak obě skupiny vnímají kvalitu vzájemné spolupráce při podpoře wellbeingu dítěte z nefunkční rodiny, zda mezi nimi existují rozdíly v hodnocení efektivity spolupráce. Výzkum se rovněž zaměřil na to, jak obě skupiny vnímají změnu v wellbeingu dítěte po navázání spolupráce mezi školkou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Výsledky měly napovědět, zda profesní role ovlivňuje hodnocení těchto oblastí, případně jaké faktory tvoří překážku či podporu efektivní spolupráce.

6.2. Metodologický rámec výzkumu

Cílovou skupinu sociálních pracovníků OSPOD bylo nejlépe vymezit na základě informací uvedených v dokumentu „Statistická ročenka v oblasti práce a sociálních věcí 2023“, který publikovalo Ministerstvo práce a sociálních věcí.⁷⁷ Tento dokument umožnil identifikaci pracovníků OSPOD, a tím poskytl relevantní údaje o rozsahu této profesní skupiny.

Cílová populace učitelů mateřských škol byla určena na základě dat z dokumentu vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s údaji z roku 2023.⁷⁸ Tento

⁷⁵ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009.

⁷⁶ Tamtéž, s. 33.

⁷⁷ MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí*. Online. 2019. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/statisticka-rocenka-z-oblasti-prace-a-socialnich-veci>. [cit. 2025-02-08].

⁷⁸ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Předškolní vzdělávání*. Online. 2025. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/64279/>. [cit. 2025-01-17].

dokument umožnil identifikaci pedagogických pracovníků mateřských škol věnujících se předškolnímu vzdělávání a poskytl přehled o jejich celkovém počtu.

Na základě těchto dvou šetření byly získány relevantní údaje o cílové skupině respondentů.

Tabulka 1: Cílová populace respondentů

Územní jednotka	Počet pracovníků (OSPOD)	Územní jednotka	Počet učitelů (MŠ)
Hlavní město Praha	268	Hlavní město Praha	3889,9
Středočeský kraj	313	Středočeský kraj	5213,9
Jihočeský kraj	162	Jihočeský kraj	2320
Plzeňský kraj	146	Plzeňský kraj	2070,5
Karlovarský kraj	75	Karlovarský kraj	938,4
Ústecký kraj	242	Ústecký kraj	2729,6
Liberecký kraj	103	Liberecký kraj	1578,1
Královéhradecký kraj	141	Královéhradecký kraj	1987,9
Pardubický kraj	131	Pardubický kraj	1956,8
Kraj Vysočina	120	Kraj Vysočina	1934,2
Jihomoravský kraj	326	Jihomoravský kraj	4334
Olomoucký kraj	169	Olomoucký kraj	2416,5
Zlínský kraj	138	Zlínský kraj	2079,7
Moravskoslezský kraj	382	Moravskoslezský kraj	3972,6
Celkem ČR	2 716	Celkem ČR	37422,1

Zdroj: vlastní zpracování

Po vymezení cílové populace bylo nezbytné stanovit velikost a charakter výzkumného vzorku. Vzhledem k pilotnímu charakteru výzkumu a praktickým možnostem realizace sběru dat byl vzorek stanoven prostřednictvím záměrného účelového výběru⁷⁹ a geograficky omezen na Středočeský kraj, konkrétně na okresy Benešov a Praha-východ.

V rámci výzkumu byli osloveni všichni sociální pracovníci OSPOD působící v okresech Benešov a Praha-východ, což umožnilo získat co nejúplnější a nejreprezentativnější data v rámci vymezeného území a zajistit dostatečný počet respondentů. Celkem se jednalo o 59 sociálních pracovníků OSPOD, jejichž kontaktní údaje byly dohledány prostřednictvím oficiálních webových stránek Středočeského kraje.⁸⁰

Vzhledem k vysokému počtu potenciálních respondentů z linií pedagogických pracovníků mateřských škol bylo nutné výběr této skupiny omezit prostřednictvím metodologicky odůvodněného klíče. Do výzkumného vzorku byly zařazeny výhradně státní mateřské školy z okresů Benešov a Praha-východ. Pomocí systematického výběru byla oslovena každá pátá škola z předem sestaveného seznamu, čímž bylo dosaženo vyváženého a objektivního zastoupení. Celkem bylo kontaktováno 27 mateřských škol.⁸¹

⁷⁹ REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009.

⁸⁰ STŘEDOČESKÝ KRAJ. *Kontakty na pracovníky OSPOD Středočeského kraje*. Online. 2025. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/kontakty-na-pracovniky-ospod-stredoceskeho-kraje>. [cit. 2025-02-17].

⁸¹ SEZNAM ŠKOL. *Mateřské školy – Středočeský kraj*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.seznam.skol.cz/matenske-skoly/stredocesky-kraj/>. [cit. 2025-03-25].

Pro obě zkoumané skupiny byl vytvořen standardizovaný dotazník s kombinací uzavřených a polouzavřených otázek. Použitá metoda sběru dat vycházela z principů dotazníkového šetření.⁸² Obsah jednotlivých položek zůstal významově stejný, přičemž formulace byla jemně přizpůsobena specifikům cílových skupin. Šetření probíhalo prostřednictvím platformy Google Forms. Distribuce dotazníků mezi učitele probíhala prostřednictvím vedení škol, kterému byl e-mailem zaslán odkaz na dotazník s žádostí o jeho předání pedagogickému sboru. V případě sociálních pracovníků byla distribuce zajištěna přímo prostřednictvím e-mailových adres, které byly získány z oficiálních webových stránek Středočeského kraje.⁸³

Dotazník pro obě skupiny respondentů obsahoval celkem 12 výzkumných otázek, rozdělených do dvou tematických částí. První část se zaměřovala na efektivitu spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami (6 otázek), druhá část se týkala podpory wellbeingu dítěte (také 6 otázek). Relativně nízký počet položek byl zvolen záměrně, aby zvýšil ochotu respondentů k účasti, zejména u časově vytížených profesionálů. Na závěr dotazníku byly zařazeny čtyři demografické otázky identifikačního charakteru, které zjišťovaly pracovní pozici, pohlaví, okres působnosti a délku praxe v oboru.

V rámci pilotního kvantitativního bádání byla nejprve vykonána pilotní fáze, jejímž cílem bylo ověření kvality a efektivity výzkumného nástroje – dotazníku. Toto pilotní šetření bylo realizováno na menším vzorku respondentů a sloužilo jako zkušební fáze pro testování funkcionality dotazníku. Na základě výsledků pilotního šetření nebyly potřeba žádné úpravy, protože dotazník prokázal svou funkčnost a vhodnost pro zamýšlený výzkum. Po tomto testování byl dotazník nasazen do hlavní fáze výzkumu, kde probíhal sběr dat na širším vzorku respondentů, přičemž metoda distribuce zůstala stejná.

Odpovědi byly shromažďovány pomocí nástroje Google Forms, který automaticky zaznamenává data. Tato data byla následně exportována do programu Microsoft Excel 2019, jenž poskytuje pokročilé možnosti pro tvorbu grafů a základní analýzu dat. K dalšímu zpracování byla data převedena do statistického softwaru Jamovi, který nabízí rozsáhlé nástroje pro analýzu numerických dat. Nejprve byla provedena analýza četností odpovědí k jednotlivým otázkám. Následně byla data analyzována pomocí kontingenčních tabulek, které umožnily identifikaci vzorců a vztahů mezi jednotlivými odpověďmi. Pro ověření hypotéz byly nakonec aplikovány statistické testy.

82 REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009.

83 STŘEDOČESKÝ KRAJ. *Kontakty na pracovníky OSPOD Středočeského kraje*. Online. 2025. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/kontakty-na-pracovniky-ospod-stredoceskeho-kraje>. [cit. 2025-02-17].

6.3. Charakteristika výzkumného vzorku

V předchozí kapitole již byly uvedeny důležité skutečnosti týkající se respondentů. Dotazováni byli pracovníci dvou profesních skupin – učitelky mateřských škol a sociální pracovníce OSPOD – které by měly v praxi běžně spolupracovat při řešení situací dětí ohrožených nefunkčním rodinným prostředím a proto byly zvoleny jako cílová skupina pro šetření zaměřené na efektivitu vzájemné spolupráce. Výzkum probíhal v konkrétním geografickém rámci – v okresech Benešov a Praha-východ – tedy v lokalitách, kde lze tuto mezioborovou spolupráci běžně předpokládat. S ohledem na zákonné požadavky pro výkon daných profesí nebylo nezbytné zjišťovat nejvyšší dosažené vzdělání respondentů. Učitelky MŠ musí dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, disponovat předepsaným pedagogickým vzděláním, zatímco sociální pracovníce spadají pod legislativu zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, která stanovuje kvalifikační předpoklady v oblasti sociální práce. Tyto skutečnosti umožnily vynechat otázky na dosažené vzdělání a zjednodušily tak identifikační část dotazníku. Díky předem známým charakteristikám výzkumného vzorku se pozornost mohla soustředit výhradně na sledované oblasti.

6.4. Výzkumný problém, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu je zjistit, jak efektivně spolupracují sociální pracovníci OSPOD a učitelé mateřských škol při podpoře wellbeingu dětí z nefunkčních rodin. Snahou je získat poznatky o tom, jak tato spolupráce probíhá v praxi, jaký je její vliv na pohodu dítěte a jaké bariéry nebo příležitosti ke zlepšení jsou v ní identifikovány.

Téma bylo zvoleno s ohledem na rostoucí potřebu mezioborové spolupráce při péči o ohrožené děti v předškolním věku. Pozornost je věnována vztahům mezi institucemi, které jsou vnímány jako klíčové pro podporu dětí vyrůstajících v náročných rodinných podmínkách.

Na základě výzkumného cíle byly vyjádřeny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka (HVO): Jaká je efektivita vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte?

Hlavní výzkumná otázka je rozdělena do dvou podotázek, které se soustředí na specifické aspekty zkoumaného tématu:

Dílní výzkumné otázky (DVO)

1. DVO1: Jak je efektivní spolupráce mezi OSPOD a MŠ, když je dítě evidováno jako ohrožené v důsledku nefunkční rodiny?
2. DVO2: Jak spolupráce mezi OSPOD a MŠ ovlivňuje wellbeing dítěte ohroženého nefunkční rodinou?

Na základě těchto výzkumných otázek jsou formulovány následující **hypotézy** v exploračním režimu, které slouží jako výchozí rámec pro testování a analýzu dat:

Hypotéza 1: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD hodnotí efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD shodně.

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Hypotéza 2: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD hodnotí vliv spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte přibližně shodně.

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Hypotéza 3: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD volí stejné faktory rizikového chování u dětí.

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v rozložení faktorů mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl ve výběru hlavních faktorů, které ovlivňují dítě mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Hypotéza 4: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD zaznamenávají stejnou míru změny wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce.

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.

Tabulka 2: Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek a hypotéz

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	Dílčí výzkumná otázka (DVO)	Hypotéza nulová (H0)	Hypotéza alternativní (HA)
Jaká je efektivita vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte?	DVO I: Jak je efektivní spolupráce mezi OSPOD a MŠ, když je dítě evidováno jako ohrožené v důsledku nefunkční rodiny?	H01: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.	HA1: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.
		H02: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.	HA2: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.
	DVO II: Jak spolupráce mezi OSPOD a MŠ ovlivňuje wellbeing dítěte ohroženého nefunkční rodinou?	H03: Neexistuje statisticky významný rozdíl v rozložení faktorů mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.	HA3: Existuje statisticky významný rozdíl ve výběru hlavních faktorů, které ovlivňují dítě mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníky OSPOD.
		H04: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.	HA4: Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.

Zdroj: vlastní zpracování

6.5. Limity výzkumu

Je nezbytné objektivně zhodnotit, že výzkum vykazuje několik limitačních faktorů. Jak již bylo uvedeno, studie byla koncipována jako pilotní výzkum, což znamená, že byla zkoumána pouze malá reprezentativní část cílové populace. Tento aspekt s sebou přináší určitá omezení, protože šetření bylo provedeno pouze mezi učiteli mateřských škol a sociálními pracovníky OSPOD v okrese Praha-východ a Benešov. Výsledky tedy nelze automaticky zobecnit na celou Českou republiku, regionální specifika mohou mít vliv na efektivitu spolupráce mezi pracovními skupinami. Pokud by byl výzkum proveden v jiných krajích, například v Ústeckém nebo Moravskoslezském, mohly by se výsledky lišit.

Dalším limitem výzkumu je nízký počet respondentů z obou skupin. Nicméně z jejich odpovědí lze vyvozovat určité závěry. Větší vzorek by mohl obsahovat výsledky s vyšší mírou jistoty. Oslovení širšího spektra respondentů by mohlo přinést přesnější data, avšak zároveň by vznikl nepoměr mezi procentuálním zastoupením jednotlivých skupin.

Specifickým limitem výzkumu byla formulace otázek v dotazníku, které byly záměrně ukončeny s omezeným výběrem odpovědí s cílem získat co nejprůkaznější výsledky. Tento přístup však vedl k tomu, že někteří respondenti z obou skupin měli potíže s výběrem odpovědí, jelikož žádná z nabízených možností plně neodpovídala jejich zkušenostem či postojům. V důsledku toho často volili odpověď „jiné“, což ztížilo následnou analýzu dat.

Při interpretaci výsledků je nutné zohlednit výše uvedená omezení. Pro budoucí výzkum by bylo vhodné zapojit širší okruh respondentů z různých regionů, zvýšit počet účastníků a případně upravit dotazník, aby byl pro respondenty přehlednější a flexibilnější.

6.6. Analýza dat a výsledky

6.6.1. Demografické údaje respondentů

Dotazníkového šetření pilotní studie se zúčastnilo 29 respondentů, všechny dotazované jsou ženy.

Tabulka 3: Frekvenční tabulka četností – Rozložení respondentů podle pracovní pozice

	Četnosti	
	absolutní četnost	relativní četnost
Učitelky mateřské školy	18	62,07 %
Sociální pracovníce OSPOD	11	37,93 %
Celkem	29	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Většina učitelek MŠ působí v okrese Praha-východ, kde je 83,33 % respondentek. U sociálních pracovníc je rozložení rovnoměrné, přičemž 54,55 % respondentek působí v okrese Benešov a 45,45 % v okrese Praha-východ.

Tabulka 4: Kontingenční tabulka – Rozložení respondentek podle okresu, ve kterém působí

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
Benešov	3	16,67 %	6	54,55 %
Praha-východ	15	83,33 %	5	45,45 %
Celkem	18	100 %	11	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

Všechny učitelky MŠ mají praxi více než 10 let. Naopak sociální pracovníce mají rovnoměrné rozložení délky praxe, přičemž nejvíce respondentek (36,36 %) má praxi 4–6 let.

Tabulka 5: Kontingenční tabulka – Rozložení respondentek podle délky praxe

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
1–3 roky	0	0 %	2	18,18 %
4–6 let	0	0 %	4	36,36 %
7–10 let	0	0 %	2	18,18 %
Více než 10 let	18	100 %	3	27,27 %
Celkem	18	100 %	11	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

6.6.2. Vyhodnocení dotazníků

Otázka č. 1

S 1. Jak hodnotíte efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD při podpoře dětí do 6 let věku, pocházejících z nefunkčních rodin?

MŠ 1. Jak hodnotíte efektivitu vztahů mezi Vaší MŠ a OSPOD při podpoře dětí do 6 let věku, pocházejících z nefunkčních rodin?

Sociální pracovníce OSPOD hodnotí efektivitu vztahů mezi OSPOD a MŠ převážně jako efektivní (72,73 %), učitelky MŠ mají naopak spíše neutrální postoj (50 %). Pouze malá část učitelek MŠ považuje spolupráci za spíše neefektivní (11,11 %) nebo neefektivní (5,56 %), což naznačuje, že negativní hodnocení je spíše výjimečné. Statistické ukazatele rovněž potvrzují tento rozdíl v hodnocení. Průměrné hodnocení efektivnosti u učitelek MŠ je 3,11, zatímco u sociálních pracovníc OSPOD 3,73. Medián i modus pak naznačují,

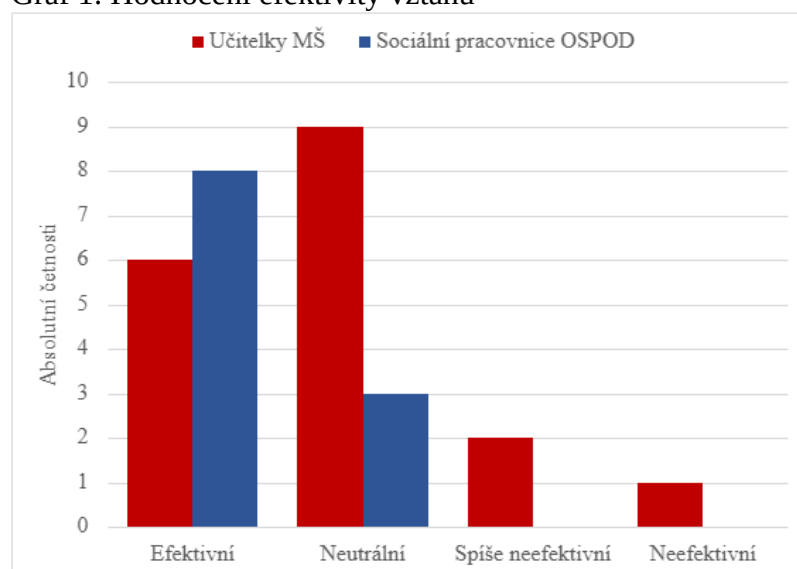
že učitelky mají tendenci hodnotit efektivitu spíše neutrálně, zatímco sociální pracovníce OSPOD ji vnímají jako efektivní.

Tabulka 6: Kontingenční tabulka – Hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs. četnost	rel. četnost	abs. četnost	rel. četnost
Efektivní	6	33,33 %	8	72,73 %
Neutrální	9	50 %	3	27,27 %
Spíše neefektivní	2	11,11 %	0	0 %
Neefektivní	1	5,56 %	0	0 %
Celkem	18	100 %	11	100 %
Učitelky MŠ: průměr = 3,11 medián = 3 modus = 3				
Sociální pracovníce OSPOD: průměr = 3,73 medián = 4 modus = 4				

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 1: Hodnocení efektivity vztahů



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 2

S 2. Pokud máte v evidenci rodinu s dítětem do 6 let věku, kontaktujete mateřskou školu?

MŠ 2. Pokud máte podezření na dítě pocházející z nefunkční rodiny, kontaktujete OSPOD?

Výsledky tabulky ukazují výrazné rozdíly ve frekvenci spolupráce mezi učitelkami mateřských škol a sociálními pracovníci OSPOD. Sociální pracovníce OSPOD nejčastěji uvádějí, že pokud mají v evidenci rodinu s dítětem do 6 let věku, kontaktují MŠ vždy (63,64 %), zatímco zbylých 36,36 % zvolilo občas. Žádná z nich nevedla variantu „zřídka“ nebo „nikdy“, což naznačuje, že spolupráce je pro ně běžnou součástí práce.

Naopak u učitelek MŠ je rozložení odpovědí pestřejší. Pouze 22,22 % uvedlo, že OSPOD kontaktují vždy, když mají podezření na dítě pocházející z nefunkční rodiny a 16,67 % odpovědělo, že OSPOD kontaktují občas. Poměrně velká část učitelek však spolupráci označila jako zřídka (27,78 %), případně ji ještě nemusely učinit (22,22 %). Nikdy se se spoluprací nesetkalo 11,11 % respondentek.

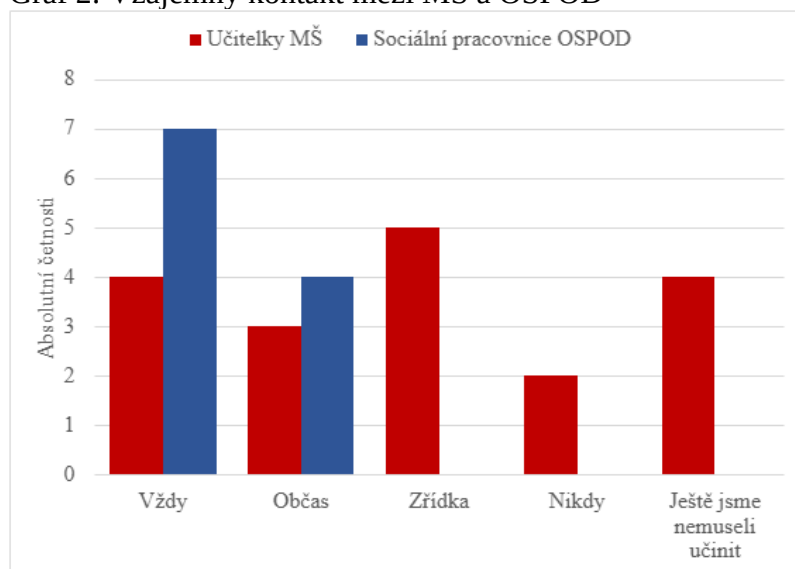
Tabulka 7: Kontingenční tabulka – Vzájemný kontakt mezi MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Vždy	4	22,22 %	7	63,64 %
Občas	3	16,67 %	4	36,36 %
Zřídka	5	27,78 %	0	0 %
Nikdy	2	11,11 %	0	0 %
Ještě jsme nemuseli učinit	4	22,22 %	0	0 %
Celkem	18	100 %	11	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: Vzájemný kontakt mezi MŠ a OSPOD



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 3

S 3. Jak často iniciativně kontaktujete MŠ, když máte dítě v evidenci pocházející z nefunkční rodiny?

MŠ 3. Jak často iniciativně kontaktujete OSPOD, když máte podezření na dítě pocházející z nefunkční rodiny?

Tabulka ukazuje rozdílné zapojení učitelek MŠ a sociálních pracovníců OSPOD do spolupráce. Z odpovědí je patrné, že učitelky MŠ nejčastěji komunikují pouze

na vyžádání OSPOD, což uvedlo 50 % respondentek. Ostatní možnosti mají výrazně nižší zastoupení – varianta spolupráce v 90–100 % případů i v 50–89 % případů byla zvolena shodně po 16,67 %, stejně jako odpověď méně než 50 %. Naopak u sociálních pracovníc OSPOD je situace odlišná. V 90–100 % případů kontaktuje 63,64 % z nich, zatímco 36,36 % spolupracuje ve 50–89 % případů. Žádná sociální pracovníce OSPOD neuvedla variantu „méně než 50 %“, což naznačuje jejich aktivnější zapojení.

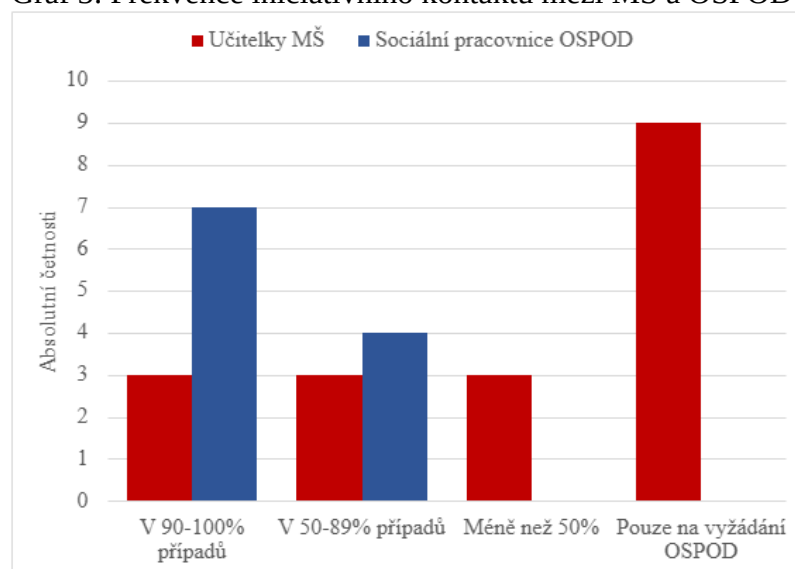
Tabulka 8: Kontingenční tabulka – Frekvence iniciativního kontaktu mezi MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
V 90-100% případů	3	16,67 %	7	63,64 %
V 50-89% případů	3	16,67 %	4	36,36 %
Méně než 50%	3	16,67 %	0	0,00 %
Pouze na vyžádání OSPOD	9	50,00 %	0	0,00 %
Celkem	18		100 %	11

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: Frekvence iniciativního kontaktu mezi MŠ a OSPOD



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 4

S 4. Jak hodnotíte rychlost reakce MŠ na Vaše podněty?

MŠ 4. Jak hodnotíte rychlost reakce OSPOD na Vaše podněty?

Učitelky MŠ nejčastěji odpověděly, že na podněty reagují do 2–7 dnů (38,89 %), což naznačuje, že většina komunikace probíhá v tomto časovém horizontu. Přibližně stejný podíl respondentek (38,89 %) však uvedl, že OSPOD nikdy nekontaktoval, což ukazuje na významný limit v jejich zapojení do této spolupráce. Okamžitou reakci do 24 hodin

uvedlo 16,67 % učitelek, zatímco více než týden na reakci potřebovalo pouze 5,56 %. Naopak sociální pracovníce OSPOD vnímají rychlost reakce MŠ odlišně. Nejčastější odpovědí byla reakce za více než týden (54,55 %), což znamená, že vnímají delší odezvu ze strany školky. Do 2–7 dnů označilo 36,36 % sociálních pracovníc, což odpovídá nejčastější odpovědi učitelek. Rychlou reakci do 24 hodin uvedlo pouze 9,09 % sociálních pracovníc, což je méně než u učitelek MŠ.

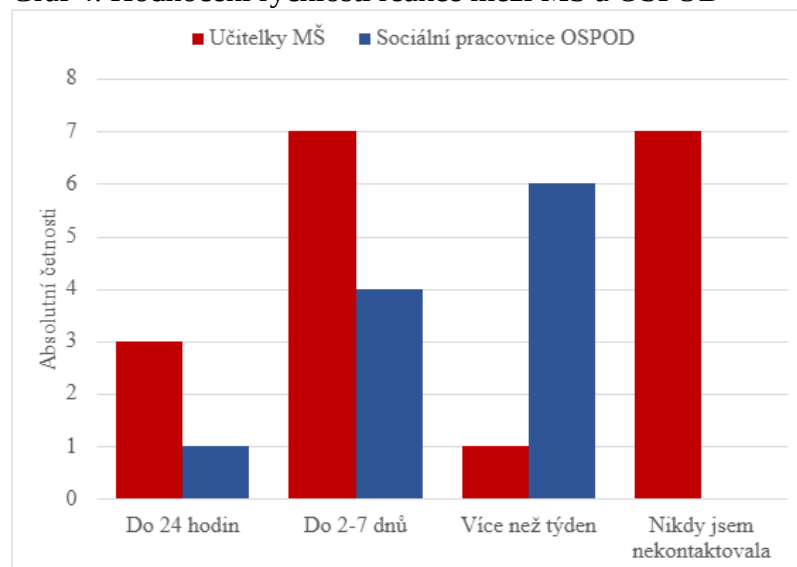
Tabulka 9: Kontingenční tabulka – Hodnocení rychlosti reakce mezi MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Do 24 hodin	3	16,67 %	1	9,09 %
Do 2–7 dnů	7	38,89 %	4	36,36 %
Více než týden	1	5,56 %	6	54,55 %
Nikdy jsem nekontaktovala	7	38,89 %	0	0,00 %
Celkem	18	100 %	11	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: Hodnocení rychlosti reakce mezi MŠ a OSPOD



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 5

S 5. Jaké jsou hlavní důvody, proč nekontaktujete MŠ v případě dítěte z nefunkční rodiny?

U sociálních pracovníků byla nejčastěji zvolenou odpovědí, téměř v polovině případů (45,45 %), že spolupráci s MŠ nepovažují za nezbytnou v daném případě. To naznačuje, že pro řadu sociálních pracovníc není mateřská škola vnímána jako klíčový partner při řešení těchto situací. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že OSPOD kontaktuje

MŠ vždy (27,27 %), což ukazuje, že část sociálních pracovníků tuto spolupráci považuje za automatickou součást své práce. Dalším důvodem, který ovlivňuje rozhodování o kontaktování MŠ, je nedostatek času a administrativní zátěž (18,18 %), což ukazuje na pracovní vytížení sociálních pracovníků. Pouze 9,09 % respondentek uvedlo jiný důvod.

Tabulka 10: Frekvenční tabulka četnosti – Důvody nekomunikace OSPOD s MŠ

	Soc. pracovníci OSPOD	
	abs.	%
Nepovažují za nezbytné spolupracovat s MŠ v daném případě	5	45,45 %
Kontaktujeme vždy	3	27,27 %
Nedostatek času a administrativní zátěž	2	18,18 %
Jiná	1	9,09 %
Celkem	11	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Jiná: rodiče dítě do MŠ často ani neposílají, MŠ tak nemá informace, které by nám v další práci s rodinou mohly pomoci

Otázka č. 5

MŠ 5. Jaké faktory Vám brání v kontaktování OSPOD, pokud máte podezření na ohrožené dítě?

Celkem bylo zvoleno 31 odpovědí mezi 18 respondentkami, což znamená, že některé učitelky identifikovaly více než jednu překážku. Nejčastějším problémem byl nedostatek informací o rodině, který tvořil 41,94 % všech odpovědí (13 z 31), přičemž tento faktor uvedlo až 72,22 % učitelek (13 z 18). To znamená, že ačkoli tento faktor není dominantní v celkovém rozložení překážek, je nejčastěji zmiňovaným individuálním problémem mezi učitelkami. Další časté bariéry zahrnují obavy z negativních důsledků pro dítě (19,35 %) a vnímání, že nebyl důvod OSPOD kontaktovat (16,13 %). Přibližně třetina učitelek (33,33 %) se obává, že kontaktování OSPOD by mohlo dítěti uškodit, což naznačuje nejistotu v tom, jaké dopady by hlášení mohlo mít. Menší, ale stále významné překážky zahrnují nejistotu ohledně správného postupu (9,68 %), obavy z osobních negativních důsledků (9,68 %) a nejistotu, zda je to vůbec v kompetenci učitelky (3,23 %).

Tabulka 11: Frekvenční tabulka četnosti – Překážky v kontaktování OSPOD ze strany MŠ

	Učitelky MŠ		
	abs.	%	% učitelek MŠ
Nedostatek informací o rodině	13	41,94 %	72,22 %
Obávám se negativních důsledků pro dítě	6	19,35 %	33,33 %
Nebyl důvod	5	16,13 %	27,78 %
Nejsem si jistý/á, jak správně postupovat	3	9,68 %	16,67 %
Obávám se negativních důsledků na moji osobu	3	9,68 %	16,67 %
Nejsem si jistý/á, zda je to v mé kompetenci	1	3,23 %	5,56 %
Celkem	31	100 %	

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 6

S 6. Jaké formy spolupráce s mateřskými školami považujete za nejvíce efektivní při podpoře předškolních dětí do 6 let věku z nefunkčních rodin?

MŠ 6. Jaké klíčové faktory spolupráce s OSPOD považujete za nejvíce efektivní při podpoře předškolních dětí do 6 let věku z nefunkčních rodin?

Nejčastěji zvolenou formou spolupráce byla pravidelná komunikace (například telefonická nebo e-mailová), kterou považuje za efektivní 40 % učitelek MŠ a 50 % sociálních pracovníků OSPOD. To ukazuje na důležitost pravidelného kontaktu mezi oběma institucemi pro efektivní podporu dětí. Další důležitou formou spolupráce jsou osobní setkání, která preferuje 34,29 % učitelek MŠ, ale pouze 16,67 % sociálních pracovníků. To může naznačovat, že učitelky kladou větší důraz na přímou interakci a osobní komunikaci, zatímco sociální pracovníci mohou preferovat jiné formy výměny informací. Třetí nejčastější formou spolupráce je sdílení zpráv a dokumentace, které považuje za efektivní 25,71 % učitelek MŠ a 33,33 % sociálních pracovníků. To ukazuje na potřebu jasné a strukturované výměny informací mezi oběma stranami.

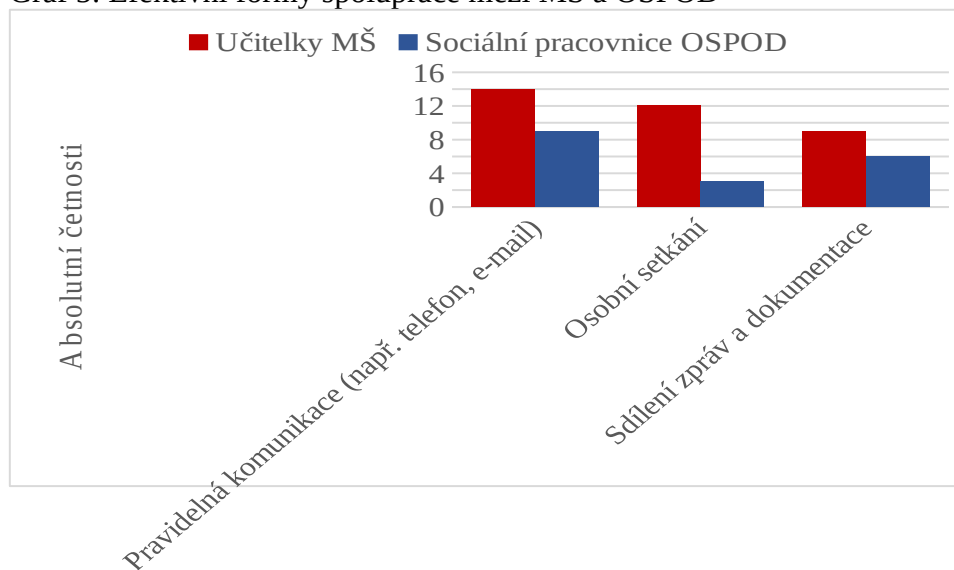
Tabulka 12: Kontingenční tabulka – Efektivní formy spolupráce mezi MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníci OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Pravidelná komunikace (např. telefon, e-mail)	14	40,00 %	9	50,00 %
Osobní setkání	12	34,29 %	3	16,67 %
Sdílení zpráv a dokumentace	9	25,71 %	6	33,33 %
Celkem	35	100 %	18	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: Efektivní formy spolupráce mezi MŠ a OSPOD



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 13: Tetrachorická korelace pro otázku č. 6

	Osobní setkání	Pravidelná komunikace	Sdílení zpráv a dokumentace
Osobní setkání	1,00		
Pravidelná komunikace	-0,57	1,00	
Sdílení zpráv a dokumentace	0,47	0,03	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě tetrachorické korelační matice preferencí komunikace mezi sociálními pracovníci a učitelkami MŠ při řešení případů dětí z nefunkčních rodin lze vyvodit několik podstatných zjištění.

Analýza ukázala silnou negativní korelaci (-0,57) mezi osobními setkáními a pravidelnou komunikací, což naznačuje, že s nárůstem osobních setkání klesá potřeba pravidelné komunikace prostřednictvím jiných kanálů. Možným vysvětlením je, že osobní setkání umožňují efektivnější a komplexnější výměnu informací v reálném čase, čímž se snižuje nutnost dalších doplňujících kontaktů. Učitelky MŠ mohou například během osobních schůzek získat potřebné odpovědi na své dotazy, což jim umožňuje cítit se jistější v řešení situací, a tím méně využívají další formy komunikace.

Pozitivní korelace (0,47) mezi osobními setkáními a sdílením zpráv a dokumentace naznačuje, že s nárůstem osobních setkání roste i sdílení zpráv a dokumentace. To může být způsobeno tím, že při osobních setkáních dochází k důkladnější diskuzi o případech, což přirozeně vede k větší potřebě výměny písemných podkladů. Osobní setkání mohou například sloužit k detailnímu předávání informací o dětech a jejich rodinném prostředí, což vede k vyšší frekvenci sdílení zpráv a dokumentace mezi institucemi.

Téměř nulová korelace (0,03) mezi pravidelnou komunikací a sdílením dokumentace indikuje, že oba dva aspekty jsou víceméně nezávislé. Tento výsledek naznačuje, že pravidelná komunikace (telefon, e-mail) a sdílení dokumentace fungují jako na sobě nezávislé aspekty spolupráce. Možným vysvětlením je, že pravidelná komunikace slouží spíše k rychlé operativní výměně informací, zatímco sdílení dokumentace je spíše formálním administrativním procesem. Například učitelky mohou častěji telefonovat sociálním pracovnícům kvůli akutním problémům, ale to neznamená, že s nimi zároveň musí častěji sdílet oficiální zprávy.

Otázka č. 1

S 1. Jak si myslíte, že spolupráce mezi OSPOD a MŠ ovlivňuje pohodu a emocionální stav dítěte z nefunkční rodiny?

MŠ 1. Jak si myslíte, že spolupráce mezi MŠ a OSPOD ovlivňuje pohodu a emocionální stav dítěte z nefunkční rodiny?

Většina respondentů hodnotí, že spolupráce mezi MŠ a OSPOD ovlivňuje pohodu a emocionální stav dítěte pozitivně nebo neutrálně. U učitelek MŠ byla nejčastější odpověď „Pozitivně“ (55,56 %), což naznačuje, že většina učitelek vnímá spolupráci jako přínosnou. U sociálních pracovníc OSPOD převažovala varianta „Neutrálně“ (54,55 %), což svědčí o opatrnějším a méně optimistickém hodnocení. Negativní hodnocení bylo velmi vzácné, pouze 11,11 % učitelek MŠ hodnotilo spolupráci jako negativní, zatímco žádná sociální pracovníce nevolila tuto variantu. Průměrné hodnoty odpovědí jsou u učitelek MŠ 2,56 a u sociálních pracovníc OSPOD 2,45, což ukazuje na mírně pozitivní vnímání spolupráce, přičemž sociální pracovníce mají tendenci k poněkud neutrálnějšímu hodnocení.

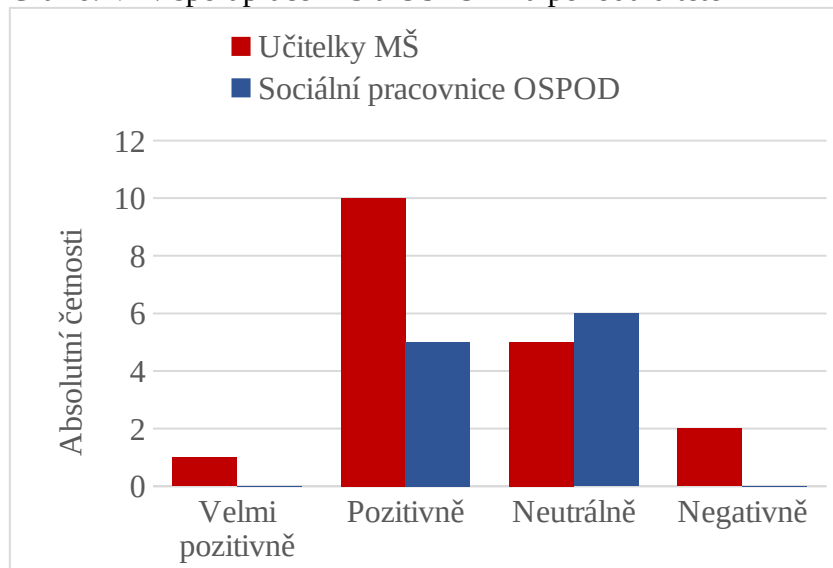
Tabulka 14: Kontingenční tabulka – Vliv spolupráce MŠ a OSPOD na pohodu dítěte

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Velmi pozitivně	1	5,56 %	0	0,00 %
Pozitivně	10	55,56 %	5	45,45 %
Neutrálně	5	27,78 %	6	54,55 %
Negativně	2	11,11 %	0	0,00 %
Celkem	18	100 %	11	100 %
Učitelky MŠ: průměr = 2,56; medián = 3; modus = 3				
Sociální pracovníce OSPOD: průměr = 2,45; medián = 2; modus = 2				

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6: Vliv spolupráce MŠ a OSPOD na pohodu dítěte



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 2

S 2. Jak se podle vás wellbeing dítěte z nefunkční rodiny projevuje v jeho chování a interakcích v rámci jeho každodenního života?

MŠ 2. Jak se podle vás wellbeing dítěte z nefunkční rodiny projevuje v MŠ?

Učitelky MŠ nejčastěji zmiňovaly, že wellbeing dítěte z nefunkční rodiny se projevuje nejčastěji ve zvýšené úzkosti a stresu (29,17 %). Rizikové chování bylo druhým nejčastějším faktorem (25 %). Sociální pracovnice OSPOD naopak více zmiňují problémové chování (impulzivitu, hyperaktivitu) jako hlavní faktor (25 %), přičemž zvýšená úzkost a stres se objevuje pouze ve 21,88 % jejich odpovědí. Obě skupiny respondentů si nejsou příliš vědomy výrazných problémů v oblasti vztahu k autoritám, který je zmíněn pouze u malého procenta (8,33 % u učitelek MŠ a 12,50 % u sociálních pracovnic). Sociální izolace byla identifikována v 12,5 % případů u učitelek a 18,75 % u sociálních pracovnic, což ukazuje na její přítomnost, ale ne v takové míře jako úzkost či problémové chování. Dále byla uvedena odpověď „Jiné“, která zahrnovala individuální případy, které nelze paušalizovat. U některých dětí, především těch, jejichž rodiče se rozvádějí, se projevuje větší přecitlivělost a potřeba intenzivnějšího kontaktu s učitelkami, a to jak v oblasti fyzického, tak slovního kontaktu.

Tabulka 15: Kontingenční tabulka – Projevy wellbeingu dítěte z nefunkční rodiny

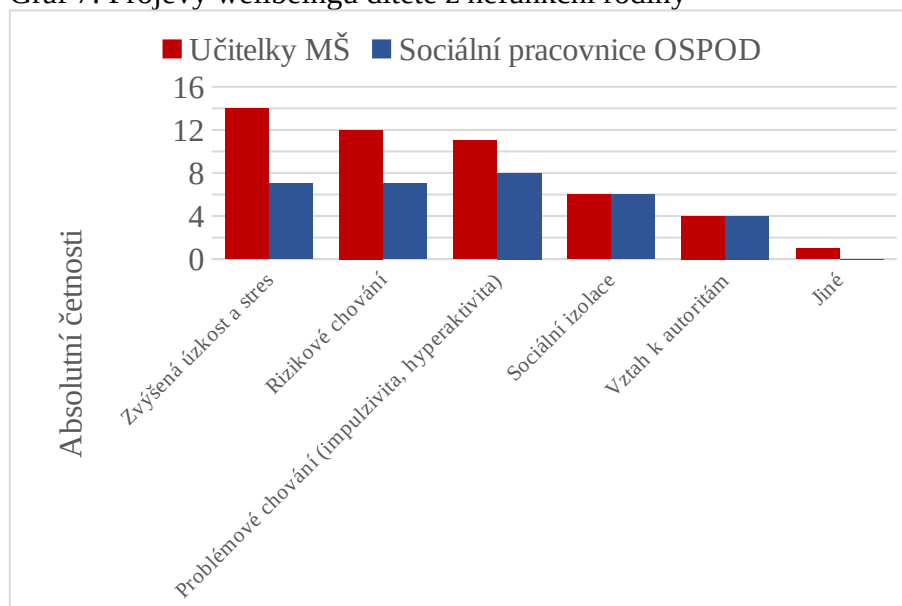
	Učitelky MŠ		Soc. pracovníce	
	abs.	%	abs.	%
Zvýšená úzkost a stres	14	29,17 %	7	21,88 %
Rizikové chování	12	25,00 %	7	21,88 %
Problémové chování (impulzivita, hyperaktivita)	11	22,92 %	8	25,00 %
Sociální izolace	6	12,50 %	6	18,75 %
Vztah k autoritám	4	8,33 %	4	12,50 %
Jiné	1	2,08 %	0	0,00 %
Celkem	48	100 %	32	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Jiné: Toto je individuální, nedá se paušalizovat, většinou jsou děti rodičů, kteří se rozvádí přecitlivělé, dožadují se většího kontaktu s učitelkami, fyzického, i slovního.

Graf 7: Projevy wellbeingu dítěte z nefunkční rodiny



Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 16: Tetrachorická korelace pro otázku č. 2

	Zvýšená úzkost a stres	Rizikové chování	Sociální izolace	Problémové chování	Vztah k autoritám
Zvýšená úzkost a stres	1,00				
Rizikové chování	-0,16	1,00			
Sociální izolace	0,47	0,65	1,00		
Problémové chování	-0,37	0,76	0,58	1,00	
Vztah k autoritám	0,31	0,66	0,66	0,61	1,00

Zdroj: vlastní zpracování

Analýza tetrachorické korelace ukazuje vzájemné vztahy mezi zkoumanými proměnnými. Nejvýznamnějším zjištěním je silná provázanost rizikového chování

s dalšími aspekty. Rizikové chování vykazuje velmi těsnou pozitivní korelaci s problémovým chováním (0,76), tedy projevy agresivity nebo sebepoškozování úzce souvisí s impulzivitou a hyperaktivitou. Tento vztah může být vysvětlen tím, že u dětí z nefunkčních rodin se často vyskytují kombinované projevy problémového chování, které jsou vzájemně propojené. Rizikové chování, jako jsou agresivní reakce nebo sebepoškozování, mohou být pro děti způsobem, jak se vyrovnat s vnitřními problémy, které pramení z jejich emocionálního a psychického stavu, a to je často doprovázeno impulzivním jednáním nebo hyperaktivitou.

Sociální izolace se ukazuje jako kritický indikátor celkového wellbeingu dítěte. Vykazuje významné pozitivní vztahy se všemi sledovanými proměnnými, především s rizikovým chováním (0,65) a vztahem k autoritám (0,66). Děti z nefunkčních rodin mají tendenci stahovat se do izolace a současně vykazovat problematické vzorce chování. Tento vzorec může být vysvětlen tím, že děti, které zažívají sociální izolaci, mohou mít omezené příležitosti pro zdravé sociální interakce a rozvoj pozitivních vzorců chování. Izolace může také znamenat, že dítě se neúčastní společenských aktivit, což vede k narušení jeho vztahů k autoritám, protože nemá příležitost učit se respektu a vzorcům chování v sociálních kontextech.

Zvýšená úzkost a stres představují další významný faktor. Korelační vazby jsou komplexnější, vykazují slabší negativní vztahy s rizikovým a problémovým chováním a současně mírnou pozitivní vazbu se sociální izolací. Tento paradox může naznačovat, že děti, které jsou úzkostné, mohou mít tendenci se stáhnout do sebe a vyhýbat se sociálním interakcím, což je dalším projevem jejich vnitřního stresu.

Vztah k autoritám se jeví jako další klíčový indikátor. Silné pozitivní korelace s rizikovým chováním (0,66) a problémovým chováním (0,61) poukazují na narušené vzorce respektu a sociální interakce. To naznačuje, že děti, které mají narušený vztah k autoritám, vykazují vyšší pravděpodobnost rizikového chování a problémového chování. Tento vzorec je často důsledkem nefunkčních rodinných dynamik, kde chybí stabilní a pozitivní vzory autority, což vede k problémům v respektování pravidel a interakcích se sociálními normami.

Otázka č. 3

S 3. Zaznamenali jste zlepšení wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce s MŠ?

MŠ 3. Zaznamenali jste zlepšení wellbeingu předškolního dítěte z nefunkční rodiny po zahájení spolupráce s OSPOD?

Učitelky mateřských škol nejčastěji uváděly, že po zahájení spolupráce s OSPOD nezaznamenaly žádné změny v oblasti wellbeingu dítěte – tuto odpověď zvolila polovina z nich (50 %). Mírné zlepšení uvedlo 33,33 % a výrazné zlepšení pouze 11,11 % respondentek. Zhoršení uvedla jen jedna učitelka, což představuje 5,56 % z celkového počtu odpovědí. Naopak sociální pracovníce OSPOD hodnotily dopad spolupráce s mateřskými školami pozitivněji. Nejčastější odpovědí bylo „mírné zlepšení“ (54,55 %), výrazné zlepšení uvedlo 9,09 % a 36,36 % pracovníc nezaznamenalo žádnou změnu. Odpověď „zhoršení“ se v této skupině nevyskytla vůbec. Rozdíly mezi oběma skupinami jsou patrné také ve statistických ukazatelích. U učitelek MŠ činí průměrná hodnota odpovědi 2,50, což ukazuje na převahu odpovědí v rozmezí „mírné zlepšení“ až „žádná změna“. Medián i modus mají hodnotu 2, tedy nejčastější odpovědí bylo „nezaznamenali jsme žádné změny“. U sociálních pracovníc je průměrná hodnota vyšší – 2,73, medián i modus mají hodnotu 3, což odpovídá odpovědi „mírné zlepšení“.

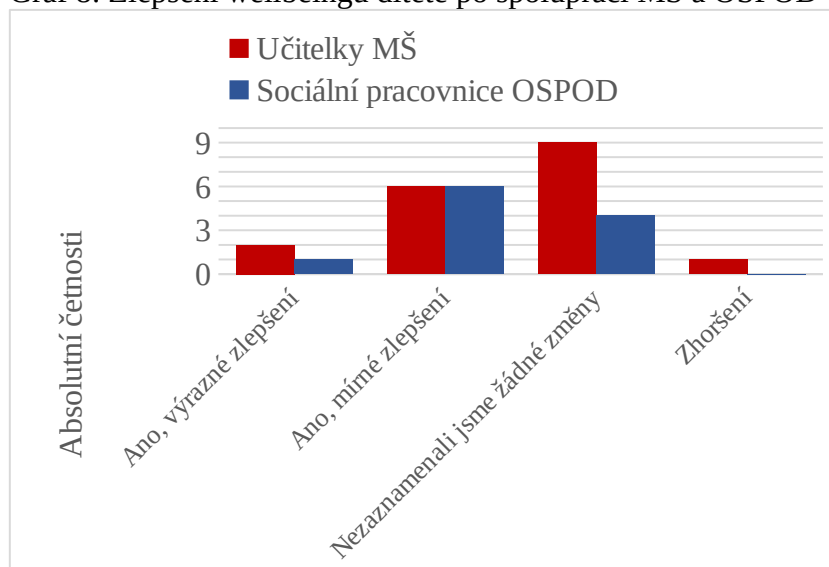
Tabulka 17: Kontingenční tabulka – Zlepšení wellbeingu dítěte po spolupráci MŠ a OSPOD

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Ano, výrazné zlepšení	2	11,11 %	1	9,09 %
Ano, mírné zlepšení	6	33,33 %	6	54,55 %
Nezaznamenali jsme žádné změny	9	50,00 %	4	36,36 %
Zhoršení	1	5,56 %	0	0,00 %
Celkem	18	100 %	11	100 %
Učitelky MŠ: průměr = 2,50; medián = 2; modus = 2				
Sociální pracovníce OSPOD: průměr = 2,73; medián = 3; modus = 3				

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8: Zlepšení wellbeingu dítěte po spolupráci MŠ a OSPOD



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 4

S 4. Jak byste ohodnotili celkovou úroveň wellbeingu dětí, které jsou v evidenci OSPOD?

MŠ 4. Jak byste ohodnotili celkovou úroveň wellbeingu dětí ve vaší třídě?

Z odpovědí učitelek MŠ vyplývá, že většina z nich vnímá úroveň wellbeingu jako dobrou (72,22 %), přičemž jedna respondentka uvedla dokonce úroveň vynikající (5,56 %). Čtvrtina učitelek hodnotí wellbeing jako průměrný (22,22 %) a žádná z nich nezvolila odpověď „podprůměrná“ ani „špatná“. Oproti tomu sociální pracovníce OSPOD hodnotí celkovou úroveň wellbeingu dětí o něco pesimističtěji. Nejčastěji uváděly hodnocení průměrné (36,36 %) a dobré (36,36 %). Dvě pracovníce (18,18 %) popsaly úroveň wellbeingu jako špatnou a jedna respondentka jako podprůměrnou (9,09 %). Žádná sociální pracovníce nezvolila možnost „vynikající“. Průměrná hodnota odpovědí u učitelek MŠ je 3,83, což značí tendenci hodnotit wellbeing spíše pozitivně. Medián i modus mají hodnotu 4, tedy odpověď „dobrá“. U sociálních pracovníc je průměrná hodnota nižší – 2,91, medián i modus se pohybují mezi hodnotami 3 a 4, tedy mezi „průměrnou“ a „dobrou“ úrovní wellbeingu.

Tabulka 18: Kontingenční tabulka – Hodnocení celkové úrovně wellbeingu dětí

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Vynikající	1	5,56 %	0	0,00 %
Dobrá	13	72,22 %	4	36,36 %
Průměrná	4	22,22 %	4	36,36 %
Podprůměrná	0	0,00 %	1	9,09 %
Špatná	0	0,00 %	2	18,18 %
Celkem	18	100 %	11	100 %
Učitelky MŠ: průměr = 3,83; medián = 4; modus = 4				
Sociální pracovníce OSPOD: průměr = 2,91; medián = 3; modus = 3 a 4				

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 5

S 5. Jaké faktory nejvíce ovlivňují wellbeing dětí, které jsou v evidenci OSPOD?

MŠ 5. Jaké faktory nejvíce ovlivňují wellbeing dětí ve vaší třídě?

Nejčastěji uváděným faktorem ovlivňující wellbeing napříč oběma skupinami bylo rodinné zázemí dítěte. Tento faktor zvolila polovina učitelek MŠ (50,00 %) a dokonce 81,82 % sociálních pracovníc OSPOD. Z dat je tedy patrné, že obě skupiny vnímají rodinné prostředí jako nejvýznamnější oblast ovlivňující kvalitu života dítěte. Další faktory se objevovaly s menší četností. Učitelky mateřských škol uvedly také sociální interakce s vrstevníky (33,33 %) a kvalitu pedagogického přístupu (16,67 %). U sociálních pracovníc tyto faktory figurovaly pouze okrajově – každý z nich označila pouze jedna respondentka (9,09 %).

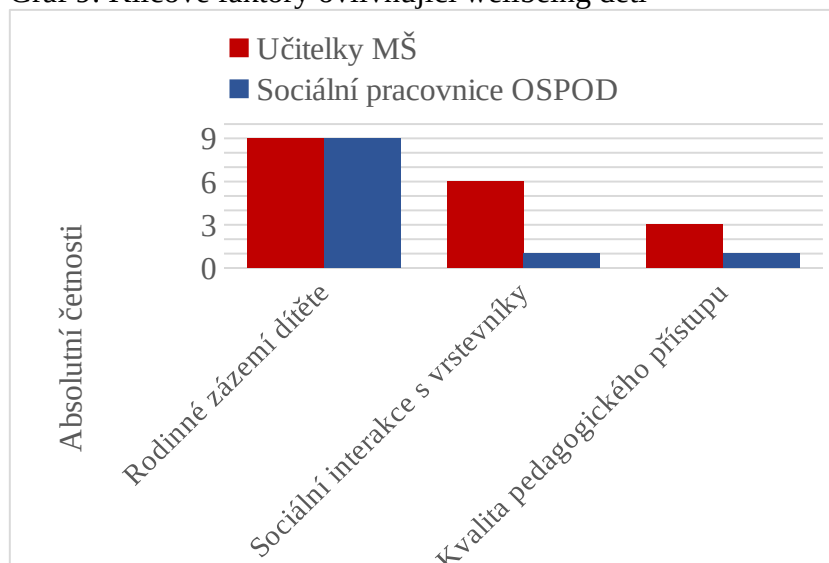
Tabulka 19: Kontingenční tabulka – Klíčové faktory ovlivňující wellbeing dětí

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Rodinné zázemí dítěte	9	50,00 %	9	81,82 %
Sociální interakce s vrstevníky	6	33,33 %	1	9,09 %
Kvalita pedagogického přístupu	3	16,67 %	1	9,09 %
Celkem	18	100 %	11	100 %

Vysvětlivky: abs. = absolutní četnost % = relativní četnost.

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 9: Klíčové faktory ovlivňující wellbeing dětí



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 6

S 6. Jak hodnotíte vliv rodinného prostředí na wellbeing dětí v evidenci OSPOD?

MŠ 6. Za jak důležité považujete emocionální bezpečí dětí pro jejich celkový wellbeing?

Všichni respondenti se shodli pouze na dvou variantách odpovědí – „velmi důležité“ a „důležité“. Výrazně častěji byla zastoupena odpověď „velmi důležité“. Mezi učitelkami mateřských škol tuto odpověď uvedlo 88,9 % dotázaných, zatímco zbývajících 11,1 % označilo emocionální bezpečí jako „důležité“. Mezi sociálními pracovníci OSPOD byly výsledky obdobné – 90,9 % označilo emocionální bezpečí za „velmi důležité“ a zbývajících 9,1 % za „důležité“.

Tabulka 20: Kontingenční tabulka – Vliv rodinného prostředí a emocionálního bezpečí na wellbeing dětí

	Učitelky MŠ		Sociální pracovníce OSPOD	
	abs.	%	abs.	%
Velmi důležité	16	88,9%	10	90,9%
Důležité	2	11,1%	1	9,1%
Celkem	18	100 %	11	100 %

Zdroj: vlastní zpracování

6.6.3. Vyhodnocení výzkumných hypotéz

H1: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD hodnotí efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD shodně.

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Vyhodnocení statistické hypotézy se opírá o data z otázek č. 1 (1. část), respondentky jsou rozděleny do dvou skupin podle pracovní pozice. K vyhodnocení statistické hypotézy je zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test. Data hodnocení efektivity mají ordinální charakter.

Tabulka 21: Mann-Whitney test pro H1

Výsledek statistického testu			
	test	hodnota testu	p-hodnota
Hodnocení efektivity	Mann-Whitney	55,5	0,033

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky statistického testování prokazují statisticky významný rozdíl mezi sledovanými skupinami (p-hodnota = 0,033), čímž nulovou hypotézu zamítáme ve prospěch hypotézy alternativní. Sociální pracovníce OSPOD hodnotí efektivitu vztahů MŠ a OSPOD významně lépe (průměr = 3,73) než učitelky MŠ (průměr = 3,11).

H2: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD hodnotí vliv spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte přibližně shodně.

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl v hodnocení vlivu spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Vyhodnocení statistické hypotézy se opírá o data z otázek č. 1 (2. část), respondentky jsou rozděleny do dvou skupin podle pracovní pozice. K vyhodnocení statistické hypotézy je zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test. Data hodnocení efektivity mají ordinální charakter.

Tabulka 22: Mann-Whitney test pro H2

Výsledek statistického testu			
	test	hodnota testu	p-hodnota
Hodnocení vlivu spolupráce	Mann-Whitney	87,00	0,565

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
W 1. kód	Sociální pracovníce OSPOD	11	2.45	2.00	0.52	0.16
	Učitelky mateřské školy	18	2.56	3.00	0.78	0.18

Vysvětlivky: *Group* = skupina respondentů, *N* = absolutní četnost, *SD* = směrodatná odchylka, *Mean* = průměr, *Median* = Medián, *SD* = směrodatná odchylka, *SE* = standardní chyba průměru.

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky statistického testování prokazují, že p-hodnota je větší než stanovená hladina významnosti, tedy nezamítáme nulovou hypotézu. Testem se podařilo prokázat, že vliv spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte hodnotí obě skupiny stejně. Sociální pracovníce OSPOD hodnotí (průměr = 2,45) a učitelky MŠ (průměr = 2,56).

H3: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD volí stejné faktory rizikového chování u dětí.

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl v rozložení faktorů mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl ve výběru hlavních faktorů, které ovlivňují dítě mezi učitelkami MŠ a sociálními pracovníci OSPOD.

Vyhodnocení statistické hypotézy se opírá o data z otázek č. 2 (2. část), respondentky jsou rozděleny do dvou skupin podle pracovní pozice. K vyhodnocení statistické hypotézy je zvolen Chí-kvadrát test nezávislosti.

Tabulka 23: Chí-kvadrát test nezávislosti pro H3

Chí-kvadrát test nezávislosti			
	hodnota testu	stupně volnosti	p-hodnota
χ^2	1,32	4	0,858

Zdroj: vlastní zpracování

Na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ neexistuje průkazný rozdíl mezi sledovanými skupinami (p-hodnota = 0,858), tedy nulovou hypotézu nezamítáme. Obě skupiny volily stejné faktory přibližně shodně.

H4: Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD zaznamenávají stejnou míru změny wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce.

Formulace nulové a alternativní hypotézy:

- H0: Neexistuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.
- HA: Existuje statisticky významný rozdíl ve vnímání změny wellbeingu po zahájení spolupráce.

Vyhodnocení statistické hypotézy se opírá o data z otázek č. 3 (2. část), respondentky jsou rozděleny do dvou skupin podle pracovní pozice. K vyhodnocení statistické hypotézy je zvolen neparametrický Mann-Whitneyův test. Data hodnocení efektivity mají ordinální charakter.

Tabulka 24: Mann-Whitney test pro H4

Výsledek statistického testu			
	test	hodnota testu	p-hodnota
Hodnocení změny wellbeingu (W 3. kód)	Mann-Whitney	81,00	0,390

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
W 3. kód	Sociální pracovník OSPOD	11	2.73	3.00	0.65	0.19
	Učitel mateřské školy	18	2.50	2.00	0.79	0.19

Vysvětlivky: *Group* = skupina respondentů, *N* = absolutní četnost, *SD* = směrodatná odchylka, *Mean* = průměr, *Median* = Medián, *SD* = směrodatná odchylka, *SE* = standardní chyba průměru.

Zdroj: vlastní zpracování

Na základě porovnání p-hodnoty a stanovené hladiny významnosti nezamítáme nulovou hypotézu a můžeme konstatovat, že obě skupiny zaznamenávají stejnou míru změny wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce. Sociální pracovníce OSPOD hodnotí (průměr = 2,73) a učitelky MŠ (průměr = 2,50).

6.7. Diskuze

Diskuze této práce vychází z výsledků pilotního kvantitativního výzkumného šetření, provedeného na malém vzorku 29 respondentů, jehož cílem bylo analyzovat efektivitu vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dětí z nefunkčních rodin. Výzkum testoval čtyři hypotézy a hledal odpovědi na hlavní i dílčí výzkumné otázky, které naznačují aktuální stav mezioborové komunikace. Vzhledem k pilotnímu charakteru výzkumu je nutné upozornit na určitá metodologická omezení, zejména na malý počet respondentů a geografickou omezenost na okresy Benešov a Praha-východ, která limituje zobecnitelnost výsledků na širší populaci.

Hypotéza 1: První nulová hypotéza byla zamítnuta ve prospěch alternativní, což ukazuje na statisticky významný rozdíl mezi tím, jak efektivitu spolupráce hodnotí pracovníci OSPOD a učitelé MŠ. Sociální pracovníci hodnotili spolupráci jako výrazně efektivnější než učitelky mateřských škol, které ji hodnotily neutrálně. Tento rozdíl lze interpretovat jako důsledek rozdílných profesních perspektiv – zatímco OSPOD často hodnotí spolupráci z hlediska plnění legislativních cílů a administrativního souladu, učitelé MŠ se opírají o každodenní přímý kontakt s dítětem a konkrétní projevy podpory v praxi. Tato interpretace je podpořena výzkumem Müngera a Markströma, kteří popisují tenzi mezi vzdělávacím a sociálně-právním systémem jako důsledek nejen rozdílných cílů, ale i neznalosti činnosti druhé strany. Zjištění tak ukazuje na potřebu zvyšování povědomí o vzájemných rolích a očekáváních těchto profesních skupin.⁸⁴ Na základě interpretace výsledků k hypotéze H1 lze odpovědět na výzkumnou otázku DVO1: *Jak je efektivní spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami v případech, kdy je dítě evidováno jako ohrožené v důsledku nefunkční rodiny?* Výsledky testování hypotézy H1 naznačují, že ačkoli spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami probíhá, její kvalita je vnímána rozdílně a není vždy dostatečně reflektována oběma stranami stejnou optikou. Sociální pracovníci OSPOD hodnotí spolupráci výrazně pozitivněji než učitelky mateřských škol, které často volí neutrální stanovisko. To naznačuje, že by bylo vhodné vytvářet více příležitostí k vzájemnému setkávání, sdílení praxe a zvyšování profesního povědomí o roli a kompetencích druhé strany. Pro zajištění komplexní podpory ohrožených dětí by měla být spolupráce nejen formálně nastavená, ale také oboustranně vnímaná jako smysluplná a přínosná.

84 THE CHILDREN'S SOCIETY. *Good childhood index*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.childrensociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>. [cit. 2025-02-21].

Hypotéza 2: Naopak statistický test k vyhodnocení hypotézy H2, ukázal p-hodnotu 0,565, která je vyšší než stanovená hladina významnosti (0,05), což znamená, že nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Lze se domnívat, že obě skupiny vnímají dopad spolupráce na dítě konzistentně, což lze interpretovat jako pozitivní indikátor sdíleného porozumění důležitosti koordinované podpory v případech dětí ohrožených rodinnou dysfunkcí. Srovnatelný postoj obou profesních skupin v této oblasti je v souladu se závěry studií, jako je PISA 2015 nebo studie The Children's Society, které potvrzují, že integrace školního a sociálního prostředí má klíčový dopad na wellbeing dětí. Jednotné vnímání tohoto vlivu může být základem pro posílení mezioborové spolupráce a rozvoj sdílených intervencí.⁸⁵

Hypotéza 3: Zajímavé výsledky přinesla také hypotéza H3, týkající se rozdílu v hodnocení rizikových faktorů dětského chování. I v tomto případě nebyla nulová hypotéza zamítnuta – výzkum neprokázal statisticky významné rozdíly mezi skupinami. Obě profesní skupiny se shodly na hlavních faktorech ovlivňujících chování dětí, což lze interpretovat jako existenci podobného hodnotového rámce a sdílené zkušenosti s obdobnými případy. Toto porozumění však nemusí automaticky znamenat soulad v praktických krocích a doporučeních, jak uvádí již zmíněný výzkum Müngera a Markströma. Teoretická shoda tak nemusí být dostatečná, pokud chybí funkční mechanismy komunikace a sdílení informací při konkrétním řešení případů. Výsledky proto podtrhují potřebu vytvoření jasných komunikačních protokolů a standardizovaných způsobů předávání informací mezi školou a OSPOD.

Hypotéza H4: Výsledky testování čtvrté hypotézy taktéž naznačují, že nulová hypotéza nebyla zamítnuta, stejně jako dvě předchozí hypotézy – mezi oběma skupinami nebyl zjištěn významný rozdíl v hodnocení změny wellbeingu dítěte po zahájení spolupráce. Tento výsledek potvrzuje předchozí zjištění o obdobném vnímání dopadu spolupráce na dítě, a zároveň může odrážet omezenou schopnost obou skupin exaktně měřit změnu wellbeingu v krátkém čase. Tento výsledek rovněž odpovídá na výzkumnou otázku DVO2: *Jak spolupráce mezi OSPOD a MŠ ovlivňuje wellbeing dítěte ohroženého nefunkční rodinou?* Na základě vyhodnocení hypotézy lze předpokládat, že spolupráce mezi OSPOD a MŠ nemá statisticky významný vliv na wellbeing dítěte ohroženého nefunkční rodinou. Přesto jsou patrné určité rozdíly ve vnímání dopadu této spolupráce mezi oběma profesními skupinami. Sociální pracovníce OSPOD často hodnotí spolupráci jako přínosnou, což vedlo k vnímání mírného zlepšení wellbeingu dětí. Naopak učitelky

85 THE CHILDREN'S SOCIETY. *Good childhood index*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.childrensociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>. [cit. 2025-02-21].

mateřských škol zůstávají v hodnocení opatrnější a častěji uvádějí, že nezaznamenaly žádné významné změny v chování či pohodě dětí a volily neutrální stanovisko. Tento rozdíl může vyplývat z odlišných profesních rolí, očekávání a metod, které jednotlivé skupiny používají při řešení problémů. Celkově lze říci, že spolupráce přispívá k určitému zlepšení, ale tento vliv není natolik výrazný, aby byl považován za statisticky prokázaný.

Na základě výsledků výzkumu a diskutovaných hypotéz lze odpovědět na HVO: *Jaká je efektivita vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte?* Efektivita vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol není hodnocena zcela jednoznačně. Sociální pracovníci OSPOD hodnotí spolupráci pozitivněji a vnímají ji jako dostatečnou a funkční, zejména z pohledu plnění legislativních cílů a administrativních požadavků. Naopak učitelky mateřských škol vykazují větší opatrnost, častěji uvádějí nedostatek informací, nejednoznačnost kompetencí či nízkou frekvenci kontaktu z jejich strany, což naznačuje určitou skepsi vůči efektivitě spolupráce a volí neutrální vnímání efektivity vztahů. Tento rozdíl v hodnocení je potvrzen statistickými testy, což ukazuje na rozdílné profesní perspektivy těchto dvou skupin. Spolupráce mezi OSPOD a MŠ se ukazuje jako částečně efektivní, ale existuje prostor pro její zlepšení, zejména v oblasti vzájemného porozumění a sdílení očekávání. Ačkoli oba subjekty vnímají dopad spolupráce na dítě podobně, chybí konkrétní mechanismy a standardizované protokoly pro efektivní komunikaci, což by mohlo vést k lepšímu využití této spolupráce v praxi. Celkově lze říci, že efektivita vztahů mezi OSPOD a MŠ by se mohla zlepšit prostřednictvím pravidelnějšího kontaktu a vzájemného porozumění rolím a očekáváním, což by vedlo k efektivnější podpoře wellbeingu dětí z nefunkčních rodin.

V rámci porovnání výsledků mého pilotního kvantitativního výzkumu jsem se rozhodla využít empirickou studii Pížové a Punové „*Spolupráce mezi základními školami a orgány sociálně-právní ochrany dětí očima učitelů a sociálních pracovníků*“,⁸⁶ která se zabývala vnímáním spolupráce mezi základními školami a OSPOD formou kvalitativního výzkumného šetření prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. I když oba výzkumy zkoumaly podobnou problematiku spolupráce mezi profesemi zaměřenými na podporu dětí z ohrožených prostředí, liší se metodou sběru dat i vzorkem respondentů. V našem výzkumu jsme použili kvantitativní přístup se statistickým testováním hypotéz, zatímco studie Pížové a Punové vycházela z kvalitativního šetření a respondenty byly mimo sociálních pracovníků OSPOD učitelé ZŠ. Výsledky mého výzkumu ukázaly, že

86 PÍŽOVÁ, Kristýna a Monika PUNOVÁ. Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků. *Logos Polytechnikos*. Roč. 11 (2020), č. 2, s. 5–19.

efektivita spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami není vnímána stejně oběma profesními skupinami. Sociální pracovníci OSPOD hodnotili spolupráci pozitivně, považovali ji za dostatečnou a funkční, zatímco učitelé MŠ byli skeptičtí, uváděli nedostatek informací a nízkou frekvenci kontaktu. Tento výsledek koreluje s výstupy ve studii Pížové a Punové, kde pedagogové vyjadřovali nejistotu a častý nedostatek spolupráce s OSPOD, zatímco pracovníci OSPOD tuto spolupráci hodnotili pozitivně. Tento rozdíl lze vysvětlit rozdílnými profesními perspektivami, kdy sociální pracovníci se zaměřují na administrativní a právní rámec, zatímco učitelé MŠ mají na starosti každodenní práci s dětmi. Dalším společným zjištěním obou studií je potřeba zlepšení informovanosti a porozumění mezi profesemi. V našem výzkumu jsme zjistili, že učitelé MŠ často neměli dostatečné informace o jejich kompetencích, což ztěžovalo efektivní spolupráci. Podobný problém se objevuje i ve výzkumu Pížové a Punové, kde pedagogové neznali přesně roli OSPOD a považovali jejich práci za represivní. Podobně pracovníci OSPOD pocíťovali neochotu pedagogů k intenzivnější spolupráci, což souviselo s obavami o reputaci školy, jejich osoby nebo neochotou sdílet citlivé informace. Tento problém představuje významnou překážku efektivní spolupráce a brání lepšímu propojení odborných služeb. Závěrem lze konstatovat, že výsledky obou studií, i přes metodologické rozdíly, ukazují na potřebu zlepšení mezioborové spolupráce, primárně ze strany učitelů, která by vedla k efektivnějšímu řešení problémů dětí z ohrožených rodin a zlepšení jejich wellbeingu.⁸⁷

Pilotní charakter tohoto výzkumu přináší několik zásadních metodologických omezení, která mohou ovlivnit interpretaci a generalizovatelnost výsledků. Prvním významným omezením je geografická a profesní restrikce vzorku, který se skládal pouze z účastníků z okresů Benešov a Praha-východ, což omezuje možnost aplikace závěrů na širší populaci, zejména na regiony s odlišnými socioekonomickými a kulturními podmínkami. Dalším faktorem, který může ovlivnit reprezentativnost zjištění, je nízký počet respondentů, což může snižovat stabilitu výsledků a jejich aplikovatelnost na širší základnu. Kromě toho použití standardizovaných dotazníků s omezeným výběrem odpovědí vedlo k častému výběru volby „jiné“, což ztížilo analýzu dat a přispělo k větší složitosti při interpretaci odpovědí. Množství nejednoznačných odpovědí naznačuje, že některé položky v dotazníku byly pro respondenty nejasné nebo nesrozumitelné, což přispělo k variabilitě výsledků. Tyto nedostatky bohužel nebyly odhaleny v pilotní fázi výzkumu, která měla ověřit srozumitelnost a efektivitu použitého nástroje. Pro budoucí

87 PÍŽOVÁ, Kristýna a Monika PUNOVÁ. Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků. *Logos Polytechnikos*. Roč. 11 (2020), č. 2, s. 5–19.

výzkum se doporučuje rozšíření vzorku o respondenty z dalších geografických oblastí a profesních skupin, což by umožnilo lepší zobecnění výsledků na širší populaci. Dále je vhodné upravit strukturu dotazníků tak, aby byly pro respondenty přehlednější a flexibilnější, což by vedlo k přesnějšímu sběru dat.

Vzhledem k pilotnímu charakteru výzkumu a geografickému omezení na dva okresy nelze výsledky zobecnit na celou populaci. Přesto tato studie poskytuje důležité indikace o kvalitě spolupráce mezi OSPOD a mateřskými školami a identifikuje oblasti, které by mohly být předmětem dalšího výzkumu a především cílem metodického zlepšení praxe – např. formou zavedení jasnějších komunikačních kanálů, školení v oblasti mezioborové spolupráce či zajištění pravidelného setkávání pracovníků obou profesních skupin.

Z metodologického hlediska se ukázalo, že zvolený nástroj – standardizovaný dotazník – byl funkční a umožnil efektivní sběr dat. Nízká návratnost u některých škol však může poukazovat na potřebu zlepšení distribuce v budoucích kolech výzkumu (např. osobní distribuce, kombinace online a papírové formy).

Celkově lze konstatovat, že výsledky pilotního šetření naplnily svůj účel – přinesly první empirické poznatky, potvrdily či vyvrátily formulované hypotézy a vytvořily základ pro budoucí rozšířený výzkum, který by mohl být realizován v širším geografickém kontextu nebo kombinací kvantitativních a kvalitativních metod.

Závěr

Diplomová práce s názvem „Efektivita vztahů mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí a mateřskými školami“ si kladla za cíl přispět k porozumění a zhodnocení kvality spolupráce mezi dvěma profesními skupinami, které v systému ochrany dítěte hrají klíčovou roli. Vzhledem k rozsáhlosti problematiky bylo nutné téma před samotným zpracováním úžeji vymežit. Pozornost byla záměrně soustředěna na děti z nefunkčních rodin, jejichž životní situace vyžaduje zvýšenou míru podpory a mezioborové koordinace.

V teoretické části byl analyzován právní rámec a praktické aspekty fungování OSPOD a mateřských škol. Byla popsána specifika cílové skupiny dětí a následně bylo pojednáno o tématu wellbeingu – jeho definici, jednotlivých složkách a faktorech, které jej ovlivňují. V samostatné kapitole byl přiblížen pojem nefunkční rodina a jeho důsledky pro vývoj dítěte, zejména z hlediska psychické deprivace či syndromu CAN. Závěrečná kapitola teoretické části byla věnována samotné efektivitě, jejím podmínkám, modelům spolupráce a překážkám, které mohou bránit v koordinovaném postupu odborníků.

Empirická část práce byla zaměřena na pilotní kvantitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím strukturovaného dotazníkového šetření. Do výzkumu se zapojilo celkem 29 respondentů – 11 sociálních pracovníků OSPOD a 18 učitelek mateřských škol, kteří byli osloveni na základě záměrného výběru. Výzkum byl uskutečněn ve Středočeském kraji, konkrétně v okresech Benešov a Praha-východ. Respondenty byli sociální pracovníci OSPOD a pedagogové státních mateřských škol, kteří byli osloveni na základě záměrného výběru. Výzkum byl zaměřen na dvě hlavní oblasti: efektivitu spolupráce mezi oběma profesními skupinami a její dopad na wellbeing dítěte z nefunkční rodiny.

Získaná data umožnila základní orientaci v dané problematice a byly jimi identifikovány některé výrazné tendence. Z výsledků vyplynulo, že efektivita vztahů mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol není hodnocena jednotně. Spolupráce je ze strany sociálních pracovníků OSPOD vnímána spíše pozitivně a je hodnocena jako efektivní, zatímco ze strany učitelek mateřských škol je přistupováno k hodnocení s větší rezervovaností a častěji je zaujímán neutrální postoj. Je poukazováno mimo jiné na nedostatek informací, nejasně vymezené kompetence a nízkou frekvenci kontaktu, což může být interpretováno jako určitá skepse vůči efektivitě této spolupráce.

Na základě analýzy čtyř testovaných hypotéz mohou být formulovány následující závěry:

Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD nehodnotí efektivitu vztahů mezi MŠ a OSPOD shodně. Zatímco sociální pracovníce OSPOD vnímají spolupráci s mateřskými školami spíše pozitivně a hodnotí ji jako efektivní, učitelky mateřských škol přistupují k hodnocení obezřetněji a častěji zaujímají neutrální postoj. Tento rozdíl v hodnocení může souviset s různými profesními zkušenostmi, očekáváními od spolupráce, komunikačními bariérami a potřebou lepšího vymezení kompetencí. Opatrnost ze strany učitelek MŠ může navíc odrážet i potřebu lepší informovanosti, jasnějšího vymezení kompetencí a intenzivnější komunikace mezi oběma profesemi.

Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD hodnotí vliv spolupráce na pohodu a emocionální stav dítěte přibližně shodně. Přestože učitelky MŠ hodnotí dopad spolupráce o něco optimističtěji než sociální pracovníce, celkově lze říci, že žádná ze skupin nevnímá spolupráci jako výrazně negativní. Tento výsledek naznačuje, že spolupráce mezi mateřskými školami a OSPOD je vnímána jako přínosná pro wellbeing dětí, i když z pohledu sociálních pracovníků je hodnocena s větší rezervovaností. Přibližná shoda v hodnocení podporuje význam mezioborové koordinace a potvrzuje, že propojení těchto dvou profesních skupin může přispívat k lepší podpoře dětí z ohroženého prostředí.

Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD volí stejné faktory rizikového chování u dětí. Výsledky výzkumu ukazují, že učitelky mateřských škol i sociální pracovníce OSPOD vnímají podobné faktory rizikového chování u dětí z nefunkčních rodin, i když s drobnými rozdíly v důrazech. Zatímco učitelky častěji vnímají projevy zvýšené úzkosti a stresu, sociální pracovníce více upozorňují na problémové chování, jako je impulzivita a hyperaktivita. Přesto je patrné, že obě profesní skupiny sdílejí podobnou zkušenost s tím, jak se narušené rodinné prostředí promítá do chování dětí. Tato shoda v identifikaci hlavních rizikových faktorů potvrzuje existenci společného profesního rámce a podobného pohledu na potřeby dětí, což je zásadní pro efektivní mezioborovou spolupráci a plánování cílených intervencí.

Učitelky MŠ a sociální pracovníce OSPOD zaznamenávají stejnou míru změny wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce. Učitelky MŠ nejčastěji uváděly, že žádné změny v oblasti pohody dítěte po zahájení spolupráce nezaznamenaly, zatímco sociální pracovníce OSPOD častěji pozorovaly mírné zlepšení. Přesto obě skupiny vnímaly změny spíše v pozitivním než negativním směru. Tyto výsledky naznačují, že spolupráce

mezi mateřskými školami a OSPOD má potenciál pozitivně ovlivnit wellbeing předškolních dětí, přičemž sdílené vnímání tohoto dopadu potvrzuje význam mezioborové koordinace a společného úsilí v podpoře dětí z ohrožených prostředí.

Výzkum tak poukázal na důležité faktory, které mohou přispět k rozvoji efektivnější spolupráce mezi mateřskými školami a OSPOD ve prospěch ohrožených dětí, a zároveň otevřel prostor pro další zkoumání možností, jak podpořit profesní komunikaci a propojení praxe s teorií.

Na základě dosažených výsledků může být cíl diplomové práce považován za naplněný. Práci byl otevřen prostor pro hlubší odbornou diskusi a byl naznačen možný směr pro další výzkum, který by mohl být rozšířen na větší geografické území a doplněn o hlubší analýzu konkrétních mechanismů spolupráce. Získané výsledky mohou být využity jako podklad pro zlepšení profesní praxe a pro návrh systémových změn v oblasti mezioborové spolupráce při ochraně a podpoře wellbeingu nejmladších dětí.

Seznam použité literatury

Literatura

BLATNÝ, Marek; Jaroslava DOSEDLOVÁ; Vladimír KEBZA a Iva ŠOLCOVÁ. *Psychosociální souvislosti osobní pohody*. Brno: Vydavatelství MSD, 2005. ISBN 80-86633-35-7.

BRZOBOHATÝ, Robin; Martina CIRBUSOVÁ; Romana ROGALEWICZOVÁ a Magdalena PFEIFFER. *Interdisciplinární spolupráce v nejlepším zájmu dítěte: metodické doporučení pro řešení rodičovských konfliktů nejen s mezinárodním prvkem*. Brno: Tribun EU, 2015. ISBN 978-80-263-1010-5.

FERNANDEZ, Elizabeth a Paul Howard DELFABBRO (eds.). *Child protection and the care continuum theoretical, empirical and practice insights*. London: Routledge, 2021. ISBN 1003121306.

FLEK, Alexandr a kol. *Bible: překlad 21. století*. 11. upravené vydání. Praha: Biblion, 2024. ISBN 978-80-88642-10-7.

GOLDAN, Janka; Jennifer LAMBRECHT a Tim LOREMAN (eds.). *Resourcing inclusive education*. Bingley: Emerald Publishing, 2021. ISBN 1800434588.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HRICOVÁ, Alena; Stanislav ONDRÁŠEK a David URBAN. *Metodologie v sociální práci*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3636-0.

HRICOVÁ, Alena; Stanislav ONDRÁŠEK a David URBAN. *Sociální práce: současné trendy*. E-kniha. Grada, 2024. ISBN 978-80-271-7418-8.

HURYCHOVÁ, Eva a Blanka PTÁČKOVÁ. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3313-0.

HURYCHOVÁ, Eva; Sylva KRÁLOVÁ; Irena LINTNEROVÁ; Romana KUNCLOVÁ; Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. ISBN 978-80-7421-136-2.

JANEČKOVÁ, Eva. *GDPR – Řešení problémů v praxi škol*. E-kniha. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1353-8.

- JANÍKOVÁ, Marcela; Kateřina VLČKOVÁ; Pavel DOULÍK; Martin CHVÁL; Tomáš JANÍK; Patrícia JELEMENSKÁ; Josef MAŇÁK; Karel STARÝ a Jiří ŠKODA. *Výzkum výuky: tématické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JAROLÍMOVÁ, Eva a Miroslava HOLÁ. *Psychologie pro praxi ve zdravotně sociální péči*. Praha: EV public relations, 2007. ISBN 978-80-254-0178-1.
- KOCOUREK, Milan. *Meziinstitucionální spolupráce v pomoci dětem a rodinám*. Praha: Grada, 2019.
- KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. E-kniha. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-6099-5.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-9339-9.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4., doplněné vyd., v nakladatelství Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MATOUŠEK, Oldřich (ed.). *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: Manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1242-3.
- MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. E-kniha. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3347-3.
- MATOUŠEK, Oldřich; Hana PAZLAROVÁ a kol. *Podpora rodiny: Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MATOUŠEK, Oldřich; Jana KOLÁČKOVÁ a Pavla KODYMOVÁ (eds.). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7002-X.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Edice Psyché. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- NEŠPOROVÁ, Olga. *Týmová spolupráce v pedagogických týmech*. Brno: Masarykova univerzita, 2020.

OMAN, Susan. *Understanding Well-being Data*. E-kniha. Springer Nature, 2021. ISBN 978-3-030729370.

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Data o dětech: sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-1338-5.

PETRÁČKOVÁ, Věra; Jiří KRAUS a kol. *Akademický slovník cizích slov [A-Ž]*. Praha: Academia, 1989. ISBN 80-200-0607-9.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

RŮŽIČKA, Michal. *Integrovaná podpora v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2016.

SHONKOFF, Jack P. a Deborah A. PHILLIPS (eds.). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington: National Academy Press, 2000.

SLANÝ, Jaroslav. *Syndrom CAN: syndrom týraného dítěte*. Ostrava: Ostravská univerzita, Zdravotně sociální fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-474-7.

SLAVÍK, Milan. *Multidisciplinární přístupy v sociálních službách*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018.

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. E-kniha. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přepracované vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. E-kniha. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5023-4.

VOŇKOVÁ, Jiřina a Ivana SPOUSTOVÁ. *Domácí násilí z pohledu žen a dětí: Právní stav k 1. 1. 2016*. 3. přepracované vydání. Praha: proFem, 2017. ISBN 978-80-904564-5-7.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. E-kniha. Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

Odborné články

HŘEBÍČKOVÁ, Martina; Marek BLATNÝ a Martin JELÍNEK. *Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti*. Online. Československá psychologie. 2010, roč. 54, č. 1, s. 31. ISSN 0009-062X. Dostupné z: https://psu.cas.cz/export/sites/psu/cs/lide/cv/hrebickova/pdf/33_full_text_Cs_Psychologie_well_being_10.pdf. [cit. 2025-03-02].

HUPPERT, Felicia A. a Timothy T. C. SO. *Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being*. Online. Social indicators research. 2013, vol. 110, no. 3, s. 837–1246. ISSN 0303-8300. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>. [cit. 2025-03-02].

HUXTABLE, Marion. *A Global Picture of School Social Work in 2021*. Online. International Journal of School Social Work. 2022, vol. 7, no. 1. ISSN 2161-4148. Dostupné z: <http://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>. [cit. 2025-02-05].

JAHODA, Marie. *Current concepts of positive mental health*. Online. Journal of Occupational and Environmental Medicine. 1959, vol. 1, no. 10. ISSN 1536-5948. Dostupné z: https://journals.lww.com/joem/citation/1959/10000/current_concepts_of_positive_mental_health.12.aspx. [cit. 2025-02-05].

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Aspekty školního klimatu a prezentace MŠ. Inforamtorium 3-8*. Roč. 11 (2004), č. 6. ISSN 1210-7506.

MÜNGER, Ann-Charlotte a Ann-Marie MARKSTRÖM. *School and Child Protection Services Professionals' Views on the school's Mission and Responsibilities for Children Living with Domestic Violence – Tensions and Gaps*. Online. Journal of Family Violence. 2019, vol. 34, s. 385–398. ISSN 1573-2851. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10896-019-00035-5>. [cit. 2025-02-20].

PÍŽOVÁ, Kristýna a Monika PUNOVÁ. *Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků. Logos Polytechnikos*. Roč. 11 (2020), č. 2, s. 5–19. ISSN 2464-7551.

POLLARD, Elizabeth L. a Patrice D. LEE. *Child Well-Being: A Systematic Review of the Literature*. Online. Social Indicators Research. 2003, vol. 61, no. 1, s. 59–78. ISSN 1573-0921. Dostupné z: <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>. [cit. 2025-01-08].

Elektronické zdroje

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS. *Mapping child protection systems in the EU*. Online. 2015. Dostupné z: <https://fra.europa.eu/cs/publication/2016/mapping-child-protection-systems-eu>. [cit. 2025-01-12].

FOND OHROŽENÝCH DĚTÍ. *Pomoc ohroženým dětem*. Online. 2025. Dostupné z: <http://www.fod.cz/nase-cinnost/pomoc-ohrozenym-detem>. [cit. 2025-01-12].

GAGOLOVÁ, Kateřina; Hana KUBÍČKOVÁ; Veronika URBANČÍKOVÁ; Renáta PODLEŠNÁ a David PĚNTKA. *Systém včasné intervence v praxi: Informační brožura pro základní školy*. Online. Orlová: Městský úřad v Orlové, 2011. Dostupné z: <https://docplayer.cz/20452022-System-vcasne-intervence-v-praxi-informacni-brozura-pro-zakladni-skoly.html>. [cit. 2025-03-13].

GOULD, Robbie. *Early Childhood Mental Health: 8 Things ECE Professionals Should Know*. Online. In: Rasmussen University, 2023. Dostupné z: <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/early-childhood-mental-health-things-ece-professionals-should-know/>. [cit. 2025-01-26].

JIROTKOVÁ, Ludmila a Anna PETROVÁ KUBEŠOVÁ. *Jak podpořit wellbeing dětí v MŠ*. Online. In: Řízení školy, 2023. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/jak-podporit-wellbeing-deti-v-ms.m-11523.html>. [cit. 2025-02-25].

KLEČKOVÁ, Markéta; Sabina MAŇKOVÁ a Natálie RUMLOVÁ. *Případové, interaktivní a rodinné konference v praxi: a jak na ně v tématech domácího násilí, závislosti a sociálního vyloučení*. Online. In: Amalthea. Brno, 2019. Dostupné z: <https://www.amalthea.cz/data/File/IPK/IPK2021/Methodika%20PK,%20IPK,%20RK%20final%20web.pdf>. [cit. 2025-02-15].

KOČÍ, Jana. *Faktory určující well-being a duševní zdraví studentů*. Online In: CRP, 2021. Dostupné z: <https://rdvs.cz/article/336>. [cit. 2025-03-21].

KRAJSKÝ ÚŘAD STŘEDOČESKÉHO KRAJE. *Metodický pokyn č. 2019/1 – spolupráce ZŠ a OSPOD Středočeského kraje*. Online. In: Středočeský kraj, 2019. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/metodicke-pokyny-a-stanoviska>. [cit. 2025-03-25].

MACKŮ, Lucie. *Základní informace ke spolupráci OSPOD a školy*. Online. In: Inkluzivně.cz, 2023. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/zakladni-informace-ke>

spolupraci-ospod-a-skoly-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4ErkLNEOp_GB75htNif_qHdI/. [cit. 2025-02-02].

MADESON, Melissa. *Seligman's PERMA+ Model Explained: A Theory of Wellbeing*. Online. In: Positive Psychology, 2017. Dostupné z: <https://positivepsychology.com/perma-model/>. [cit. 2025-03-26].

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Činnost MPSV v oblasti sociálně-právní ochrany dětí*. Online. 2019. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cinnost-mpsv-v-oblasti-socialne-pravni-ochrany-deti>. [cit. 2025-02-04].

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Legislativa a systém sociálně-právní ochrany*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/legislativa-a-system-socialne-pravni-ochrany>. [cit. 2025-03-26].

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. *Statistická ročenka z oblasti práce a sociálních věcí*. Online. 2019. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/statisticka-rocenka-z-oblasti-prace-a-socialnich-veci>. [cit. 2025-02-08].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Předškolní vzdělávání*. Online. 2025. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/64279/>. [cit. 2025-01-17].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání od 1. září 2025*. Online. 2025. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-2025>. [cit. 2025-01-19].

NADACE SIRIUS. *Metodika primární prevence ohrožení dětí 1. tříd ZŠ*. Online. 2016. Dostupné z: <https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/vega/Metodika-primarni-prevence-ohrozeni-deti-1-trid-ZS.pdf>. [cit. 2025-03-14].

PROTHEA ADVISORY. *Co je wellbeing?* Online. 2015. Dostupné z: <http://prothea.cz/blog/co-je-wellbeing/>. [cit. 2025-01-08].

SCANTARIA. *Decoding Happiness: The PERMA Model of Wellbeing Explored*. Online. 2023. Dostupné z: <https://scantaria.com/perma-model-of-wellbeing/>. [cit. 2025-03-25].

SEZNAM ŠKOL. *Mateřské školy – Středočeský kraj*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.seznamskol.cz/materske-skoly/stredocesky-kraj/>. [cit. 2025-03-25].

STŘEDOČESKÝ KRAJ. *Kontakty na pracovníky OSPOD Středočeského kraje*. Online. 2025. Dostupné z: <https://stredoceskykraj.cz/web/socialni-oblast/kontakty-na-pracovniky-ospod-stredoceskeho-kraje>. [cit. 2025-02-17].

THE CHILDREN'S SOCIETY. *Good childhood index*. Online. 2025. Dostupné z: <https://www.childrensociety.org.uk/information/professionals/good-childhood-index>. [cit. 2025-02-21].

UNICEF. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*. Online. Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>. [cit. 2025-03-06].

WHO. *Mental health: strengthening our response*. Online. 2018. Dostupné z: https://cdn.ymaws.com/www.safestates.org/resource/resmgr/connections_lab/glossary_citation/mental_health_strengthening_.pdf. [cit. 2025-02-22].

Právní předpisy

Sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte

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

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí.

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Seznam tabulek

Tabulka 1: Cílová populace respondentů.....	44
Tabulka 2: Transformace výzkumného cíle do výzkumných otázek a hypotéz.....	48
Tabulka 3: Frekvenční tabulka četností – Rozložení respondentů podle pracovní pozice. .	49
Tabulka 4: Kontingenční tabulka – Rozložení respondentek podle okresu, ve kterém působí	50
Tabulka 5: Kontingenční tabulka – Rozložení respondentek podle délky praxe.....	50
Tabulka 6: Kontingenční tabulka – Hodnocení efektivity vztahů mezi MŠ a OSPOD.....	51
Tabulka 7: Kontingenční tabulka – Vzájemný kontakt mezi MŠ a OSPOD.....	52
Tabulka 8: Kontingenční tabulka – Frekvence iniciativního kontaktu mezi MŠ a OSPOD	53
Tabulka 9: Kontingenční tabulka – Hodnocení rychlosti reakce mezi MŠ a OSPOD.....	54
Tabulka 10: Frekvenční tabulka četností – Důvody nekomunikace OSPOD s MŠ.....	55
Tabulka 11: Frekvenční tabulka četností – Překážky v kontaktování OSPOD ze strany MŠ	56
Tabulka 12: Kontingenční tabulka – Efektivní formy spolupráce mezi MŠ a OSPOD.....	56
Tabulka 13: Tetrachorická korelace pro otázku č. 6.....	57
Tabulka 14: Kontingenční tabulka – Vliv spolupráce MŠ a OSPOD na pohodu dítěte.....	58
Tabulka 15: Kontingenční tabulka – Projevy wellbeingu dítěte z nefunkční rodiny.....	60
Tabulka 16: Tetrachorická korelace pro otázku č. 2.....	60
Tabulka 17: Kontingenční tabulka – Zlepšení wellbeingu dítěte po spolupráci MŠ a OSPOD.....	62
Tabulka 18: Kontingenční tabulka – Hodnocení celkové úrovně wellbeingu dětí.....	64
Tabulka 19: Kontingenční tabulka – Klíčové faktory ovlivňující wellbeing dětí.....	64
Tabulka 20: Kontingenční tabulka – Vliv rodinného prostředí a emocionálního bezpečí na wellbeing dětí.....	65
Tabulka 21: Mann-Whitney test pro H1.....	66
Tabulka 22: Mann-Whitney test pro H2.....	67
Tabulka 23: Chí-kvadrát test nezávislosti pro H3.....	67
Tabulka 24: Mann-Whitney test pro H4.....	68

Seznam obrázků

Obrázek 1: Druhy well-beingu.....	27
-----------------------------------	----

Seznam grafů

Graf 1: Hodnocení efektivity vztahů.....	51
Graf 2: Vzájemný kontakt mezi MŠ a OSPOD.....	52
Graf 3: Frekvence iniciativního kontaktu mezi MŠ a OSPOD.....	53
Graf 4: Hodnocení rychlosti reakce mezi MŠ a OSPOD.....	54
Graf 5: Efektivní formy spolupráce mezi MŠ a OSPOD.....	57
Graf 6: Vliv spolupráce MŠ a OSPOD na pohodu dítěte.....	59
Graf 7: Projevy wellbeingu dítěte z nefunkční rodiny.....	60
Graf 8: Zlepšení wellbeingu dítěte po spolupráci MŠ a OSPOD.....	63
Graf 9: Klíčové faktory ovlivňující wellbeing dětí.....	65

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník sociální pracovníci OSPOD.....	89
Příloha 2: Dotazník učitelé mateřských škol.....	93

Přílohy

Příloha 1: Dotazník sociální pracovníci OSPOD

Efektivita spolupráce orgánů sociálně-právní ochrany dítěte a mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte

Efektivita vztahů mezi OSPOD a MŠ

1. Jak hodnotíte efektivitu vztahů mezi Vaší MŠ a OSPOD při podpoře dětí do 6 let věku, pocházejících z nefunkčních rodin?

- Velmi efektivní
- Efektivní
- Neutrální
- Spíše neefektivní
- Neefektivní

2. Pokud máte v evidenci rodinu s dítětem do 6 let věku, kontaktujete mateřskou školu?

- Vždy, když je dítě v ohrožení
- Občas, podle konkrétní situace
- Záleží na míře ohrožení
- Nikdy
- Jiná

3. Jak často iniciativně kontaktujete MŠ, když máte dítě v evidenci pocházející z nefunkční rodiny?

- V 90-100% případů
- V 50-89% případů
- Méně než 50%
- Nikdy

4. Jak hodnotíte rychlost reakce MŠ na Vaše podněty?

- Do 24 hodin
- Do 2-7 dnů

- Více než týden
- Více než měsíc
- Jiná

5. Jaké jsou hlavní důvody, proč nekontaktujete MŠ v případě dítěte z nefunkční rodiny?

- MŠ neudržuje pravidelný kontakt s OSPOD
- Nepovažuji za nezbytné spolupracovat s MŠ v daném případě
- MŠ neprojevuje zájem o spolupráci
- Nedostatek času a administrativní zátěž
- Komunikační kanály mezi OSPOD a MŠ nejsou dostatečně rozvinuté
- Jiná

6. Jaké formy spolupráce s mateřskými školami považujete za nejvíce efektivní při podpoře předškolních dětí do 6 let věku z nefunkčních rodin?

- Osobní setkání
- Pravidelná komunikace (např. telefon, e-mail)
- Sdílení zpráv a dokumentace
- Jiné (prosím uveďte)

Wellbeing dětí z nefunkční rodiny

1. Jak si myslíte, že spolupráce mezi OSPOD a MŠ ovlivňuje pohodu a emocionální stav dítěte z nefunkční rodiny?

- Velmi pozitivně
- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně

2. Jak se podle vás wellbeing dítěte z nefunkční rodiny projevuje v jeho chování a interakcích v rámci jeho každodenního života?

- Zvýšená úzkost a stres
- Rizikové chování (agresivita, sebepoškozování)
- Sociální izolace
- Problémové chování (impulzivita, hyperaktivita)

- Vztah k autoritám
- Jiná

3. Zaznamenali jste zlepšení wellbeingu předškolního dítěte po zahájení spolupráce s MŠ?

- Ano, výrazné zlepšení
- Ano, mírné zlepšení
- Nezaznamenali jsme žádné změny
- Zhoršení

4. Jak byste ohodnotili celkovou úroveň wellbeingu dětí, které jsou v evidenci OSPOD?

- Vynikající
- Dobrá
- Průměrná
- Podprůměrná
- Špatná

5. Jaké faktory nejvíce ovlivňují wellbeing dětí, které jsou v evidenci OSPOD?

- Rodinné zázemí dítěte
- Kvalita pedagogického přístupu
- Sociální interakce s vrstevníky
- Jiná

6. Jak hodnotíte vliv rodinného prostředí na wellbeing dětí v evidenci OSPOD?

- Velmi důležité
- Důležité
- Neutrální
- Nedůležité

Základní informace o respondentovi

Jaká je Vaše pracovní pozice?

- Sociální pracovník OSPOD

Pohlaví

- Žena
- Muž
- Jiné

Ve kterém okrese Středočeského kraje působíte jako sociální pracovník OSPOD?

- Benešov
- Praha-východ

Jaká je Vaše délka praxe jako sociální pracovník OSPOD?

- Méně než 1 rok
- 1-3 roky
- 4-6 let
- 7-10 let
- Více než 10 let

Příloha 2: Dotazník učitelé mateřských škol

Efektivita spolupráce orgánů sociálně-právní ochrany dítěte a mateřských škol při podpoře wellbeingu dítěte

Efektivita vztahů mezi OSPOD a MŠ

1. Jak hodnotíte efektivitu vztahů mezi Vaší MŠ a OSPOD při podpoře dětí do 6 let věku, pocházejících z nefunkčních rodin?

- Velmi efektivní
- Efektivní
- Neutrální
- Spíše neefektivní
- Neefektivní

2. Pokud máte podezření na dítě pocházející z nefunkční rodiny, kontaktujete OSPOD?

- Vždy
- Občas
- Zřídka
- Nikdy
- Jiná

3. Jak často iniciativně kontaktujete OSPOD, když máte podezření na dítě pocházející z nefunkční rodiny?

- V 90-100% případů
- V 50-89% případů
- Méně než 50%
- Pouze na vyžádání OSPOD

4. Jak hodnotíte rychlost reakce OSPOD na Vaše podněty?

- Do 24 hodin
- Do 2-7 dnů
- Více než týden
- Více než měsíc

- Jiná

5. Jaké faktory Vám brání v kontaktování OSPOD, pokud máte podezření na ohrožené dítě?

- Nedostatek informací o rodině
- Nejsem si jistý/á, zda je to v mé kompetenci
- Obávám se negativních důsledků pro dítě
- Obávám se negativních důsledků na moji osobu
- Není to považováno za dostatečně urgentní
- Nedostatek času nebo administrativní zátěž
- Nejsem si jistý/á, jak správně postupovat
- Jiná

6. Jaké klíčové faktory spolupráce s OSPOD považujete za nejvíce efektivní při podpoře předškolních dětí do 6 let věku z nefunkčních rodin?

- Osobní setkání
- Pravidelná komunikace (např. telefon, e-mail)
- Sdílení zpráv a dokumentace
- Jiné (prosím uveďte)

Wellbeing dětí z nefunkční rodiny

1. Jak si myslíte, že spolupráce mezi MŠ a OSPOD ovlivňuje pohodu a emocionální stav dítěte z nefunkční rodiny?

- Velmi pozitivně
- Pozitivně
- Neutrálně
- Negativně

2. Jak se podle vás wellbeing dítěte z nefunkční rodiny projevuje v MŠ?

- Zvýšená úzkost a stres
- Rizikové chování (agresivita, sebepoškozování)
- Sociální izolace
- Problémové chování (impulzivita, hyperaktivita)

- Vztah k autoritám
- Jiná

3. Zaznamenali jste zlepšení wellbeingu předškolního dítěte z nefunkční rodiny po zahájení spolupráce s OSPOD?

- Ano, výrazné zlepšení
- Ano, mírné zlepšení
- Nezaznamenali jsme žádné změny
- Zhoršení

4. Jak byste ohodnotili celkovou úroveň wellbeingu dětí ve vaší třídě?

- Vynikající
- Dobrá
- Průměrná
- Podprůměrná
- Špatná

5. Jaké faktory nejvíce ovlivňují wellbeing dětí ve vaší třídě?

- Rodinné zázemí dítěte
- Kvalita pedagogického přístupu
- Sociální interakce s vrstevníky
- Jiná

6. Za jak důležité považujete emocionální bezpečí dětí pro jejich celkový wellbeing?

- Velmi důležité
- Důležité
- Neutrální
- Nedůležité

Základní informace o respondentovi

Jaká je Vaše pracovní pozice?

- Učitel mateřské školy

Pohlaví

- Žena
- Muž
- Jiné

Ve kterém okrese Středočeského kraje působíte jako sociální pracovník OSPOD?

- Benešov
- Praha-východ

Jaká je Vaše délka praxe jako sociální pracovník OSPOD?

- Méně než 1 rok
- 1-3 roky
- 4-6 let
- 7-10 let
- Více než 10 let

Abstrakt

Efektivita vztahů v mezioborové spolupráci mezi sociálními pracovníky OSPOD a učiteli mateřských škol se zaměřuje na posouzení míry, jak úspěšně a účinně tyto dvě skupiny spolupracují při podpoře wellbeingu dětí, zejména těch z nefunkčních rodin. Efektivní mezioborová spolupráce je klíčová pro dosažení kvalitní podpory v oblasti podpory dětí, neboť kombinuje odborné znalosti sociálních pracovníků a pedagogů, čímž vytváří prostor pro vzájemné doplňování informací a zkušeností. I přes její důležitost zůstává téma efektivity této spolupráce v kontextu podpory dětí z nefunkčních rodin nedostatečně zkoumáno. Cílem této diplomové práce je analyzovat efektivitu vztahů mezi těmito profesními skupinami při podpoře wellbeingu dětí, přičemž hlavní důraz je kladen na názory učitelů MŠ a sociálních pracovníků OSPOD, kteří hrají klíčovou roli v této problematice. Výzkum využívá kvantitativní metodologii, konkrétně dotazníkové šetření, jehož cílem je zjistit, jaká je efektivní je spolupráce mezi těmito institucemi při poskytování podpory ohroženým dětem. Data byla analyzována pomocí nástrojů Microsoft Excel 2019 a statistického softwaru Jamovi, které umožnily detailní analýzu a vizualizaci výsledků. K ověření hypotéz byly použity příslušné statistické testy. Výsledky naznačují, že i když spolupráce probíhá, existují rozdíly v jejím vnímání mezi pracovníky OSPOD a učiteli MŠ. Sociální pracovníci hodnotí spolupráci pozitivněji než učitelé, kteří často zůstávají neutrální, což naznačuje rozdílné profesní perspektivy a potřebu hlubšího vzájemného porozumění. Závěrem práce je uvedeno, že efektivita vztahů mezi OSPOD a MŠ může být zlepšena prostřednictvím častějšího kontaktu, výměny zkušeností a lepšího vzájemného porozumění rolí a kompetencí jednotlivých profesí. Tato studie podtrhuje význam posílení mezioborové spolupráce pro efektivnější zajištění wellbeingu dětí z nefunkčních rodin.

Abstract

The effectiveness of relationships in interdisciplinary collaboration between social workers from the Child Welfare Authority and preschool teachers is the focus of this study, specifically assessing the extent to which these two groups collaborate successfully and effectively to support the well-being of children, particularly those from dysfunctional families. Effective interdisciplinary collaboration is crucial for providing quality support to children, as it brings together the expertise of social workers and educators, creating a space for the mutual exchange of information and experience. Despite its importance, the effectiveness of this collaboration in the context of supporting children from dysfunctional families remains insufficiently explored. The aim of this thesis is to analyze the effectiveness of relationships between these professional groups in supporting children's well-being, with particular emphasis on the views of preschool teachers and Child Welfare Authority social workers, who play a key role in this area. The research employs a quantitative methodology, specifically a questionnaire survey, aimed at determining the effectiveness of collaboration between these institutions in providing support to vulnerable children. Data were analyzed using Microsoft Excel 2019 and the statistical software Jamovi, enabling detailed analysis and visualization of the results. Appropriate statistical tests were used to verify the hypotheses. The results suggest that, although collaboration occurs, there are differences in how it is perceived by Child Welfare Authority workers and preschool teachers. Social workers tend to evaluate the collaboration more positively, whereas teachers often remain neutral, reflecting differing professional perspectives and the need for deeper mutual understanding. The conclusion of the thesis states that the effectiveness of relationships between the Child Welfare Authority and preschool institutions can be improved through more frequent contact, greater exchange of experience, and a better mutual understanding of roles and competencies within the professions. This study highlights the importance of strengthening interdisciplinary collaboration to provide more effective support for the well-being of children from dysfunctional families.