

**Univerzita Karlova**

**Filozofická fakulta**

KATEDRA SOCIÁLNÍ PRÁCE

# **Diplomová práce**

Bc. Lucie Vitásková

## **Kompetence školského sociálního pracovníka v České republice**

Competencies of school social worker in the Czech Republic

Praha 2019

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Šámalová, Ph.D.

**Prohlášení:**

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

V Praze, dne 18. 12. 2019

Lucie Vitásková

**Poděkování:**

Především bych chtěla poděkovat vedoucí této práce PhDr. Kateřině Šámalové, Ph.D., za odborné vedení, trpělivost, cenné rady a ochotu, kterých se mi při zpracování této práce z její strany dostávalo. Velký dík patří také všem respondentům, bez kterých by tato práce nevznikla.

## **Abstrakt**

Diplomová práce je rozdělená na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část vychází z dosavadních poznatků o sociální práci a školské sociální práci. Na základě poznatků zahraničních i českých autorů o školské sociální práci hledá důvody, proč o její etablování uvažovat v českém prostředí. Dále shrnuje bariéry, které mohou její realizaci bránit. Praktická část má několik cílů. Snahou je zjistit, které problémy jsou na českých školách nejpalčivější a jestli v jejich řešení může hrát roli školská sociální práce. Dalším cílem je zjistit, jakým způsobem pedagogičtí pracovníci nahlíží na možnost zakotvení školské sociální práce na jejich školách. Nakonec zjišťuje, jaké činnosti by měl sociální pracovník na českých základních školách vykonávat. Výzkum je proveden polostrukturovanými hloubkovými rozhovory a poskytuje tedy komplexní vhled do problematiky a komplexní odpovědi na otázky spojené s možným zakotvením školské sociální práce.

**Klíčová slova:** Školská sociální práce, sociální práce, školství, kompetence, základní škola, pedagog, ředitel školy, poradenský pracovník, legislativa, financování

## **Abstract**

The theoretical part of this work is based on current findings on social work and school social work. The aim is to discuss a possibility to establish school social work in Czech environment and also to highlight any possible obstacles. The first goal in practical part of this thesis aims to identify issues that schools are facing today and whether school social work could help to solve them. The second goal is to examine how members of pedagogical staff perceive the possibility of school social worker. The last goal is to identify the agenda of school social worker in Czech primary and secondary schools. The research was done in the form of semi structured in-depth interview and therefore provides profound insight and complex answers to questions related to school social work.

**Key words:** School social work, social work, education, competencies, primary and secondary school, teacher, headmaster, school counsellor, legislation, funding

## Seznam zkratek

ČŠI	Česká školní inspekce
EBP	Evidence based practice (praxe založená na důkazech)
IFSW	International Federation of Social Work (Mezinárodní federace školské sociální práce)
INFSSW	International Network for School Social Work
NASW	National Association of Social Work (Národní asociace sociální práce)
OP VVV	Operační program výzkum, věda, vzdělávání
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
SSWAA	School Social Work Asociation of America (Americká asociace školské sociální práce)
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠSP	Školská sociální práce
ŠVP	Školní vzdělávací program

# Obsah

Seznam zkratek .....	5
Úvod.....	8
1. Sociální práce.....	10
1.1 Vývoj sociální práce .....	13
2. Školská sociální práce a školský sociální pracovník .....	19
2.1 Vlastnosti a činnosti školského sociálního pracovníka.....	22
2.2 Cíle školské sociální práce.....	24
3. Školská sociální práce ve vybraných zemích .....	26
3.1 Spojené státy americké .....	26
3.2 Německo .....	30
3.3 Slovensko.....	31
4. Škola jako vzdělávací instituce.....	32
4.1 Vedení školy .....	32
4.1.1 Ředitel školy .....	33
4.1.2 Zástupce ředitele školy .....	35
4.2 Třídní učitel.....	36
4.3 Školní poradenský systém v České republice.....	37
4.4 Orgán sociálně-právní ochrany dětí.....	39
4.5 Poradenské služby ve škole a školní poradenské pracoviště .....	40
4.5.1 Výchovný poradce .....	41
4.5.2 Školní metodik prevence .....	42
4.5.3 Školní psycholog.....	43
4.5.4 Školní speciální pedagog .....	44
4.6 Asistent pedagoga a osobní asistent.....	45
4.7 Sociální pedagogika a sociální pedagog .....	46
5. Možnosti využití školské sociální práce v České republice .....	49
6. Bariéry pro zakotvení školské sociální práce .....	53
7. Přehled předešlých výzkumů .....	54
8. Výzkumný problém, cíl a otázky .....	58
9. Metodologie výzkumu .....	61
9.1 Metoda zpracování dat.....	63
10. Zjištění plynoucí z výzkumu.....	65
10.1 Mezery ve fungování školského poradenského pracoviště.....	65
10.2 Spolupráce školy s jinými subjekty a institucemi.....	67
10.3 Představy o školské sociální práci .....	69

10.3.1 Nakloněnost školské sociální práci.....	72
10.3.2 Náplň práce školského sociálního pracovníka.....	76
10.3.3 Způsob práce a kompetence školského sociálního pracovníka .....	77
10.4 Rizika zavádění pozice sociálního pracovníka do školy .....	79
11. Analýza zjištění.....	82
12. Diskuze .....	93
Závěr .....	95
Literatura.....	98
Přílohy.....	107

## Úvod

Debaty o problémech českého vzdělávacího systému jsou v posledních letech téměř na denním pořádku. Stále však existují témata týkající se školství, o kterých se na společenské a politické úrovni hovoří zřídka. Jednou z nich je možnost etablování sociální práce na české školy. Takzvaná školská sociální práce je jednou z potenciálních reakcí na mezery v komunikaci mezi školou, rodiči a dalšími aktéry, kteří do kontaktu se školou vstupují. Ve víře, že duševní a sociální pohoda žáků je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících jak chování, tak výsledky dětí ve škole, se tato práce zabývá možnou podobou pozice školského sociálního pracovníka. Obecně je sociální pracovník v této práci vnímán jako potenciální zaměstnanec školy usilující o kultivaci vzdělávání v ČR.

Na základě vyhlášky (č. 72/2005 Sb.) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v současné době školy disponují takzvaným školským poradenským pracovištěm. Toto pracoviště obvykle zastupuje výchovný poradce a metodik prevence. Na některých školách je přítomen také školní psycholog nebo speciální pedagog. Výchovný poradce a metodik prevence jsou obvykle vybíráni z řad vyučujících pedagogů a časová dotace na práci spojenou s jejich funkcí může být nedostačující. Psycholog a speciální pedagog mohou mít na svoji práci vymezeno času více, jedná se však o zaměstnance, jejichž pozice na mnoha školách neexistuje nebo je obsazována na malé úvazky. I v případě jejich přítomnosti na škole stále chybí osoba, která by se na základě své odbornosti specializovala na komunikaci s rodiči žáků, sociálními službami a dalším sociálním okolím.

Cílem této práce je v první řadě rozkrytí toho, jak pedagogičtí pracovníci a ředitelé škol vnímají sociální práci a představu jejího uvedení na české základní školy. Dále pak zodpovězení otázek, které činnosti by mohl sociální pracovník na českých školách plnit, a jakým způsobem by měl využít svoji specializaci. K jejich zodpovězení bude nápomocné definování pojmu sociální práce a školská sociální práce na základě teoretických poznatků; teoretické definování základních problémů, které se v českém prostředí v souvislosti s tímto tématem objevují; teoretické rozebrání poradenského systému školy a vytvoření orientace v dalších teoretických poznatcích pojících se k tématu této práce. Následovat bude analýza



výzkumné části, která proběhla kvalitativním šetřením, formou rozhovorů se zaměstnanci českých základních škol

# 1. Sociální práce

Pro základní orientaci v tématu práce poskytnu vymezení sociální práce jako takové. V literatuře můžeme nalézt mnoho různých definic. Mezinárodní federace sociálních pracovníků vymezuje pojem následovně: „*Sociální práce je praktická činnost a akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost, zplnomocnění a osvobození lidí. Pro sociální práci jsou zásadní principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní zodpovědnosti a respektu k rozmanitosti.* [IFSW, 2014] Dále je podle této definice sociální práce podepřena poznatky z dalších humanitních oborů a sociálních věd. Jejím cílem je zvyšování pohody jednotlivců i společnosti.

Druhá definice, vycházející z českého prostředí je již o něco konkrétnější: „*Sociální práce je společenskovědní disciplína i oblast praktické činnosti, jejímž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.). Sociální práce se opírá jednak o rámeček společenské solidarity, jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu.*“ [Matoušek, 2016]

Payne (2014) tvrdí, že může být těžké definovat, co sociální práce je. Může totiž vycházet z různých paradigmat, přístupů, podoborů atd., které mohou působit rozporuplně. Tento dojem mohou podporovat i definice uvedené výše. Zatímco první z nich nahlíží na sociální práci v první řadě jako na prostředek sociální změny, v definici druhé je markantnější zaměření na její konkrétní oblasti. Je potřebné si uvědomit, že na sociální práci lze pohlížet z více úhlů a nelze určit, který pohled je korektnější. Jedním ze způsobů, kterým lze sociální práci rozdělit na tři celky, jsou tzv. malá paradigmata:

**Reflexivně terapeutické** (Navrátil, 1998)/ v podání Novotné (2014) **Terapeutická pomoc** – Způsob práce s klienty využívající poznatky psychologie a psychoterapie, kdy interakcí s klientem/skupinou klientů (např. rodinou, komunitou), dochází k náhledu na jejich situaci, pocity, strategie a navozování jejich psychosociální pohody.

**Socialisticko-kolektivistické** (Navrátil, 1998)/ v podání Novotné (2014) **Reforma společenského prostředí** – Způsob sociální práce, která cílí na posilování

odpovědnosti jedinců, kteří by tím pádem měli být schopni měnit svoje postavení ve společnosti a upozorňovat na nerovnosti a nespravedlnosti, které společenský řád přináší. Poznatky jsou brány především z oborů, jako je sociologie, politologie a filozofie.

**Individualisticko-reformistické** (Navrátil, 1998)/ v podání Novotné (2014)  
**Sociálně právní pomoc** – Způsob práce zaměřen na poradenství, ale zároveň na dílčí změny společnosti a organizace. Poznatky zde jsou brány především ze sociologie, psychologie a práva.

Z důvodu této paradigmatické „rozpolcenosti“ mají i sociální pracovníci někdy potíž vysvětlit, co jejich obor obnáší. Každý pracovník i laik může na sociální práci pohlížet z trochu jiného úhlu. Zatímco psychologové, terapeuti nebo lékaři řeší obvykle jedince bez většího kontextu a politici nebo sociální vědci zase kontext bez jedince, sociální pracovník stojí v průniku těchto dvou množin, kdy jeho cílem je zajistit blaho jedince nebo skupiny jedinců v kontextu společnosti. Vedle důstojného života a pohody jednotlivce tedy usiluje také o nastavení takových podmínek, aby cílové skupiny sociální práce mohly daného stavu dosáhnout. Každý sociální pracovník tedy může svojí práci vnímat i definovat trochu jinak, a to podle toho, z kterého hlediska k sociální práci přistupuje, které paradigma zastává a jaké cíle jsou pro něj zásadní. Navrátil (1998) však zmiňuje, že mezi představiteli jednotlivých paradigmat obvykle funguje respekt k paradigmatům ostatním. Payne (2015) rozvíjí ideu syntézy paradigmat. Hovoří o časté situaci, kdy pracovník dominantně využívá jedno paradigma, vedle něj však naplňuje i cíle paradigmat ostatních.

Existence více paradigmat v sociální práci se odráží i při definování jejich cílů. Novotná (2014) zohledňuje, že záměry musí být vyvážené tak, aby naplňovaly potřeby klienta, vedly k řešení jeho problémů, které není schopen vyřešit vlastními silami, zahrnovaly zprostředkování kontaktu s dalšími službami a organizacemi, kde nalezne zdroje nebo adekvátní pomoc ke stabilizaci nebo vyřešení jeho tíživé situace. Zároveň to však musí být uskutečňováno v rámci norem dané společnosti a v dialogu se systémem, který by měl ze sociální práce profitovat, ale také jí být kultivován a v případě potřeby měněn. Cílem sociální práce je tedy vedle působení na klienta také schopnost působit na sociální politiku a vést dialog se „společností“. Po vzoru těchto dvou velkých cílů dělí sociální práci na mikro, mezzo a makro

úroveň. Do mikroúrovně patří sociální práce případová a individuální podpora klienta, pod mezzóúrovň spadá práce s rodinou a malými skupinami. Do makroúrovně zařazujeme práci s velkými skupinami, organizacemi nebo působení na sociální politiku. [Novotná, 2014 8-9] Každý z těchto cílů může být naplňován na základě různých paradigmat. O paradigmatech tedy lze uvažovat jako o soupeřících, z nichž jedno dominuje nebo by mělo dominovat. Sociální práci však také lze pojímat jako multiparadigmatickou, tedy usilující o naplnění všech tří paradigmat současně. Multiparadigmatické pojetí respektuje i tato diplomová práce, jelikož školská sociální práce vyžaduje naplnění cílů ze všech okruhů.

Další podobný faktor, který ztěžuje definování sociální práce v jednoduchosti je její příbuznost s ostatními pomáhajícími profesemi, jako je psychologie, pedagogika, psychoterapie atd. se kterými je do určité míry v průniku. Podle Musila (2013) se profese definuje skupinou lidí soustředících se na řešení konkrétního problému. Od ostatních profesí se odlišují užíváním teoreticky odůvodněných postupů. Pomáhající profesi definuje jako skupinu pracovníků, kteří lidem v nesnázích poskytují specializovaný typ podpory nebo zdrojů. Jejich cílem je umožnit jim zvládat problémy a naplňovat potřeby. [Musil in Matoušek, 2013 506] Je však třeba hledat unikátnosti jednotlivých pomáhajících profesí a uvědomovat si, čím se od ostatních odlišují. V sociální práci to je především pomoc s problémy v interakcích lidí s jejich sociálním prostředím. Aby mohl porozumět klientům a jejich situacím, musí sociální pracovník znát poznatky pomáhajících i jiných profesí, jako je ekonomie, právo, lékařství atd. Specialistou je přitom na interakci, což může být pro pozorovatele obtížně pochopitelné. Sociální práce kvůli tomu může být veřejností chápána jako nejednotná a roztržštěná, což jak se ukáže v kapitolách níže, může být i problém při etablování školské sociální práce. (Musil, 2013)

Dále je důležité si uvědomit, v jakém kontextu o sociální práci hovoříme. Navrátil (1998) i Payne (2015), pojednávají o sociální práci z hlediska sociálního konstruktivismu. O sociální práci je potřeba uvažovat v souvislostech místa a času její konstrukce. Je nutné mít na paměti, že může být kdykoliv rekonstruovaná, a i jednotlivci ji mohou v různých situacích vnímat jinak. Vždy budou existovat rozdíly mezi pojetím sociální práce v jednotlivých zemích i pouhých oblastech, jelikož každé místo má jinou historii a kulturu, ale také čelí v daném momentě

různým problémům, které tíží společnosti a jednotlivce v ní žijící. Je tedy logické, že se vznikem nových sociálních problémů se formují i nové oblasti sociální práce.

V současné době pracuje sociální práce s již velkým množstvím cílových skupin. Matoušek (2015) uvádí například: Rodiny v různorodých situacích, zdravotně znevýhodnění, mentálně znevýhodnění, lidé s duševním onemocněním, senioři, umírající lidé, uživatelé návykových látek, oběti domácího násilí, lidé bez domova, nezaměstnaní atd. Cílové skupiny a oblasti výkonu sociální práce se však neustále mění a rozšiřují. Mohou se také lišit napříč jednotlivými zeměmi. V České republice se cílové skupiny začaly zásadně rozšiřovat po roce 1989, zatímco v jiných evropských zemích tento vývoj započal již dříve. To nasvědčuje tomu, že je legitimní uvažovat o dalším rozšíření sociální práce v českém prostředí. Je však důležité si uvědomit, že ačkoliv v některých zemích je školská sociální práce roky aplikovanou disciplínou, její náplň vytvořená v jedné zemi, nemusí být automaticky vhodnou cestou pro Českou republiku.

Zahraniční modely mohou být spíše inspirací. Tato práce usiluje o získání nových poznatků, které by napověděly, jaké metody má školská sociální práce v současné době využívat na našem území. K uvědomění kontextu sociální práce, ve kterém by se měla rozvinout nová specializace, slouží následující kapitola, která představuje stručný vývoj sociální práce v ČR i ve světě a její současnou podobu.

## **1.1 Vývoj sociální práce**

Tato kapitola si klade za úkol vytvořit stručný přehled o historii a současné náplni sociální práce na území ČR jako takové, a to pro představu toho, v jakém kontextu by měla vznikat tzv. školská sociální práce.

Ačkoliv rezidua vzájemnosti a solidarity mezi lidmi jsou k nalezení v různých podobách od nepaměti, definovat si sociální práci jako praktickou systematicky fungující disciplínu můžeme až později. Zhruba do 16. století lze hledat spíše prvky sociální práce a sociální politiky. Během starověku a středověku hráli hlavní roli v péči i zabezpečení potřebných především jejich blízcí a solidarita fungovala spíše na rodové bázi. Ve starověkém Řecku a Římě si pak můžeme všimnout prvků pomoci konkrétním skupinám obyvatel, jako jsou veteráni, pozůstalí po vojácích apod. Ve středověku hrála vedle solidarity v rámci rodiny důležitou roli církev, která se ve jménu lásky k bohu a bližnímu svému stará

o nejpotřebnější. Obecně je pomoc založená na dobrovolnosti a nelze příliš hovořit o institucionalizované pomoci. (Tomeš 2010)

Péči o potřebné začala na institucionální úrovni přebírat města v 16. století. Příkladem je tzv. chudinský zákon, který vznikl ve Velké Británii. Na jeho základě docházelo k registraci chudých postrádajících rodinné příslušníky, kteří by se o ně postarali. Práceschopní chudí byli nuceni pracovat v tzv. „workhousech“. Práce neschopní chudí byli umisťováni do chudobinců. V rámci chudinských zákonů byli zmiňováni také sirotci, o něž se starali jedinci, kteří za péči o ně požadovali nejmenší sumu. Dalo by se tedy říct, že se jednalo o velice jednoduchou podobu pěstounské péče. Podmínky, ve kterých děti vyrůstaly, byly však z dnešního pohledu nevyhovující a motivace rodin přebírající péči o opuštěné děti se od dnešních také lišily. Péče o osoby v chudobincích a dalších ústavech byla hrazena z daní. Podobným způsobem probíhal vývoj i v dalších státech Evropy. V návaznosti na to docházelo k úbytku klášterů, ve kterých o potřebné pečovala církev. Odpovědnost státu se zvyšovala, úloha církve však byla stále poměrně veliká. (Matoušek, 2007)

Jak popisuje Pierson (2011), zásadním zlomem pro vývoj sociální práce bylo 18. – 19. století a tou dobou probíhající průmyslová revoluce. V jejím období začalo docházet k mnoha změnám a společnost reagovala na fakt, že průmyslová revoluce a pouhé soustředění se na ekonomické faktory nepřinesly plošný blahobyt na celém světě, jak se očekávalo. Naopak se začaly objevovat nové sociální otázky a problémy. Mnoho lidí se stěhovalo z vesnic do měst, které se tím stávaly přeplněné, na vesnicích ubývala práce, jelikož stále významnějším sektorem se stával průmysl. Ve městech tak nebylo dostatek místa a pracující rodiny příslušící do pracující třídy se často těsnily v malých bytech a nevyhovujících podmínkách. Začaly se rozevírat pomyslné nůžky a propast mezi bohatými a chudými se začala rapidně zvětšovat. Stěhováním do měst se navíc začala zvyšovat anonymita a došlo tak k umírnění solidarity mezi členy jedné rodiny, vesnice nebo komunity.

V této době začaly vznikat teorie kritizující tehdejší společnost, třídní rozložení, klasický liberalismus, na jehož konstrukci byla tehdejší západní společnost postavena, ideu volné ruky trhu nebo představu, že bohatství a kvalita života člověka závisí výhradně na jeho vlastním úsilí. Expandující střední a později i dělnická třída začala upozorňovat na tyto obtíže. (Pierson, 2011) Vznikaly tak dobrovolnické a charitativní spolky, které zajišťovaly péči o potřebné na základě

křesťanských hodnot. Situace však byla tak vážná, že začínala být ohrožena stabilita společnosti. Z tohoto důvodu začaly roli v péči o chudé a handicapované pomalu přebírat obce a stát, který v mnohých případech garantoval minimální příjem. (Matoušek, 2007) Vznikaly také dělnické podpůrné spolky, které postupně také přebíral stát, a časem se z nich vyvinulo moderní pojetí pojištění. (Tomeš, 2010)

Jako profesní disciplína se sociální práce ukotvila na přelomu 19. a 20. století. V jednotlivých státech docházelo ke vzniku systému sociálního zabezpečení, které bylo zpočátku zaměřeno na nejpotřebnější. Vznikaly církevní iniciativy, jejichž činnost by dnes pravděpodobně byla nazvána sociální prací. Jednalo se například o Ženevskou společnost péče o chudé, Společnost charitní organizace, církevní organizace pro mládež nebo Toynbee hall, které je dnes považováno za první komunitní centrum<sup>1</sup>. Tyto typy organizací začínaly spolupracovat se státem a potřeba sociální péče a zabezpečení začala být pomalu uznávána i v politických strukturách. (Sowers et al., 2008) Nejčastějšími metodami práce byla případová práce<sup>2</sup> a práce s rodinou, později také komunitní a skupinová práce. Byla přebírána medicínská terminologie<sup>3</sup>. Na přelomu 19. a 20. století začaly vznikat školy sociální práce, a to v Amsterdamu, New Yorku a v Londýně. V roce 1920 ze severoamerických univerzit vycházeli absolventi magisterského stupně. (Matoušek, 2007) V USA se touto dobou formovala právě i ŠSP<sup>45</sup>.

Ačkoliv vliv hodnot křesťanství a dalších monoteistických náboženství byl v sociální práci nadále patrný, mezi světovými válkami začala být sociální práce ovlivňována také obory, jako je psychologie, sociologie a pedagogika. Tento trend se objevoval ve světě, stejně jako v nově vzniklém Československu. Československá sociální práce šla tou dobou podobnými cestami jako ostatní evropské země, nicméně se vznikem 1. republiky měla i svá vlastní specifika. Jak popisuje Matoušek (2007), skupiny, na které se zaměřovala, byly například váleční veteráni, jejich pozůstalí, osoby se zdravotním postižením nebo nezaměstnaní.

---

<sup>1</sup> Více v Sowers et al., 2008, 8-12

<sup>2</sup> V této práci případová práce chápána jako souvislá dlouhodobá práce s klientem nebo skupinou klientů (např. rodinou) na naplňování předem stanovených cílů, vytvořených na základě klientových potřeb, možností a tužeb. Obecnými cíli je zvýšení klientovi sebedůvěry, schopnosti sociálního fungování a posílení jeho schopnosti samostatně řešit problémy. Plán se může v průběhu hodnotit a měnit na základě změn v klientově životě. Při ukončování spolupráce probíhá zhodnocení plánu a naplnění jeho cílů. (Matoušek, 2013 262 - 263)

<sup>3</sup> Např. termín sociální diagnóza

<sup>4</sup> ŠSP = Školská sociální práce

<sup>5</sup> Více v kapitole 3.1 Spojené státy americké

Zásadní byla péče o zdraví, ale existovala i snaha o snižování rozdílů mezi bohatými a chudými nebo ochrana zranitelnějších jedinců, jako například dětí.

Vzniklo ministerstvo sociální péče a začaly se objevovat první školy, kde bylo možné studovat tehdejší podobu sociální práce, jako například Masarykova státní škola zdravotní a sociální péče. Rozvíjela se pěstounská péče, poradny pro různorodé skupiny klientů, sociální ústavy pečující o jedince s postižením atd. Důležitý byl také rozvoj stavovských sdružení, jako byla například Organizace Sociálních Pracovnic. Organizace zajišťovala propagaci volných míst mezi absolventy, ale také oboru mezi veřejností. Zveřejňovala také trendy, které jsou aktuální v zahraničí. Tento vývoj přerušila 2. světová válka.

Poválečná sociální práce ve světě musela reagovat na problémy, které bylo potřeba řešit bezprostředně po válce, jednalo se o chudobu, traumatické zážitky z období války, znovu se rozvíjející infrastrukturu. Po revitalizaci ekonomiky a vyřešení nejpalčivějších problémů se sociální politika začala stávat čím dál štedřejší, sociální práce podporovanou a docházelo k vniku mnoha sociálních dávek fungujících na univerzální bázi a také k rozvoji sociálních služeb. V mnoha zemích, např. ve Velké Británii, USA atd. se však kolem období 80. let začalo diskutovat o udržitelnosti tohoto modelu a na pořad dne se opět dostávala sociální politika zaměřená na skutečně potřebné. Příliv peněz do sociálního státu se snižoval a sociální služby musely dokazovat svoji efektivnost prostřednictvím výzkumů<sup>6</sup>. (Pierson, 2011) V sociální práci přesto docházelo k velkému posunu. V úvahu byla brána lidská práva a na jejich základě byly kritizovány mnohé instituce typu léčeben, domovů apod. Péče se tedy začala pomalu přesouvat do přirozenějšího prostředí. Diskutovány začaly být také menšiny, například etnické, národnostní, menšina LGBT atd. Vznášeny byly také otázky ohledně rovnoprávnosti mužů a žen apod. Vznikalo velké množství dobrovolnických organizací i svépomocných skupin. Variabilita služeb v západním světě byla čím dál větší.

Období, kdy se československá sociální práce vzdálila vývoji v západních zemích Evropy významně, byly právě roky 1948-1989. Se změnou politického uspořádání a vládou jedné strany nastaly zásadní změny v pojetí sociální politiky i práce. Došlo k zestátnění veškerého pojištění, sociální problémy, jako je chudoba,

---

<sup>6</sup> Tzv. evidence based practice (praxe založená na důkazech) - dále EBP: Přístup, který na základě výzkumů vyhodnocuje efektivnost jednotlivých medicínských, sociálních, dalších veřejných služeb a intervencí. Stát financuje, nabádá atd. k využívání těch, které jsou zhodnoceny jako nejefektivnější. Tento přístup se začal výrazně rozvíjet v 80. letech v USA, ale i v dalších zemích a je využíván dodnes. (Aveyard and Sharp, 2013)



nezaměstnanost apod., oficiálně neexistovaly, sociální služby provozované charitativními organizacemi byly rušeny, v případě dětských domovů, domovů pro seniory a dalších „ústavů“, které nebylo možné zrušit, jejich úlohu přebíral stát. Forma sociální práce byla tedy značně paternalistická. Minimální kvalita sociální práce byla udržována pouze díky jejich zaměstnankyním a zaměstnancům. K mírnému zlepšení došlo pouze v 60. letech, kdy byl obor sociální práce opět uznán jako potřebný. Jak popisuje Novotná (2014): *„V šedesátých a sedmdesátých letech se zejména ve velkých výrobních závodech rozšiřovaly odbory péče o pracující. Pracovníci těchto odborů pečovali o různé skupiny zaměstnanců (mladiství, svobodné matky, zlepšovatelé aj.), bylo usilováno o převýchovu alkoholiků, absentérů, lidí propuštěných z vězení. Sociální práce tak byla pomalu obnovována. V sedmdesátých a osmdesátých letech se také nepřímo sociální práci věnovali zejména lidé, kteří ji potřebovali v praxi, např. v domovech důchodců, v dětských domovech, ve výchovných ústavech, včetně vězení.“* [Novotná, 2014 18-19] Kvalita služeb však stále nedosahovala kvality služeb v západních zemích.

Po sametové revoluci v roce 1989 se vedle ekonomických změn začíná dostávat pozornosti opět i sociální práci. Začalo vznikat množství organizací a docházelo k „dohánění“ vývoje v západních demokratických zemích. Již v roce 1990 se podařilo vrátit obor na univerzity, a tak začali ze škol brzy vycházet studovaní jedinci. Vznikaly organizace, jako například společnost sociálních pracovníků, sdružující pracovníky v ČR. (Kodymová, 2018) Bylo potřeba reagovat na obrovské množství obtíží, které byly po desetiletí zanedbávány nebo se objevily s novým politickým uspořádáním, dále také na neexistenci komplexního vzdělávacího systému, teoretické základny, metodik, výzkumu, etického kodexu apod. (Navrátil, 1998) Po vzoru západu bylo nezbytné reagovat na otázky spojené s důstojností péče ve velkých institucích, jako jsou ústavy poskytující péči duševně nemocným, mentálně nebo fyzicky postiženým, i dalším cílovým skupinám. Další problémy, na které bylo třeba reagovat, bylo bezdomovectví, migrace, kriminalita, násilí páchané na ženách, týrání a zneužívání dětí, prostituce, rozvoj závislostí na legálních i nelegálních návykových látkách atd. V reakci na tyto skutečnosti se hojně rozvíjely nové metody sociální práce, vznikaly sociální služby. Vedle toho vznikl za pomoci profesní asociace také etický kodex sociálního pracovníka. Stejně

tak byly během 90. let tvořeny standardy kvality sociálních služeb.<sup>7</sup> (Čermáková et al., 2002)

Jak již bylo zmíněno v kapitole výše, vedle kontextu historického je zásadní také kontext kulturní. Vzhledem k současné situaci „pospolité Evropy“, EU atd., česká sociální práce, ačkoliv se najdou specifika, jde ve většině ohledů ve stopách západní Evropy. Rozdíly bychom mohli hledat ve vzdělávání sociálních pracovníků, fungování a ne/existenci některých služeb, její vývoj byl navíc zpomalen okolnostmi zmíněnými výše. Ve většině sfér tedy bude pravděpodobně ještě nějakou dobu trvat, než „dožene“ státy jako je Velká Británie, Francie a další. Jedná se však o dynamický obor, jehož teorie musí brát v potaz nové problémy, metody a poznatky, jak přímo z oboru sociální práce, tak z oborů ji příbuzných, jako je například psychologie, filozofie, pedagogika právo atd. a rozvíjet se ve prospěch praktického úsilí sociálních pracovníků. Aby mohly být její služby komplexní, je také třeba s těmito disciplínami spolupracovat a vést dialog. Poznatky je také třeba využívat k rozvoji nových služeb, které mohou reagovat na nové problémy nebo na nedokonalosti služeb jiných.

---

<sup>7</sup> Současná podoba viz zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, 2. příloha, dostupné na: <https://www.mpsv.cz/cs/5963>

## 2. Školská sociální práce a školský sociální pracovník

Školská sociální práce má kořeny ve Spojených státech amerických a její historie sahá do roku 1890<sup>8</sup>. Momentálně funguje ve zhruba stovce zemí po celém světě. V České republice se sociální práce v resortu školství již realizuje, není však legislativně ošetřena. Navíc se jedná spíše o výjimečné případy. (Hurychová, 2017) Jak zmiňuje Ostříž (2018), sociální práce v resortu školství se objevuje především na školách speciálních, v zařízeních ochranné a ústavní výchovy nebo v rámci pedagogicko-psychologických poraden. Na běžných základních školách je pozice sociálního pracovníka zavedena zřídka. O implementaci ŠSP do zákona a aplikaci ve školách se pokouší několik asociací a organizací jako například Asociace školské sociální práce z.s.<sup>9</sup> nebo Nadace Sirius o.p.s.<sup>10</sup> Diskuze o školské sociální práci probíhá také na akademické úrovni. Tématem se dlouhodobě zabývá například vedoucí katedry Katedra křesťanské a sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D. Dá se tedy říct, že debata o školské sociální práci v posledních letech v českém prostředí ožívá, v praxi se ale objevuje zatím spíše zřídka.

Uvést jasné vymezení pojmu je složité, jelikož napříč státy mohou být v jejím praktikování rozdíly. Na následujících řádcích bude disciplína s jejími činnostmi rozebrána podrobněji. Je však podstatné uchovat na mysli, že stejně jako sociální práce, jako celek má i školská sociální práce napříč státy svoje kulturní a historická specifika. Velice obecnou definici sdružující pohledy z více kulturních a geografických kontextů, nabízí Mezinárodní síť sociálních pracovníků, která definuje ŠSP jako činnost, jejíž základem je práce s žáky na problémech ve škole, komunitě a rodině. (International Network for School Social Work)

Pod touto definicí si lze přestavit mnohé. Pokud nahlédneme do literatury<sup>11</sup>, i další oblasti sociální práce se zabývající prací s dětmi a mládeží v souvislosti s komunitou nebo rodinou. Mohou to být činnosti realizované v rámci

---

<sup>8</sup> Více v kapitole 3.1 Spojené státy americké

<sup>9</sup> <http://www.asspcr.estranky.cz>

<sup>10</sup> <https://www.nadacesirius.cz>

<sup>11</sup> Např. Matoušek a kol. (2008)

nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež<sup>12</sup>, sociálně aktivizační služby pro rodiny<sup>13</sup> atd. I v takových službách jsou probírány problémy dětí ve spojitosti se školou a dalšími subjekty. Proto mohou v českém prostředí školskou sociální práci částečně suplovat, nejsou však pravou školskou sociální prací. Školský sociální pracovník je totiž osobou, která působí přímo ve škole a problémy, na kterých s žáky, jejich rodinami, dalším sociálním okolím, pedagogy atd. pracuje, jsou identifikovány v jejím prostředí<sup>14</sup>. Zde se obtíže žáka mohou projevit mnoha způsoby. Příkladem může být slabá školní docházka, problémy v kolektivu, problémy s přijímáním autorit, zhoršující se prospěch atd. V tomto ohledu ŠSP lépe vystihuje definice Matulayové a Tokárové in Matoušek et al. (2013), která ji popisuje jako službu poskytovanou škole, jejím žákům, studentům i dalšímu personálu, působící v následujících oblastech: sociální prevence; intervence při vyvolávání pozitivní změny ve prospěch žáků a jejich komunit; napomáhání v plnění výchovných, vzdělávacích, kvalifikačních, sociálně-integračních, selektivních, alokačních funkcí školy apod. [Matulayová, Tokárová, 2013 471]

Dalším faktorem, který ŠSP odlišuje od služeb zmíněných výše je, že se odehrává formou aktivní komunikace a spolupráce s pedagogy a vedením školy, přičemž jejím cílem je vytvoření takových podmínek pro žáka, ve kterých je schopen naplňovat svůj potenciál. (White et al., 2008) V nízkoprahové službě pro děti a mládež, jak ji definuje Kappl in Matoušek (2013), může být otevřeno téma obtíží ve škole, jako je šikana, záškoláctví atd. Obvykle však není probíráno v celém jeho kontextu. Chybí pohled dalších zúčastněných, jako například zaměstnanců školy, rodiny, spolužáků atd. Služba, jako je sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi, jak ji definuje Chovancová (2018), identifikuje potíže rodiny a potřeby dítěte, které je velice často školou povinné a jeho potíže se mohou odrážet v prospěchu, výchovných a dalších potížích ve škole. Při vytváření řešení však není povinná spolupracovat se školou, kterou navštěvuje žák, jehož se tento

---

<sup>12</sup> Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež v této práci chápána jako: Služby sociální prevence, obvykle anonymní, otevřené světu dětí a mladých jedinců v rozmanitých životních situacích. Tyto služby cílí na klienty, kteří se často zdržují na ulicích, nemají organizovaný volný čas apod. V rámci služby je možné s klienty hovořit a pracovat na jejich individuálních a osobních problémech v neformálním prostředí. Částečně však podporuje klienta ve smysluplném trávení volného času formou různých aktivit v zařízeních apod. Služba může probíhat terénní nebo ambulantní formou. (Kappl in Matoušek, 2013 411-412)

<sup>13</sup> Sociálně aktivizační služba pro rodiny v této práci chápána jako: Služba poskytovaná v přirozeném prostředí rodiny, jejímž cílem je změna ve fungování rodiny, posílení rodičovských kompetencí, kompetencí v hospodaření rodiny apod. Působí jako prevence ohrožení dítěte nebo odebrání dítěte z rodiny. Služba je poskytovaná dlouhodobě. (Chovancová, 2018)

<sup>14</sup> Existují i pojetí ŠSP, kdy je pracovník externistou, i tak by však měl být se školou v úzké spolupráci.

problém týká. Lze tedy říct, že při neexistenci pozic školského sociálního pracovníka chybí pozice osoby, která by propojovala všechny tyto břehy.

Školský sociální pracovník navíc může poskytovat služby jako je poradenství i pedagogům. Může jim nabízet pomocnou ruku v situaci, kdy se dostanou do problému s žákem nebo skupinou žáků a neví si rady. Ve škole tedy není pouze pro žáky a studenty, ale také pro pedagogy a vedení.

Havlíková (2008) uvádí jako další přidanou hodnotu ŠSP kontinuitu práce s žákem – od identifikace problému až po ukončení školní docházky na dané škole.

Idea ŠSP tedy vychází z předpokladu, že právě škola je místem, kde je možné zaznamenat a co nejdříve zachytit problémové chování jedinců a soustředit se na jeho příčiny, které mnohdy pramení z prostředí, ve kterém žák vyrůstá. (Openshaw, 2008) Dále věří v to, že není možné, aby žák plně profitoval z formálního systému vzdělávání v případě, že nejsou zajištěny jeho základní fyziologické a emocionální potřeby. Škola je tak velkou oblastí života dítěte, že je nepravděpodobné, aby se zde dlouhodobé osobní a rodinné problémy neprojeví. Na to je z idey ŠSP třeba reagovat. (White et al., 2008)

Pro navrácení do kontextu sociální práce můžeme využít Matouškovo (2010) tvrzení, že spojujícím prvkem všech podoborů sociální práce je potřeba soustředit se na tzv. klientův svět, reagovat na jeho potřeby a zájmy, ve chvílích, kdy dochází k jeho narušení. Ve školské sociální práci je klientem žák/student, který je pojímán jako neoddělitelný od jeho sociálního systému, což je jeho rodina, komunita, škola atd. Narušení tohoto světa způsobeno například nevyhovujícím rodinným prostředím, jako jsou nedostatečné rodičovské schopnosti, absence jednoho z rodičů, nedostatečné finanční zajištění, týrání, zneužívání, konflikty mezi rodiči, rozvod rodičů, ale také úmrtí blízké osoby, traumatické zážitky, problémy v kolektivu, problémy s pedagogy, speciální vzdělávací potřeby a další události a problémy negativně ovlivňující jeho fungování i v dalších oblastech tohoto systému i jeho schopnost naplňovat svůj potenciál. (Dupper, 2002)

Pro krátké shrnutí této kapitoly lze tedy říct, že specifikum ŠSP je práce s ohroženými žáky<sup>15</sup> a jejich rodinami v kontextu prostředí školy, do které dochází.

---

<sup>15</sup> Ohrožené dítě: Dítě, jehož zdraví nebo život jsou nějakým způsobem ohroženy. Zdraví je přitom myšleno tak jak ho definuje WHO a to: „komplexní stav tělesné, duševní a sociální pohody.“, nebo jak ho definuje WHO v novější podobě: „Schopnost vést sociálně a ekonomicky produktivní život.“ [Matoušek 2008, 202] Může se tedy jednat jak o fyziologické ohrožení ve smyslu genetické poruchy nebo nemoci, biologické toxicitě prostředí, duševní deprivaci, ale také o sociální toxicitě prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Matoušek, 2008 202)

Cílem je pozitivní změna v chování a jeho školních výsledcích, které by měly po intervenci více odpovídat jeho potenciálu. Nevylučuje se s další hlubší intervencí formou návazných služeb, na které může rodinu žáka školský sociální pracovník odkázat.

## 2.1 Vlastnosti a činnosti školského sociálního pracovníka

Vlivy zmíněné výše se mohou stát sociálními handicapami, se kterými by měl být školský sociální pracovník schopen pracovat. Má tedy za úkol vyrovnávat šance na úspěch jednotlivých žáků, a to bez ohledu na to, z jakého prostředí přicházejí. Americká asociace školských sociálních pracovníků<sup>16</sup> cit. in Havlíková (2018), uvádí následující oblasti působení školského sociálního pracovníka: „*behaviorální problémy, podpora pozitivního chování, podpora duševního zdraví, podpora studijního výkonu a třídního klimatu, konzultace s učiteli, rodiči a vedením školy, poskytování individuálního a skupinového poradenství nebo terapie*“. [SSWAA cit. in Havlíková, 2018 8] Školský sociální pracovník také vytváří podmínky pro dosahování co největších úspěchů žáků, a to prostřednictvím komunikace s ním samotným v rámci případové práce s ním samotným, ale také s jeho rodinou. Může být také oporou pro pedagogy, kterým může poskytovat podporu a poradenství, při řešení složitých situací při práci s žáky. Působit může také v komunitě.

Další náplní práce může být síťování, rozvoj školy, napomáhání žákům při přechodu ze školy na trh práce nebo prevence rizikového chování, jako je například násilí. (Tokárová, Matulayová in Matoušek 2013) Působí jako prostředník mezi školou, domovem, i dalším sociálním okolím. Zabývá se sociálními problémy žáků, v některých případech může zajišťovat preventivní programy a pomáhat žákům přejít krizová období v jejich životech. Konkrétněji má za úkol vyhledávat a nacházet zdroje problémů jednotlivých žáků a pomáhat jim nacházet a posilovat jejich vyrovnávací mechanismy. Dále působí v přirozeném prostředí žáka, tedy v jeho nukleární i širší rodině, komunitě a nachází pro klienta i jeho okolí návazné služby, na které ho odkazuje, je-li to třeba. (Dupper, 2003)

---

<sup>16</sup> V originále: School Social Work Association of America (zkratka: SSWAA)

Když se podíváme na činnosti sociálního pracovníka uvedené v zákoně o sociálních službách<sup>17</sup>, můžeme si všimnout, že školský sociální pracovník by měl být schopen ovládat většinu z těchto činností. Školská sociální práce je obsáhlou disciplínou a pracovník musí být připraven na multidisciplinární přístup ke klientovi. Hurychová in Hurychová et al. (2017) stanovuje náplň jeho práce následovně: „ŠSP provádí sociální intervenci, preventivní a socioterapeutické poradenství, pomáhá k motivaci žáků, zákonných zástupců i komunit. Provádí depistáže, vypracovává kazuistiky, sociální anamnézy, katamnézy, pomáhá v řešení hmotné a sociální nouze nebo jiných životních úskalích, jež mají na žáky záporné konsekvence.“ [Hurychová in Hurychová et al., 2017 17] Dále by však měl mít podle autorky manažerské a koordinátorské schopnosti, měl by zvládat roli prostředníka mezi žákem, rodinou, školou a dalšími institucemi jako například s Orgánem sociálněprávní ochrany dětí<sup>18</sup> a dalšími službami týkajícími se podpory rodiny. Koordinátorské schopnosti by měl využívat i ve vztahu k ostatním nepedagogickým pracovníkům vyskytujícími se ve školském prostředí, kdy právě on může mít roli koordinátora, který rozděluje činnosti mezi jednotlivé pracovníky.

19

Mezi žádané vlastnosti školského sociálního pracovníka patří také tzv. měkké dovednosti a schopnost řešit problémy nedirektivně. Sociální pracovník může mít v tomto ohledu výhodu, že není pedagogem, který musí plnit funkci vzdělávací, kde je jistá míra direktivity těžko postradatelná. Vedle zmíněné práce s rodinou, komunitou atd. by měl pracovat také s třídními kolektivy, v rámci depistáže včasně vyhledávat ohrožené jedince a definovat ohniska problémů, kde může být velkou výhodou, že do jeho komunikace s žáky nevstupuje vztah pedagog-žák. V neposlední řadě by měl vyznávat hodnoty, jako je respekt k odlišnostem, nezaujatost, důvěrnost a měl by disponovat empatií. Všechny hodnoty by měl vyznávat také ve vztahu k ostatním pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům. S těmi by se měl pravidelně scházet na poradách školního poradenského pracoviště, kde by měli hovořit o jednotlivých případech.

---

<sup>17</sup> „Sociální pracovník sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb.“ (Zákon č. 108/2006 Sb. § 109)

<sup>18</sup> Dále OSPOD

<sup>19</sup> Psychologové, speciální pedagogové, asistenti pedagoga atd.

Počínání pracovníků by mělo vycházet ze vzájemné spolupráce v respektu ke znalostem a specializacím kolegů. Jejich role by měly být u jednotlivých případů jasně vymezeny, ideálně před začátkem intervence, následně pak revidovány v závislosti na nově vzniklých okolnostech. (Hurychová in Hurychová et al., 2017)

Činnosti školského sociálního pracovníka rozebrané výše jsou souhrnem činností uvedených v různých literárních pramenech. Je těžké podat jejich jasný výčet, jelikož školská sociální práce je v každé zemi realizována s drobnými rozdíly. I pohledy českých autorů na ŠSP se mírně liší. Havlíková (2018) navíc uvádí, že by nemuselo být žádoucí vymezit činnost školského sociálního pracovníka naprosto přesně. Preferuje vymezení činností v jednotlivých okruzích, aby si každá škola mohla definovat přesnou náplň práce podle vlastních potřeb.

Jelikož se praktická část práce zaměřuje na otázku kompetencí, které by měl sociální pracovník v českých školách mít, pro lepší orientaci je v kapitole 9. Výzkumný problém, cíle a otázky uvedena tabulka, která vytváří syntézu činností zmíněných výše ve vztahu k činnostem sociálního pracovníka definovaných zákonem o sociálních službách. Tabulka má za cíl vytvořit přehled o tom, které činnosti může sociální pracovník v českém prostředí ve školách vykonávat. Definuje činnosti, které ve školách mohou chybět, nebo může být jejich výkon problematický. V posledním sloupečku je na základě literatury uvedena informace o tom, která osoba činnost ve škole vykonává činnost nyní, popřípadě informace o tom, že činnost vykonávaná systémově není, nebo je její výkon problematický.

## 2.2 Cíle školské sociální práce

Podíváme-li se na téma ze širšího úhlu, dalo by se říct, že školská sociální práce je eklektickou disciplínou, která působí na mikro, mezo i makroúrovni, tak jak ji definuje Novotná (2017)<sup>20</sup>. Stejně tak by její počínání mělo alespoň částečně naplňovat cíle tří malých paradigmat tak, jak jsou definována v kapitole 1. Sociální práce. (Novotná, 2014; Navrátil, 1998) Reflexivně terapeutické paradigma může naplňovat formou krizové intervence, poradenství žákům v tíživých životních situacích, dále také terapeutickou prací s nimi nebo prací s celými kolektivy

---

<sup>20</sup> Mikroúroveň – případová práce s klienty, tedy žáky, poradenství, terapie, podpora atd.

Mezouroveň – práce s rodinou, komunitou atd.

Makroúroveň – změna školského prostředí, vytváření podmínek pro snižování nerovností ve vzdělávání atd.



a třídami žáků. Socialisticko-kolektivistické paradigma se uskutečňuje například prací s rodinou, kdy odstraňuje příčiny problémů rodin, jako je chudoba, sociální vyloučení apod. To může ovlivnit například vhodným doporučením služeb rodině, pomocí rodině se zorientovat v systému sociálních dávek a služeb, výchovnými doporučeními směrem k jejich dítěti, zlepšením jejich finanční gramotnosti apod. Výsledkem pak může být zplnomocnění rodiny, která lépe zvládá řešit svoji situaci. Individualisticko-reformistické paradigma se může naplňovat formou sociálněprávního poradenství žákovi nebo jeho rodině. Školská sociální práce je tedy komplexní a různorodá činnost, vedoucí ke zlepšení individuální situace žáků, ale i jejich obecného postavení ve společnosti a rozšíření škály možností, které jsou žák a jeho rodina schopni využít. Má za cíl zvýšení schopnosti školy být nápomocná svým žákům a jejich rodinám v těžkých životních situacích i v běžných obtížích především v sociální rovině, čímž se má podílet na vytváření nezávadného klimatu školy. Má také působit preventivně a tím snižovat výskyt nežádoucího chování u žáků. (Hurychová in Hurychová et al., 2017)

Na konkrétnější rovině lze jako základní cíl ŠSP stanovit ochranu zájmů dítěte tak, aby žák mohl naplnit svůj vzdělávací potenciál, aniž by mu v tom bránily vnější faktory, jako jsou sociální handicapy typu nevyhovujícího rodinného zázemí, špatné finanční situace v rodině, narušené vztahy v kolektivu a mnoho dalších. Školská sociální práce má za úkol tyto faktory ideálně odbourávat, nebo alespoň mírnit jejich vliv na žáka nebo studenta. Cílem je však také dobrá orientace pedagogů, kteří ví, jak v případě potíží žáků postupovat a ví kdy, s jakými problémy a jakým způsobem se obrátit na sociálního pracovníka. (White et al., 2008)

School Social Work Association of America definuje cíl ŠSP následovně: *„Napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry, spolehlivosti, sebedůvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka/studenta klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou. „[SSWAA in Havlíková, 2018 9]* K tomu Havlíková (2018) dodává, že je také důležité brát v potaz potřeby dané školy, které by měly být stanoveny ve spolupráci s pedagogickými pracovníky a vedením a její cíle je třeba upravovat a pravidelně revidovat v závislosti na momentálních potřebách konkrétní školy.

Hlavní cílovou skupinou ŠSP jsou ohrožené děti, jejich rodiny. Dále to mohou být žáci s projevy rizikového chování nebo celé narušené kolektivy žáků.

### 3. Školská sociální práce ve vybraných zemích

Jak bylo již mnohokrát zmíněno, ŠSP napříč státy se může lišit. Matulayová a Tokárová in Matoušek (2013) uvádějí čtyři základní využívané modely napříč státy, definované ve Spojených státech Aldersonem v roce 1972.

1. Tradiční klinický model – Cílí na případovou práci se žákem, pozornost je věnována žákovi a jeho rodině, nikoliv škole. Její náplní je práce na emocionálních a sociálních problémech žáka.
2. Model přeměny školy – Řešení problémů žáků se realizuje ve školním prostředí, ve spolupráci s dalšími zaměstnanci školy.
3. Komunitní školní model – Pojímá školu a komunitu jako dva propojené systémy, cílí tedy na obojí, a to prostřednictvím osvěty v komunitě a programy na pomoc žákům.
4. Sociálně-interakční model – Reaguje na vzájemné působení intervencí apod. Bere v potaz jak školu, tak komunitu, rodinu, kolektivy a skupiny žáků i žáky jako jednotlivce. [Matulayová, Tokárová in Matoušek, 2018 471]

Je nutné poznamenat, že se jedná opravdu pouze o modely sociální práce. Každá země, ale dokonce i oblast nebo jednotlivá škola může realizovat ŠSP jiným způsobem. Nejčastěji se tyto modely kombinují a jsou využívány různé prvky.

#### 3.1 Spojené státy americké

Prvním příkladem jsou Spojené státy americké, a to z toho důvodu, že školská sociální práce zde má nejdelsí tradici. Tato kapitola tedy zároveň podává přehled o základní historii ŠSP. Zásadním zlomem pro počátky primitivních podob ŠSP zde bylo zavedení povinné školní docházky. Jednalo se o období druhé poloviny 19. století. První osoba, kterou bychom dnes mohli nazvat školským sociálním pracovníkem, byl tzv. „záškolácký úředník“<sup>21</sup>, který měl za úkol provádět kontrolu docházky žáků, a to ve státě Illinois v roce 1855. (Chui, 2013) V roce 1890

---

<sup>21</sup> V originále: truant officer

bylo takových úředníků kolem deseti. Následoval další rozmach profese a v roce 1906 jich byly po celých Státech desítky. Povinná školní docházka byla tou dobou zavedena ve většině států USA a tento rok je oslavován jako rok vzniku školské sociální práce jako takové.

Tehdejší podoba školského sociálního pracovníka byla obvykle tzv. „navštěvující učitel.“<sup>22</sup> Jak popisuje Kelly et al. (2010), jeho úlohou bylo navštěvování rodin problémových žáků přímo v jejich bydlišti a pomoc rodičům při řešení potíží jejich dětí, kterými byly často právě záškoláctví, ale také například zpomalenost, dezorientace ve výuce, integrace fyzicky, psychicky i sociálně znevýhodněných dětí nebo prevence psychopatologických jevů. Matulayová a Tokárová in Matoušek (2015) upozorňují také na dobrovolnickou podobu sociální práce na začátku 20. století. Tato pomoc byla uskutečňována například v rámci doučování žáků nebo zajištěním stravy pro žáky z chudých rodin.

V roce 1921 vznikla tzv. asociace navštěvujících učitelů, která pokračovala v práci svých předchůdců a úspěšně se rozvíjela. Jak popisuje Lipčaková (2012), tento vývoj zpomalila ekonomická krize ve 30. letech, kdy byla pozice školské sociální práce značně oslabena. V období jejího odeznívání se ŠSP začala vracet na pořad dne, a to i s novými zaměřeními, kdy se kromě ohrožených dětí ze sociálně slabých rodin začala soustředit také na děti ze středních tříd a jejich emocionální a vzdělávací obtíže. V té době převládal v přístupu klinický model, kdy škola stála spíše v pozadí. ŠSP se odehrávala převážně formou případové práce s jednotlivci, popřípadě s rodinou nebo komunitou.

Menší změny začaly přicházet po válce, kdy ŠSP reagovala na nevídaný příliv migrantů do USA. Migrantí byli po dlouhá léta diskriminováni, což bylo na společenské i politické úrovni z počátku ignorováno a ani ŠSP na tento fakt nereagovala. Tomu byl učiněn konec ve chvíli, kdy byla existence samostatných škol pro studenty různých etnik označena nejvyšším soudem USA za protiústavní. Potomci migrantů tak začali být v rámci škol začleňováni do většinové společnosti a ŠSP se této události musela přizpůsobit. (Lipčaková, 2012)

Od 60. let 20. století vznikaly modely sociální práce včetně Aldersonova modelu zmíněného výše<sup>23</sup>. Ty byly rozlišovány podle cíle, cílové skupiny a náplně práce školského sociálního pracovníka. Škola začala být pojímána jako systém,

---

<sup>22</sup> V originále: visiting teacher

<sup>23</sup> tradiční klinický model, model přeměny školy, komunitní model, sociálně-interakční model

začal být kladen důraz na případovou práci na její půdě. ŠSP byla tou dobou zaštiťována asociací sociální práce<sup>24</sup>, která přispívala k jejímu rychlému rozvoji. (Kelly et al., 2010) ŠSP reagovala na změny celého školského systému, který sám stál před notnými změnami. Tehdejší prostředí školy bylo často založené na diskriminaci a segregaci některých etnik a předsudečnosti vůči znevýhodněným jedincům i dalším skupinám. Školských sociálních pracovníků byl nedostatek. Vzhledem k stále většímu důrazu na lidská práva proto muselo dojít ke změnám. Byly pořádány konference, kde bylo probíráno směřování ŠSP, vznikaly také první časopisy zaměřené přímo na tento obor. Ten se mimo jiné rozvíjel také v rámci univerzit jako specializace v sociální práci.

Docházelo k realizaci oborového výzkumu, o což se významně zasloužila L. B. Costin, která zaštiťovala první studii o podobě ŠSP v USA. Výsledkem bylo zjištění, že školští sociální pracovníci se zaměřují na případovou práci s dětmi a rodinami, chyběla však práce v kontextu systému a na institucionální úrovni. Costin tedy došla k závěru, že je třeba tento druh sociální práce realizovat i způsobem skupinové práce s žáky, komunikací se zřizovateli škol, pedagogy, tvůrci politik, širší komunitou atd. Jak uvádí Lipčáková (2012), „*cílem byla snaha facilitovat efektivní využití příležitostí všech žáků pro učení se.*“ [Lipčáková, 2012 44] Studie vznikaly a změny na jejich základě realizované probíhaly i během 70. let, přičemž v roce 1976 asociace vydala standardy služeb školské sociální práce. (Kelly et al., 2010)

Zásadní vliv na sociální práci, včetně té školské, měla krize sociálního státu. Docházelo k omezování výdajů proudících do sociálních služeb a na pomoc potřebným, často byla zpochybňována jejich efektivnost. Tento trend se objevoval ve většině vyspělých zemí, včetně USA. Na scénu tedy přicházel již zmíněný přístup EBP, neboli evidence based practice. Nároky na výzkum ve všech oblastech se zvyšovaly. Na jejich zjištění bylo třeba reagovat a dokazovat efektivnost praktikovaných intervencí. Vznikaly rozsáhlé studie, ze kterých vycházelo, že zásadním determinantem úspěchu žáka je prostředí. Na základě těchto zjištění vznikl web SSP – [www.schoolsuccessprofile.org](http://www.schoolsuccessprofile.org), na kterém může školský sociální pracovník nalézt informace o tom, jakým způsobem ovlivňuje žáka prostředí, ve kterém žije. Jako faktory, které mají na úspěch žáka největší vliv, se ukázaly:

---

<sup>24</sup> National Association of Social Work (NASW)

„akceptace ve vrstevnické skupině, chování přátel, jednotnost rodiny, podpora rodičů, domácí prostředí atd.“ [Lipčáková, 2012 44] Dále web disponuje informacemi o efektivních a osvědčených postupech v případě narušení těchto faktorů.

Přístup EBP zasahuje do současnosti a snahou je tedy vytvářet intervenci podpořenou výzkumem jejího mechanismu fungování. Existuje také snaha cílit co nejlépe na konkrétní potřeby žáků, které výzkumy potvrzují jako stěžejní v dosahování úspěchu ve škole. Americká ŠSP je také velice dynamická a neustále se přizpůsobuje novým problémům, kterým žáci čelí. Její záběr je široký. Necílí pouze na ohrožené žáky, ale také na skupiny žáků nadaných, prevenci rizikového chování, alternativní vzdělávání i na další menšiny, které se mohou mezi žáky objevovat. ŠSP spolupracuje s dalšími odborníky, jako jsou školní psychologové a mnozí další. Její přístup je multidisciplinární. Reaguje také na rychlé ekonomické změny, kterým se snaží přizpůsobovat. Požadavkem ŠSP je také politická angažovanost a diskuze na systémové úrovni. Zásadní roli v etablování, udržení a dnes už poměrně dlouhé tradici ŠSP sehrála v USA Americká asociace ŠSP, která má podíl například na uznání ŠSP jako specializace.

Momentálně působí sociální pracovník na 41 % státních základních školách v USA. Nejčastějšími problémy, kterými se zabývají, jsou chudoba, segregace, násilné činy, oblast duševního zdraví a práce s dětmi s postižením. Existuje i federální definice ŠSP, jedná se však pouze o orientační definici a ŠSP si přizpůsobují školy podle svých potřeb. Pracovníci jsou povětšinou zaměstnanci škol. Většina sociálních pracovníků ve škole má magisterský titul v sociální práci, 1/3 pouze bakalářský. (Reines, 2008)

Další služby, které může sociální pracovník v amerických školách poskytovat, jsou krizová intervence,<sup>25</sup> poradenství nebo terapie žákům a pedagogům, akademická podpora žákům, případová práce s žáky i jejich rodinami, podpora rodiny žáka, podpora vývoje emocionálních a komunikačních schopností žáků, napomáhání v řešení konfliktů mezi žáky, identifikace týrání, či zanedbávání dítěte, tvorba preventivních programů a programů pro problémové

---

<sup>25</sup> Krizová intervence v této práci chápána jako: „*odborná metoda pomoci klientovi v krizových obdobích života formou cílených, odborných a reflektovaných postupů. Cílem krizové intervence je zpřehlednit klientovi jeho prožívání, zredukovat nebezpečí a ohrožující tendence v chování jedince, zplnomocnění opět ovládat svůj život, snížit prohlubování krizového stavu, podpořit jedince v kompetenci řešit problém za použití vlastních zdrojů, sil a možností.*“ [Vodáčková in Matoušek, 2013 259-260]

žáky a studenty, navazování žáků a jejich rodin na návazné služby. Působí také v komunitě. Na systémové úrovni může upozorňovat na nedostatky v komunitě a škole a definovat tak nové potřeby, komunit a škol, vznikající neustálými změnami ve společnosti. Cílem ŠSP je zlepšit schopnost škol a obvodů plnit vzdělávací poslání, zejména tam, kde je klíčem k dosažení úspěchu studentů spolupráce rodiny, školy a komunity. Cílem je také zvyšování školní úspěšnosti žáků, kteří by mohli být ovlivněni vlivy, na které ŠSP reaguje. (SSWAA, 2019)

### **3.2 Německo**

Školská sociální práce se objevuje i v zemích na evropském kontinentu. Příkladem toho je například Německo. Jak uvádí Havlíková (2018), školská sociální práce v Německu se začala rozvíjet ve druhé polovině 20. století. Jejím vzorem byla americká školská sociální práce. Podoby školské sociální práce v Německu se mohou mírně lišit v jednotlivých spolkových zemích. (Skálová, 2013) Její proměna probíhala také v závislosti na politických změnách v historii Německa. V počátcích se německá sociální práce soustředila na práci se znevýhodněnými žáky a jejich integraci do společnosti. Jednalo se například o děti migrantů. Postupem času se začala soustředit na vyhledávání lokalit s vysokým výskytem takového ohrožení a cílila na zamezení reprodukce sociálních nerovností z rodiče na dítě.

Momentálně je ŠSP v Německu roztržštěná do dvou směrů. Prvním je sociálně-pedagogický přístup, druhým přístup školní pedagogiky. Pozice, která je obsazovaná, je obvykle sociální pedagog. Může být však obsazena i sociálním pracovníkem. První směr hlásá, že sociální práce na školách by se měla soustředit na znevýhodněné žáky a lokality. Očekává přítomnost sociálních pedagogů/sociálních pracovníků v lokalitách se zvýšeným počtem sociálně znevýhodněných žáků. V takovém případě sociální pracovník nebo sociální pedagog působí pod sociálními službami pro mládež nebo pod sociálněprávní ochranou dětí. Druhý směr očekává plošné zavádění sociálních pedagogů, kteří mají pracovat se všemi žáky. Působnost je zaštiťována školou, cílem je vedle intervencí v případě problémů znevýhodněných žáků prevence a socializace.

Havlíková dále uvádí, že obor je v Německu poměrně roztržštěný, a to co se metod, cílů i terminologie týče. Personálně jsou pozice obvykle obsazovány

vystudovanými sociálními pracovníky, sociálními pedagogy nebo pedagogy pracujícími ve škole. [Havlíková, 2018 11-12]

### 3.3 Slovensko

Na Slovensku není současný stav školské sociální práce o tolik odlišný od situace v České republice. Historie školské sociální práce je zde také spíše v počátcích. Školští sociální pracovníci se ale na klasických školách objevují přeci jen o trochu častěji než v ČR. Prvními průkopníky ŠSP byly školy v Považskej Bystrici a Trnavě. Zásadním rozdílem od České republiky je, že od roku 2008 se ve slovenském zákoně o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch objevuje pozice sociálního pedagoga. (Lengyel, 2016)

Sociálního pedagoga může na slovenských školách stejně jako v Německu vykonávat i vzděláním sociální pracovník. Podle zákona osoba sociálního pedagoga na slovenských školách vykonává činnosti v rámci prevence a intervence, žákům ohroženým sociálně patologickými jevy a jejich rodičům poskytuje sociální poradenství, dále podporuje prosociální a etické chování žáků, působí na vztahy mezi žáky a provádí osvětu. (Zákon č. 138/2019 Z.z.)

Lengyel (2016) uvádí i potíže, se kterými se sociální pracovníci na slovenských školách často setkávají. Vzhledem k podobné historii obou států jsou to obtíže, které se dají očekávat i při potenciálním legislativním zakotvení školské sociální práce v Česku a bylo by vhodné se jim pokusit předejít. Je to nedůvěra pedagogických zaměstnanců v odbornost a schopnost práce s dětmi jinými odborníky, než jsou pedagogové. I to je možný důvod, proč se do zákona podařilo dostat pozici s přívlastkem pedagog (sociální pedagog), nikoliv pozici „školský sociální pracovník“. Dá se tedy říct, že na slovenských školách částečně přetrvává představa, že škola je schopná zajistit všechny funkce výchovně vzdělávacího procesu a odborníci z jiných profesí nerozumí vývoji dítěte tak dobře jako pedagogové.

## 4. Škola jako vzdělávací instituce

Vycházíme-li ze školského zákona (č. 561/2004 Sb.), vzdělávání si vedle cíle získání všeobecného/odborného vzdělání klade další cíle, jako je získání sociálních a poznávacích dovedností, mravních hodnot, uplatňování rovnosti mužů a žen ve společnosti, utváření respektu k menšinám, rozvoj osobnosti člověka atd. Zásadní funkcí školy je tedy také výchova a příprava na budoucí život a povolání. Na základně dnešních poznatků z psychologie lze říct, že naplnění těchto úkolů v práci s dětmi se neobejde bez rozvoje jejich poznávacích funkcí, bez přispění k jejich socializaci a rozvoji jejich osobnostních složek. (Gillernová, Krejčová, 2012)

Základní vzdělání v České republice je povinné a povětšinou se odehrává ve škole. Jedná se o instituci, která se vyznačuje specifickou organizací a systémem zastoupeným odbornými pedagogickými pracovníky. Úkolem školy je vzdělávat žáky tak, aby byl schopni přispívat k technickému a vědeckému rozvoji společnosti, dále aby si osvojili kulturu. Napomáhá také k socializaci žáků. (Vorlíček, 2000) Jak uvádí Čábalová (2011), školu lze pojmout také jako spojku mezi rodinným a společenským a kulturním prostředím. Aby mohla být nápomocná žákům v naplňování jejich schopností a možností, je třeba se soustředit i na naplňování poradenských, integračních, personálních, sociálních, kvalifikačních, intervenčních nebo již zmíněných socializačních funkcí školy. Vedle vzdělávání v jednotlivých předmětech by škola měla také učit, jak „být občanem“. Měla by reagovat na rozmanité problémy žáků a učit je, jak s nimi pracovat, nebo se s nimi vyrovnávat a napomáhat jim k jejich vyřešení.

### 4.1 Vedení školy

Tato kapitola definuje poslání a úkoly osob, které stojí v čele školy. Jedná se o jednu ze skupin respondentů, se kterými probíhali výzkumné rozhovory. Z tohoto důvodu je důležité ujasnit si, čím se ve svojí práci zabývají. Hovoříme o řediteli školy a zástupci ředitele školy, kteří jsou zásadní pro chod celého systému.



#### 4.1.1 Ředitel školy

Člověk, který stojí na vrcholu organizační struktury školy, je ředitel školy. Pro výkon této funkce musí projít speciálním vzděláváním. Minimem je absolvování speciálního kurzu pro ředitele škol, který musí být dokončen do dvou let od nástupu do funkce. Jak pojednává Trojan et al. (2015), toto vzdělání je někdy považováno za nedostačující. Legislativa je však situace momentálně opatřena tímto způsobem. Ředitel je na svůj post jmenován zřizovatelem školy, což je nejčastěji obec nebo kraj. Jmenován je na základě konkursního řízení. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Hlavním posláním ředitele je řízení školy a dohlížení na pedagogický proces: „*Ředitel odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013 206) Ředitelé škol jsou důležitými aktéry v udávání směru vzdělávání a změn v oblasti vzdělávání. Jak uvádí Trojan (2019), schopnosti a kvalita práce ředitele jsou jedním z faktorů ovlivňujícím úspěch žáků dané školy.

Ředitelem by měla být osoba, která je ve škole symbolem prestiže a dobrých vztahů. Důležité je, aby měl komunikační, koordinační a manažerské schopnosti a dovednosti. Samozřejmě by se měl orientovat v aktualitách a inovacích ve školství, starých, nových i alternativních směrech výuky. Spolu se zástupcem ředitele i dalšími učiteli by měl rozhodovat, jakým směrem se bude škola ubírat a tento směr následně garantovat a vytvářet podmínky pro učitele i žáky, aby se jím mohli společně ubírat. (Trojan, 2019)

V konkrétnějším pojetí ředitel zodpovídá za chod školy, pedagogické procesy, administrativní procesy, inovuje a evaluuje školní vzdělávací program, vybírá, podporuje a hodnotí pracovníky. K tomu je také sám pedagogem, který učí. Jak popisuje Trojan (2019), je nezbytné, aby část svojí práce delegoval na další pracovníky. Je tudíž také koordinátorem, který garantuje plnění jednotlivých činností, které plní jiní pracovníci.

Pro jasnou představu výkonu povolání ředitele školy na následujících řádcích nalezneme výčet jeho činností podle školského zákona.

Ředitel školy a školského zařízení:

- rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak
- odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby
- odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb
- vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti České školní inspekce a přijímá následná opatření
- vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a pro práci školské rady, pokud se podle tohoto zákona zřizuje
- zajišťuje, aby osoby uvedené v § 21 byly včas informovány o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte, žáka nebo studenta
- zajišťuje spolupráci při uskutečňování programů zjišťování výsledků vzdělávání vyhlášených ministerstvem
- odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a školském zařízení
- Ředitel školy zřizuje pedagogickou radu jako svůj poradní orgán, projednává s ním všechny zásadní pedagogické dokumenty a opatření týkající se vzdělávací činnosti školy. Při svém rozhodování ředitel školy k názorům pedagogické rady přihlédne. Pedagogickou radu tvoří všichni pedagogičtí pracovníci školy
- Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále:
  - stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení
  - odpovídá za použití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny
  - předkládá rozbor hospodaření podle závazné osnovy a postupu stanoveného ministerstvem
- Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, rozhoduje o právech a povinnostech v oblasti státní správy v těchto případech:
  - přeřazení žáka nebo studenta do vyššího ročníku a povolení individuálního vzdělávacího plánu podle

- *přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání a ukončení předškolního vzdělávání podle*
- *odkladu povinné školní docházky*
- *převedení žáka do odpovídajícího ročníku základní školy podle*
- *přijetí k základnímu vzdělávání podle, přestupu žáka a převedení žáka do jiného vzdělávacího programu podle, povolení pokračování v základním vzdělávání*
- *přijetí ke vzdělávání ve střední škole, vyšší odborné škole a v konzervatoři*
- *přestupu, změně oboru vzdělání a přerušení vzdělávání podle*
- *opakování ročníku po splnění povinné školní*
- *snížení nebo prominutí úplaty za poskytování vzdělávání a školských služeb*
- *podmíněného vyloučení a vyloučení žáka nebo studenta ze školy nebo školského zařízení*
- *uznání dosaženého vzdělání*
- *povolení a zrušení individuálního vzdělávání žáka*  
(zákon č. 561/2004 Sb.)

Trojan (2019) uvádí také systémové problémy, se kterými se ředitelé českých škol musejí často potýkat. Obtíží bývá administrativní zatížení a nutnost řešit „jednoduché“ organizační záležitosti, jako je například správa školy, zajištění bezpečnosti, stravování, hygieny, sekretářské služby a mnohé další. Je tedy vidět, že náplň práce ředitele školy je široká a může být problematicky proveditelné soustředit se primárně na vzdělávací a výchovnou složku školy, jelikož i ostatní záležitosti ovlivňující chod školy je třeba obstarat.

#### **4.1.2 Zástupce ředitele školy**

Zástupce ředitele je další osobou působící ve vedení školy, která působí na dvou úrovních. V ideálním případě tvoří jeden tým s ředitelem a měl být schopen zastoupit role a úlohy, které ve škole běžně plní on. Na rozdíl od ředitele však nemusí mít žádné manažerské vzdělání, proto situace, kdy ředitel například

dlouhodobě onemocní a jeho zástupce má, byť dočasně, přebrat jeho funkci, může být pro něj náročná. Zástupce je jmenován přímo ředitelem.

Trojan et al. (2015) uvádí 5 dovedností, které by měl být zástupce ředitele ovládat. První je dovednost komunikační, jelikož je v časté komunikaci jak s ředitelem školy, tak s pedagogickým sborem. Měl by být schopen empaticky předávat informace od ředitele učitelскому sboru, dále vhodně argumentovat, ale i umět naslouchat připomínkám zaměstnanců. Druhá je dovednost koordinační. Zástupce ředitele by měl být schopen dbát a udržovat přiměřenou spolupráci pedagogů mezi sebou i s ředitelem. Třetí dovedností je dovednost manažerská, která odráží vedoucí prvek jeho činnosti. Je třeba, aby měl přehled a byl schopen rychlých rozhodnutí při využití zdrojů, které škola poskytuje. Čtvrtá dovednost je pedagogická, jelikož zástupce ředitele je mimo jiné stále i pedagogem. Poslední je dovednost oponentská. Zástupce ředitele se pohybuje mezi světem ředitele a světem pedagogů. Pedagogům předává požadavky ředitele a řediteli požadavky pedagogů a měl by být schopen tyto požadavky zvážit a argumentovat oběma stranám.

Konkrétní činnosti zástupce ředitele školy jsou obvykle zaznamenány v organizačních rádech jednotlivých škol.

## 4.2 Třídní učitel

Při náhledu do legislativy o třídním učiteli příliš nezjistíme. Neexistuje ani mnoho publikací, které by se věnovaly náplni práce třídního učitele. Na tento fakt upozorňuje Bendová (2016). Částečně můžeme jeho činnosti definovat skrze činnosti učitele, bez přívlastku třídní. Učitel je ve stručnosti zaměstnancem školy s pedagogickým vzděláním magisterského stupně. Jeho specializace se liší v závislosti na učený předmět a také stupeň vzdělávání, ve kterém působí. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vorlíček (2000) definuje učitele jako osobu: *„která usiluje o výchovu a vzdělávání žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.“* [Vorlíček, 2000 118] Jeho povolání může mít jistý společenský přesah, jelikož přispívá k psychosociálnímu rozvoji jedinců, které se pod jeho křídly vzdělávají. Tento přesah je však výraznější právě u třídních učitelů, kteří často zasahují také do vztahů ve třídě, ovlivňují tak klima třídy, na kterém se třídou, která jim je svěřena, pracují.

Dále podporují pozitivní vzorce chování u žáků, spolupracují s rodinami žáků a ovlivňují tak i jejich domácí prostředí. Těmito činnostmi se podílejí na výchovné funkci školy, a to výrazněji než ostatní učitelé v běžných hodinách. (Bendová, 2016) Je zřejmé, že právě učitelé mohou být v některých případech těmi, kteří plní úkol, který by ve škole mohl do jisté míry plnit sociální pracovník, a to právě například v rámci kontaktu s rodinou nebo při podpoře vztahů mezi žáky.

Zároveň se jedná o další skupinu respondentů, se kterými proběhly ve výzkumné části této práce rozhovory.

### 4.3 Školní poradenský systém v České republice

Edwards et al. (2013) upozorňuje na faktory, které mohou negativně ovlivňovat dosahované výsledky žáků. Zdůrazňuje problémy v kolektivu, problémy v prostředí, ze kterého pochází, nedostačující jazykovou vybavenost, špatné rodinné zázemí, chudobu apod. Čábalová (2011) popisuje také vliv klimatu třídy na výsledky žáka. Nemělo by se tedy zapomínat na to, že situace, které žák ve svém životě řeší, významně ovlivňují jeho výkon a možnosti jeho budoucího směřování. Nápomoc žákům při jejich problémech, jak v prostředí školy, tak mimo ni může být výhodné i na celospolečenské úrovni, jelikož napomáhá k jejich výkonu a tím i budoucímu uplatnění ve společnosti. V tuto chvíli funguje ve školách tzv. poradenský systém zajišťovaný odborníky, který by měl být jednou ze strategií, jak pomáhat naplňovat funkce školy zmíněné výše.

Pro zorientování v poradenském systému se nejprve stručně podíváme na historii poradenství ve školách. Počátky se objevovaly zhruba od 50. let, jednalo se však spíše o kariérní poradenství, a ne službu ve smyslu, jak si ji představujeme dnes. Vliv režimu, který je popsán v kapitole 2. Vývoj sociální práce byl zřetelný i ve školství. Reakce na potřebu podpory žáků byly minimální. Od 60. let působil ve škole výchovný poradce, jehož pole působení korespondovalo s tehdejšími politickým a ekonomickým uspořádáním v zemi. Péče výchovného poradce směřovala především k problémovým nebo naopak extrémně nadaným žákům. Systém výrazně zaostával za západními zeměmi a skupiny znevýhodněných žáků i dalších dětí, například jen s drobnějšími poruchami chování, učení atd. byly ve velké míře vyřazovány a segregovány z hlavního vzdělávacího proudu. Jejich podpora byla na nízké úrovni (Michalík, 2008) Vedle výchovného poradenství

vznikaly také pedagogicko-psychologické poradny, které působily především v oblasti diagnostiky, nápravy, prevence poruch chování apod. O jejich rozvoj se v 70. a 80. letech zasloužila M. Klímová, díky níž se poradenství rozšířilo na střední školy. (Knotová, 2014)

V průběhu transformace začal být kladen důraz i na výchovnou složku školy. Docházelo ke změnám ve vzdělávacích metodách a stejně tak bylo potřeba reagovat na nedostatečnou síť opory poskytované žákům. V té době se rozvíjelo pedagogicko-psychologické poradenství. Od roku 1994 bylo zaštiťované Institutem pedagogicko-psychologického poradenství<sup>26</sup>. Vznikala speciálně-pedagogická centra, která se dodnes soustředí na péči o postižené a znevýhodněné žáky. Začala se objevovat také střediska výchovné péče. Dále se formovaly poradenské služby ve škole. Pod křídly metodického listu MŠMT ČR se začali na školách objevovat první školní psychologové a speciální pedagogové. V roce 2005 vstoupila v platnost vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.<sup>27</sup>

Vyhláška a její novela stanovují okruhy služeb, které má být zabezpečeny ředitelem/ředitelkou každé školy. Vykonávány jsou výchovným poradcem a metodikem prevence. Existuje také možnost vzniku školského poradenského pracoviště, jehož členy jsou výchovný poradce s metodikem prevence, popřípadě pak psycholog nebo speciální pedagog. Ti přítomni být mohou, ale nemusí. (Vyhláška č. 197/2016)

Knotová (2014) uvádí následující základní poradenské činnosti, které zajišťuje přímo škola: „*primární prevence sociálně patologických jevů*<sup>28</sup>, *prevence školní neúspěšnosti, informační a poradenskou podporu, při volbě profesního uplatnění, při integraci a inkluzi, při péči o nadané a dlouhodobě neprospívající a metodickou činnost směřovanou k pedagogům škol.*“ [Knotová, 2014 15-16]

Škola by měla být v případě potřeby dítěte dále schopná zajistit nebo zprostředkovat následující služby:

**Pedagogicko-psychologické poradenství** – Obvykle probíhá v pedagogicko-psychologických poradnách ambulantní formou. Je zde realizována podpora při

---

<sup>26</sup> V roce 2011 převeden pod Národní ústav pro vzdělávání

<sup>27</sup> Aktuální podoba: Vyhláška č. 197/2016 Sb.

<sup>28</sup> Dnes označováno spíše jako primární prevence rizikového chování

výchově žáků, poradenství, psychologická i speciálně-pedagogická diagnostika, nápravná péče metodická a konzultační podpora pedagogům, výchovným poradcům apod. (Opekarová, 2007) Je poskytována bezplatně, na základě žádosti samotných žáků, jejich zákonných zástupců nebo školy.

**Výchovné poradenství** – Obvykle probíhá na půdě školy v režii výchovného poradce formou výchovného poradenství při potížích ve výuce, kariérního poradenství, podporou a poradenstvím žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákům z jiného kulturního prostředí, metodické činnosti. Částečně může probíhat i v psychologicko-pedagogických poradnách.

**Kariérové poradenství** – Jedná se o podporu žáků a studentů v rozhodování v jejich dalším studijním nebo pracovním zaměření. Legislativně není tento způsob poradenství dokonale zakotven, dá se však říct, že se ve velké míře odehrává na půdě školy v rámci výchovného poradenství, popřípadě pak v psychologicko-pedagogických poradnách. (Knotová, 2014)

**Speciálně-pedagogické poradenství** – Odehrává se obvykle ve speciálně-pedagogických centrech nebo ve střediskách výchovné péče. Soustředí se na znevýhodněné žáky a studenty nebo na žáky s výchovnými problémy. Cílem služby je prevence neúspěchu těchto žáků.

Knotová (2014) však upozorňuje na to, že definice činností výše zmíněných služeb mohou být nejasné, překrývající se, v případě definic různých autorů i odporující si.

#### 4.4 Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Poslední subjekt, který je v souvislosti se spoluprací se školou třeba zmínit je Orgán sociálněprávní ochrany dětí. OSPOD spadá pod krajské nebo obecní úřady obcí s rozšířenou působností. Jeho další činnosti vykonává Úřad pro mezinárodní ochranu dětí nebo MPSV ČR. Funguje na základě zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. *„Předním hlediskem sociálně-právní ochrany je zájem a blaho dítěte, ochrana rodičovství a rodiny a vzájemné právo rodičů a dětí na rodičovskou výchovu a péči. Přitom se přihlíží i k širšímu sociálnímu prostředí dítěte.“* [zákon č. 359/1999 Sb. § 5]

Pracovníci OSPOD jsou rozděleni na sociální pracovníky – působící na oddělení péče o dítě, a kurátory pro děti a mládež – působící na oddělení sociální prevence. Sociální pracovníci zajišťují sociální šetření v rodinách, školách a dalších místech, kam děti docházejí. Ověřují vhodnost podmínek pro život dítěte a jeho správný vývoj, a to na základě anonymních nahlášení, vlastních rozhodnutí, žádosti soudu nebo sdělení různých institucí včetně škol. Z těchto šetření mohou vypracovávat posudky. Kurátoři se zabývají činnostmi jinak trestnou, trestnou činnostmi mladistvých a prací s těmito mladistvými a jejich rodinami. Spolupracují s policií, se školami i dalšími institucemi. Působí také jako opatrovníci dětí s poruchami chování umístěných v zařízeních ústavní výchovy.

Orgán mimo jiné spolupracuje přímo se školami i s poradenskými zařízeními. Spolupráce by měla být oboustranná. Škola se na OSPOD může obrátit v případě nespolupráce rodiny žáka, u kterého se vyskytují problémy (např.: výchovné potíže, podezření na zanedbávání/týrání apod.). OSPOD se na školu obrací v případě, že potřebuje o dítěti, které je v jeho péči informace. Dále může OSPOD spolupracovat se zdravotnickými zařízeními, soudy a dalšími orgány. OSPOD může být s žádostí o pomoc kontaktován také rodiči dítěte nebo dětmi samotnými.

Jak je vidno, spolupráce OSPOD a školy je nevyhnutelná. Jak již bylo výše zmíněno, součástí práce sociálního pracovníka může být komunikace s ostatními institucemi a službami. Nabízí se tedy otázka, jestli by sociální pracovník nemohl být nápomocný i při spolupráci s OSPOD.

#### **4.5 Poradenské služby ve škole a školní poradenské pracoviště**

Tato kapitola se zaměřuje na popis, rozložení kompetencí a náplní práce pracovníků, kteří působí nebo mohou působit v poradenských službách přímo ve škole. Pro začátek je důležité uvést, že pro efektivní fungování poradenství ve škole je zásadní jeho koordinace a rozdělení rolí pracovníků. Pracovníci školního poradenského pracoviště by tedy měli spolupracovat jak mezi sebou, tak s ostatními pedagogy, kterých se mohou jednotlivé případy také týkat. V ideálním případě by mělo být v interních dokumentech uvedeno, jakým způsobem si zaměstnanci práci rozdělili. Intervenci je mimo jiné nutné vhodně načasovat. Důležitý je jednotný přístup pracovníků školy. Pokud mají dva žáci podobné obtíže, jejich řešení by



mělo probíhat podobným způsobem, jinak hrozí, že ve škole začne vznikat chaos. Předcházení chaosu by měla přispívat koordinační činnost některého z pracovníků školního poradenského pracoviště. V rámci pracoviště by měly probíhat pravidelné porady. Zásadní je, aby práce podpůrných pracovníků byla respektována a podporována jejich kolegy na učitelských pozicích.

Konkrétní role zaměstnanců školního poradenského pracoviště budou rozebrány v následujícím textu. Jedná se o výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a speciálního pedagoga.

#### **4.5.1 Výchovný poradce**

Výchovný poradce je pedagog, který zastává tuto pozici navíc ke svému učitelskému úvazku. Ten může mít z důvodu plnění povinností spojených s výkonem činností výchovného poradce zkrácený o 1-5 hodin v závislosti na počtu žáků dané školy. K pedagogickému vzdělání by měl absolvovat akreditované specializační studium v rozsahu 250 hodin. (Knotová, 2014) Základem činností výchovného poradce je vyhledávání podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kariérní poradenství a řešení kázeňských prohřešků. Funkce musí být na škole obsazena. (Pracovní dokument nadace Sirius, 2019)

Činnosti výchovného poradce se dělí na poradenské + výchovné a na metodické + informační. V rámci poradenských činností poskytuje kariérní poradenství žákům, a to například formou skupinových šetření, poskytováním a vyhodnocováním zájmových dotazníků, spoluprací s pedagogicko-psychologickými poradnami nebo speciálně-pedagogickými centry. V rámci kariérového poradenství poskytuje konzultace také zákonným zástupcům žáků. Dále pak vyhledává a zprostředkovává pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a vytváří podmínky pro jejich integraci. Speciální péči věnuje žákům s odlišným mateřským jazykem, než je ČJ. V rámci diagnostické a informační činnosti je prostředníkem mezi zájmem školy a zájmem žáka, komunikuje s pedagogicko-psychologickými poradnami a dalšími institucemi. Konzultuje se svými kolegy diagnostickou činnost, kterou v rámci školy koordinuje. O nových diagnostických a intervenčních metodách podává informace zbytku učitelského sboru. Proto, aby jeho práce byla kvalitní a efektivní, je nutná týmová spolupráce

napříč školou a dobré vztahy s pedagogy. Na základě zjištění navrhuje žáka k vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách nebo jiných institucích. Předává ostatním pedagogům odborné informace o kariérovém poradenství nebo o péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogům, zákonným zástupcům i žákům samotným poskytuje informace o činnosti poradenských zařízení ve škole i mimo ni. Poskytuje poradenství a péči také zvláště nadaným žákům. Nakonec vede písemné záznamy s informacemi, shromažďuje zprávy o žácích využívajících poradenskou nebo jinou péči. (Opekarová, 2007) Při všech těchto činnostech dodržuje etický kodex výchovných poradců (Knotová, 2014)

Činnost výchovného poradce popsaná výše vychází především z vyhlášky č. 72/2005 Sb. Důležité je si uvědomit, že všechny tyto činnosti jsou rozsáhlé a popsané velice obecně. Knotová, (2014) upozorňuje, že je třeba reagovat na konkrétní problémy dané školy. Přesná činnost výchovného poradce na jednotlivých školách by měla být stanovena ve spolupráci s vedením školy a dalšími pracovníky školského poradenského pracoviště. Dále je jeho činnost upravována dalšími dokumenty, jako například metodickými pokyny MŠMT apod. Výchovný poradce tak také často poskytuje péči žákům se špatným prospěchem/neprospěchem, řeší problémy žáků se školní docházkou, jako je záškoláctví, ale také další problémové situace, které mohou ve škole nastávat. Příkladem může být závažné porušování školního řádu. V případě vyčerpání všech možných řešení problému s žákem a jeho rodinou se může obracet na OSPOD. V neposlední řadě může pracovat se skupinami nebo celými třídami žáků. Může posilovat jejich komunikační schopnosti, schopnosti spolupráce, pochopení, empatie apod. Ve své práci by měl být tolerantní a žákům otevřený.

#### **4.5.2 Školní metodik prevence**

Pozice školního metodika prevence má krátkou historii, která sahá do poloviny 90. let. Dříve bývala jeho pozice sloučena s pozicí výchovného poradce. V současnosti je i jeho působení na školách definováno vyhláškou č. 72/2005 Sb. Stejně jako v případě výchovného poradce se jedná o učitele s přidanou funkcí. I metodik prevence by měl absolvovat 250hodinové postgraduální specializační studium. Na rozdíl od výchovného poradce nemá v současnosti zákonný nárok na snížení úvazku pro výkon činnosti metodika prevence. Dostává pouze měsíční

finanční příspěvek. Opět se jedná o pozici, která musí být obsazena. Jak uvádí Knotová (2014), jeho hlavním úkolem je: „*Tvorba minimálního preventivního programu školy a koordinace jeho plnění.*“ [Knotová, 2014 53]

V rámci metodické a koordinační činnosti školní metodik prevence zajišťuje preventivní program škol. Koordinuje aktivity zaměřené na primární prevenci rizikového chování. Vyhledává jedince a kolektivy ohrožené rizikovými jevy. Metodicky vede ostatní pedagogy při řešení těchto situací a koordinuje vzdělávání pedagogů v oblasti prevence rizikového chování. Koordinuje také spolupráci a komunikaci s orgány státní správy a samosprávy, které se zabývají prevencí rizikového chování. Kontaktuje odborné pracoviště při potřebě intervence nebo péče a při výskytu rizikového chování. Dále shromažďuje odborné zprávy a písemné záznamy o žácích týkající se prevence rizikového chování v dané škole. (Knotová, 2014) Pod informační činnost školního metodika prevence spadá vyhledávání a předávání informací o nabídce programů primární prevence zaměstnancům školy, prezentace výsledků preventivní práce školy a vedení databáze spolupracovníků se školou v oblasti prevence. V rámci poradenské činnosti vyhledává žáky, u kterých se vyskytuje některý z projevů rizikového chování. Takovým žákům a jejich zákonným zástupcům poskytuje poradenství. Při podchycování signálů rizikového chování spolupracuje také s třídními učiteli. Dále vytváří podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování. Koordinuje také poskytování služeb školou nebo specializovanými pracovišti těmto žákům. [Knotová, 2014 52-53]

#### **4.5.3 Školní psycholog**

Školní psycholog na rozdíl od dvou předchozích odborníků není přítomen na všech školách, jelikož škola není povinna psychologa zaměstnávat. Podle Národního ústavu pro vzdělávání se na českých školách vyskytuje kolem 100-120 školních psychologů. Přesné číslo je však složité získat, jelikož někteří psychologové jsou zaměstnáváni na částečné úvazky a působí na více školách najednou, další jsou ve školách zařazeni pod jinou pracovní pozici. (Zapletalová, 2011-2019) Jedná se o vystudované psychology, kteří nemusí mít pedagogické vzdělání, přesto jsou často zaměstnáváni jako pedagogičtí pracovníci.

Činnost školního psychologa můžeme rozdělit na diagnostiku a depistáž; konzultační, poradenskou a intervenční práci; metodickou práci a vzdělávací činnost. (Opekarová, 2007) V rámci diagnostiky a depistáže vyhledává a popřípadě provádí diagnózu u žáků s výukovými a výchovnými problémy, žáků s možnými poruchami učení, žáků nadaných. Zjišťuje a definuje třídní klima a provádí šetření mezi žáky, například formou dotazníků/anket. Účastní se také zápisu do prvních tříd. V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce provádí případovou práci s žáky, kdy s nimi pracuje na jejich problémech. Podílí se na integraci žáků, tvorbě individuálních plánů, zaštiťuje krizovou intervenci, nejen pro žáky, ale i jejich rodiče, dále také zaměstnance školy. Podílí se na prevenci školního neúspěchu, kariérním poradenství, podporuje u žáků učící techniky, realizuje skupinovou a komunitní práci s žáky, podílí se na prevenci rizikového chování, podporuje vztah žák – třídní učitel, konzultuje s učiteli, zákonnými zástupci. Zabývá se multikulturní problematikou. Do metodické a vzdělávací činnosti spadá podílení se na programu zápisů do prvních ročníků, metodická výpomoc učitelům, tvorba seminářů pro pedagogy, účast na poradách. Případně může koordinovat poradenské služby ve škole a poradenské služby mimo školu, metodicky vede učitele v oblasti psychodiagnostiky, provádí besedy pro rodiče, provádí přípravu na přijímací řízení žáků. [Opekarová, 2007 29-30]

Opět se jedná o základní náplň práce školního psychologa definovanou ve vyhlášce. Jeho konkrétní činnost se však obvykle odvíjí od potřeb dané školy, kterým by měla být pravidelně přizpůsobována.

#### **4.5.4 Školní speciální pedagog**

Stejně jako pozice školního psychologa ani pozice speciálního pedagoga nemusí být ve škole obsazena. I speciální pedagogové jsou často zaměstnáváni na zkrácené úvazky. Co se vzdělání týče, jedná se o vystudované speciální pedagogy. (Knotová, 2014)

Jak popisuje Kucharská a Mrázková (2015), do nedávna byla pozice speciálního pedagoga spojována převážně se školami s větším výskytem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a obecným rozvojem inkluzivního vzdělávání se však ukazuje, že práce pro speciálního pedagoga se

najde i na běžných základních školách. Do její náplně spadají následující činnosti. První z nich je depistážní činnosti čili vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně-pedagogické péče. Jedná se o dlouhodobou činnost, realizovanou na základě podnětů od mnohých osob, jako jsou učitelé, zákonní zástupci, samotného pozorování speciálním pedagogem atd. Tato aktivita je zásadní pro podporu žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. V této souvislosti je vhodná také přítomnost speciálního pedagoga u zápisu žáků do prvních tříd. Speciální pedagog se během školního roku soustředí na integrované žáky, jejichž momentální stav a schopnosti konzultuje s učiteli. Informace následně předává zákonným zástupcům, se kterými škola spolupracuje. Další důležitou činností speciálního pedagoga je diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocování. Tato diagnostika je procesem, který se může vyvíjet a měnit. Na jejím základě jsou zákonným zástupcům žáka navrhovány možnosti, které může dítě ve vzdělání využít, jako je například tvorba individuálního plánu. Diagnostika je opět realizována v kooperaci s učiteli a zákonnými zástupci. Speciální pedagog na základě diagnostiky také může doporučit žákům vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně nebo ve speciálně-pedagogickém centru. Speciální pedagog dále vytyčuje zásadní obtíže žáka, stanovuje individuální plán podpory v rámci školy a mimo ni. Realizuje také intervenční činnosti, individuální práci s žákem, například formou reedukační a kompenzační péče, v závislosti na druhu postižení/znevýhodnění. V některých případech pracuje reedukační, kompenzační a stimulační formou i se skupinami žáků. Neopomenutelná je také koordinační činnost speciálního pedagoga. V jejím rámci vytváří podmínky pro integraci žáků, kooperuje s dalšími pracovníky školského poradenského pracoviště i externími odborníky. Metodicky vede, koordinuje a motivuje asistenty pedagogů. (Knotová, 2014 65-71)

#### **4.6 Asistent pedagoga a osobní asistent**

Zmínku si zaslouží pozice asistentů ve školství. Asistentem pedagoga je osoba jejíž hlavní náplně práce je kooperace s učitelem při výuce a výchovné a vzdělávací činnosti. Během této aktivity komunikuje s žáky a pedagogem. Spolupracuje také se zákonnými zástupci žáků. (Opekarová, 2007) Působí

i v oblasti práce se znevýhodněnými žáky. Jeho vzdělání závisí na stupni jeho činnosti. Při vyšší úrovni činnosti, kdy plní přímou pedagogickou činnost ve třídě s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáky integrovanými, je vyžadováno vysokoškolské/vyšší odborné vzdělání zaměřené na pedagogiku, popřípadě kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Při pomocné výchovné péči ve škole postačuje výuční list s absolvováním kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. (asistent pedagoga.cz - doplnit)

Vedle asistenta pedagoga se může za souhlasu ředitele školy ve škole pohybovat také osobní asistent, který poskytuje asistenci žákovi se zdravotním postižením. Tento typ asistenta však není zaměstnancem školy. (Opekarová, 2007)

#### **4.7 Sociální pedagogika a sociální pedagog**

Důležité je zmínit také obor sociální pedagogika. Jedná se o obor a pozici uplatňovanou na školách například v Německu, Rakousku nebo Polsku. (Kraus 2008) Mezi oborem sociální pedagogika a sociální práce lze nalézt jak odlišnosti, tak podobnosti. Obory například vycházejí z podobného paradigmatu. (Kraus, Hoferková 2016) V České republice je i pozice sociálního pedagoga na základních školách v praxi obsazována velice málo. Historie oboru sahá do počátků 20. století. Za první republiky vznikaly publikace, které se zabývaly sociálním ovlivněním výchovy atd. Často však byly na pomezí dalších oborů, jako je právě sociální práce, sociologie výchovy apod. Důležitou knihou tohoto oboru byla kniha S. Velinského z roku 1927 s názvem Individuální základy sociální pedagogiky. Vývoj sociální pedagogiky byl stejně jako vývoj sociální práce negativně ovlivněn válkou a následným převratem v roce 1948. Pokračoval až v 60. letech, kdy byla sociální pedagogika zmíněna v díle K. Gallyho – Úvod do sociologie výchovy. Dalšími důležitými osobami zasluhujícími se o rozvoj sociální pedagogiky v Československu byli O. Baláž a M. Přadka, který v 70. letech shrnul vývoj sociální pedagogiky v západních zemích. Obecně byl však rozvoj sociální pedagogiky Československu pomalý.

Stejně jako pro sociální práci i pro sociální pedagogiku byl zásadním letopočet 1989. Sociální pedagogika začala více pronikat do odborných diskuzí a později i do praktické činnosti. V roce 1991 vyšla publikace O. Baláže s názvem Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy. Obor se postupně začal dostávat na

vyšší odborné školy a univerzity. Během 90. let s pokračováním do současnosti začalo vznikat mnoho publikací, věnujících se tématu sociální pedagogiky. Obor se tedy čím dál více formoval ve svébytnou disciplínu vyučovanou na univerzitách. Mimo to vzniklo „Sdružení pro sociální pedagogiku a sociální prevenci“.

Při pohledu na rozbor sociální pedagogiky jako vědního oboru, zjistíme, že jednoduše definovat sociální pedagogiku je složité. Pohledy na její náplň se mezi autory liší. Někteří ji pojmají jako obor, který se zaměřuje na výchovu individua v kontextu společnosti, jiná pojetí se zaměřují na výchovu společnosti, skupin atd. jako celku. Její teoretická základna tedy může vycházet z psychologie, ale také sociologie a dalších humanitních oborů. Jak konstatuje i Kraus (2008), pojetí sociální pedagogiky není jednoznačné. Pokud bychom ho chtěli nějakým způsobem charakterizovat lze však říct, že *„problematika sociální pedagogiky se netýká jen určitých kategorií společnosti, ale v zásadě celé populace, a nejde jen o oblast mimo školu, ale mluví se i o sociálně-pedagogické práci ve škole.“* [Kraus, 2008 41]

Podíváme-li se na konkrétnější definice a oblasti zájmu sociální pedagogiky, zjistíme, že se zabývá především sociálně znevýhodněnými skupinami dětí a dospělých, ohroženými rodinami. Snaha sociální pedagogiky je na své klienty působit výchovně, ale také vyrovnáváním jejich znevýhodnění. Vedle tlumení negativních důsledků, které si s sebou naše společnost nese (sociální nerovnosti, existence ohrožených jedinců a rodin atd.) se má za úkol soustředit také na prevenci těchto jevů a podporování pozitivních vzorců chování a jednání. Dá se také říct, že má sociální a pedagogickou dimenzi. Zjednodušeně lze říct, že využívá pedagogické metody, zároveň se však soustředí také na sociální svět a společnost, ve které člověk žije a reflektuje její působení. Základní funkce sociální pedagogiky jsou preventivní a terapeutické. Využívá mnoho metod, mezi nimi například práci s jednotlivcem, práci se skupinou, mediační práci atd.

Jak uvádí Gulová (2011) problémem sociální pedagogiky je její krátká tradice v České republice a nízký počet vzniklých pozic s tímto názvem. Sociální pedagogové přesto z českých vysokých škol jako absolventi vycházejí a nacházejí uplatnění například v oblasti vychovatelství, sociální práce, mediace, vězeňství nebo dalších profesích, kde je požadováno humanitní vzdělání. Díky možnosti

školy zažádat si o finance na sociálního pedagoga v rámci tzv. šablon OP VVV<sup>29</sup> (Řídící orgán Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání) se se sociálními pedagogy můžeme setkat i ve školách, kde se jejich práce soustředí na práci s ohroženými žáky a jejich rodinami. Působí zde také jako prostředník mezi školou a dalšími institucemi. Poskytuje základní mediaci v komunikaci mezi školou, žáky a dalšími subjekty. Na pozici sociálního pedagoga jsou přijímány osoby s vysokoškolským vzděláním v oboru sociální pedagogika nebo sociální práce.

Co se obecného vztahu mezi oborem sociální práce a sociální pedagogikou týče, různí autoři o něm pojednávají rozdílně. Lze však těžko popřít, že prostor, kde se jejich přístupy a metody práce střetávají, je veliký. Kraus a Hoferková (2016) sice pojednává o rozdílech mezi sociální prací a sociální pedagogikou, kdy sociální pedagogiku od sociální práce odlišuje především pedagogický přesah. V závěru textu však upozorňují na fakt, že jejich paradigma je velice podobné a praktické snažení jednotlivých sociálních pracovníků i sociálních pedagogů se střetává v mnoha přístupech a metodách. Často dokonce působí na totožných pracovních pozicích. Stejně tak Gulová (2011) zmiňuje, že sociální pedagogika se od sociální práce jistou měrou odlišuje, nicméně vzhledem k hlubší propracovanosti a delší tradici sociální práce od ní často přebírá velkou část teoretické základny, což se odráží i při studiu oboru Sociální pedagogika na univerzitách a následném uplatnění absolventů obou oborů.<sup>30</sup>

I při pohledu na definování práce sociálního pedagoga na škole vidíme, že se minimálně do jisté míry duplikuje s pozicí školského sociálního pracovníka tak, jak je o něm v této práci pojednáváno. Tato práce se nebrání legislativnímu zakotvení pozice sociálního pedagoga s možností výkonu této práce sociálním pracovníkem, popřípadě zakotvení pozice školského sociálního pracovníka s možností jejího výkonu sociálním pedagogem, jelikož tyto dvě pozice se mohou poměrně dobře zastupovat. V takovém případě by bylo rozhodnutí, která z těchto dvou odborností je pro danou školu vhodnější, na řediteli školy.

---

<sup>29</sup> Šablony OP VVV (operačního programu výzkum, věda, vzdělávání): „*Výzva pro mateřské a základní školy, která je zaměřena na podporu škol formou projektů zjednodušeného vykazování. Výhodou šablon je jejich jednoduchost, malá administrativní náročnost a možnost dobře reflektovat potřeby školy. Školy si mohou vybírat ze šablon zaměřených na personální podporu (školní asistenti, psychologové, speciální i sociální pedagogové, chůvy pro mateřské školy), další vzdělávání pedagogických pracovníků, osobnostně sociální a profesní rozvoj pedagogů, usnadnění přechodu dětí z mateřské na základní školy, spolupráci s rodiči dětí a žáků nebo na extrakurikulární rozvojové aktivity pro základní školy.*“ (MŠMT, 2016)

<sup>30</sup> Více o vztahu sociální pedagogika a sociální práce v časopise Sociální pedagogika. (2016). 4(1).



## 5. Možnosti využití školské sociální práce v České republice

Před vlastní realizací výzkumu na téma školské sociální práce představí práce několik argumentů, proč by mohla být v České republice užitečná. Česká společnost prošla během posledních desetiletí změnami, kterým je třeba přizpůsobit dostupné služby. Změny jako individualizace, migrace, hodnotová pluralita, sociální nerovnosti, proměna rodiny a další, jak je uvádí Havlíková (2019) zasahují i české děti a jejich rodiny. Neméně důležitým faktorem ovlivňujícím školství je zavedení inkluzivního vzdělávání. Nedávno proběhlý výzkum agentur Median a STEM/MARK prokázal existenci celkem 6 sociálních tříd v české společnosti. Třídy, které se vyskytují na spodku žebříku, jsou strádající a ohrožená třída. Pokud sečteme procento příslušníků těchto dvou sociálních tříd, dostaneme výsledek 40 %. Jak autoři výzkumu uvádějí, v obou těchto třídách se často vyskytují rodiny s dětmi. Mezi nimi často matky samoživitelky. Děti z těchto rodin jsou příjemci vzdělávání v českých školách. Výzkum je unikátní v tom, že respondenty nerozděluje pouze na základě finančního kapitálu, ale po vzoru teorie francouzského sociologa Pierreho Bourdiea bere v potaz také kapitál kulturní, sociální, symbolický. Příslušníci tříd, které se umístili nejnižší na žebříčku tedy nejsou pouze jedinci, kteří jsou zasaženi finančními potíží, ale také jedinci, kteří disponují malým množstvím těchto dalších kapitálů. Jejich společenské uplatnění je proto ztíženo mnoha faktory. Těmi mimo nedostatku financí může být nedostatek společenských kontaktů, neznalost cizích jazyků, nenavštěvování kulturních a společenských akcí atd. (Prokop et al., 2019)

Pokud vstoupíme hlouběji do Bourdieuho teorie kapitálů, zjistíme, že postavení na společenském žebříčku je do jisté míry dědičné. Sociální nerovnosti jsou reprodukovány z rodičů na děti a postavení rodičů na pomyslném žebříčku je nejzásadnějším prediktorem úspěchu dítěte ve škole. (Cole, 2012) Tato teorie podporuje představu, že důvodem nejsou pouze genetické predispozice žáků k dosahování menších úspěchů, ale fakt, že škola je postavena na jazykové a kapitálové výbavě vyšších tříd. Dítě, které přichází do formálního systému vzdělávání, tak nemůže už od začátku plně porozumět požadavkům učitelů i celé školy, jelikož vychází z prostředí, kde je komunikace založena na jiných

mechanismech. Od začátku je tak posuzováno jako méně schopné a v této škatulce obvykle musí pokračovat po celou dobu vzdělávání. Nakonec si vzhledem k prospěchu a celkovému hodnocení od pedagogů, dalších pracovníků školy volí hůře hodnocené obory a pokud poté založí rodinu, situace se opakuje. Motivace rodiny obvykle také nebývá příliš vysoká, jelikož představa samotných jedinců o sobě je zkreslená a rodiče od jejich dětí neočekávají velké úspěchy. Pokud dítě zůstává ve vzdělávacím systému dlouho, je navíc finanční zátěží pro rodinu a ta proto není motivovaná k tomu dítě podporovat v dalším vzdělávání. (English, Bolton, 2016) S podobnou teorií přišel i britský sociolog Basil Bernstein. Jeho teorie spočívá v popisu existence omezených a rozvinutých jazykových kódů. Vyšší vrstvy využívají kódy rozvinuté, nižší třídy kódy omezené. Pro dítě z nižší třídy je bez pomoci těžké uspět ve vzdělávacím systému založeném na rozvinutém jazykovém kódu, jelikož nedokáže správně vyhodnocovat požadavky, které jsou na něj kladeny v jazykovém kódu rozvinutém. (Moore, 2013)

Česko se navíc vyznačuje jednou z nejvyšší míry reprodukce sociálních nerovností v Evropě. (Maděra, Klusák, 2017) Teorie zmíněné výše napovídají, že podpora žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statusem se v rámci školství nedostává dostatečné pozornosti. Školská sociální práce má nástroje, které mohou přispět k motivaci žáků a rodin k uvědomění si podstaty vzdělávání v naší společnosti. Jak uvádí Havlíková (2019), příkladem dobré praxe ve vyrovnávání šancí ve vzdělávání napříč žáky s různým sociálním původem a zázemím jsou Spojené státy americké, kde byly v souvislosti se ŠSP tyto výsledky zaznamenány. To dokazuje například výzkum z roku 2013, který naznačuje, že školy, které poskytují služby školského sociálního pracovníka, zvyšují šance žáků z ohrožených rodin na dokončení střední školy, oproti školám, kde sociální pracovník zaměstnán není. To s sebou nese mimo jiné pozitivní ekonomické dopady. Zvýšení počtu studentů, kteří dokončí vzdělávání, snižuje míru jejich rizikového chování a nezaměstnanosti v budoucnosti, což snižuje náklady na odstraňování následků těchto činností a neplacení daní. (Alvarez et al., 2013) Školská sociální práce může navíc upozorňovat na znevýhodnění žáků a vedle ostatních podpůrných pracovníků nabízet další podporu žákům a jejich rodinám, a to například formou poradenství, aktivizačních činností, pomoci při uplatňování práv, vyhledáváním návazných sociálních služeb, mediací a dalšími činnostmi uvedenými v zákoně o sociálních službách.

Druhým přinejmenším znepokojujícím zjištěním ohledně mládeže v České republice je míra rizikového chování, která byla zaznamenána. Jak uvádí Dzúrová (2015) 93 % mladistvých mezi 15-16 rokem uvádí, že v posledních 12 měsících užilo alkohol. 43 % respondentů uvedlo, že v posledním měsíci v době, kdy probíhala studie, kouřili cigarety. Marihuanu kouřilo ve stejném období 42 % adolescentů. Tato čísla jsou opět jedna z nejvyšších v Evropě, obzvláště co se marihuany týče. Vnímání užívání návykových látek je adolescentními uživateli hodnoceno jako nejméně rizikové ze všech zkoumaných zemí. Ve stejném výzkumu se ukázalo, že projevy patologického chování negativně ovlivňují špatné vztahy s rodiči. Výskyt rizikového pití alkoholu u jedinců, kteří uvedli negativní vztahy s matkou, byl 70 %. Kuřáků bylo mezi takovými adolescenty 50 %. Tyto ukazatele také ovlivňovaly normy dodržované v rodině. Pokud rodiče rizikově užívají alkohol nebo kouří, zvyšuje se pravděpodobnost, že se tímto způsobem chová i jejich potomek. Nižší úroveň vzdělávání respondentů byl další faktor, který zvyšoval pravděpodobnost, že bude u respondenta zaznamenáno rizikové chování. To znamená, že studenti gymnázií a odborných středních škol jsou méně náchylní k užívání návykových látek než studenti odborných učilišť. Vysoké příjmy rodiny však mohou na užívání návykových látek mladistvého působit spíše negativně.

Místně jsou na tom přesto nejhůře socioekonomicky vyloučené lokality. Velmi důležité se ukázalo také prostředí školy a jejího okolí. Pozitivní vliv měla možnost účastnit se mimoškolních aktivit ve škole nebo v jejím okolí. Vzhled školy, způsob vzdělávání v ní a vzhled okolního prostředí školy jsou také prediktorem užívání návykových látek a dalšího rizikového chování. Tento trend napovídá, že komunitní přesah a otevřenost školy vůči svým žákům i v odpoledních hodinách může mít pozitivní dopady na žáky. Nejhůře dopadly lokality panelových sídlišť, kde se často vyskytuje také násilí a drogové problémy. Nejlépe si vedly oblasti zastavené rodinnými domky. (Dzúrová, 2015)

Matoušek a Matoušková (2011) upozorňují také riziko nevhodné výchovy směrem k budoucí delikvence dítěte. Například časté fyzické tresty jsou jedním z prediktorů budoucího delikventního chování dítěte. Stejně tak dítě negativně ovlivňuje nedostatečná nebo nekonzistentní vazba rodiče na dítě, nepřehledné hranice nebo nekonzistentní výchovný přístup, kdy je dítě za stejnou věc jednou trestáno, podruhé mu projde bez trestu.

Faktory, jako je styl výchovy dítěte, ale dále také duševní stav rodičů, úmrtí rodiče apod. mohou mít vliv také na rozvoj duševních nemocí a dalších obtíží, jako je zneužívání návykových látek dítěte během dospívání a v dospělosti. (Smith et al., 2015; Nickerson et al., 2011) Je zde vidět, že výchova i celkové prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, hraje zásadní roli v jeho budoucím uplatnění. Škola je místem, kde lze projevy nevhodné výchovy, nebo jiné ohrožení dítěte odhalit a na žáka pozitivně působit. Je k tomu však potřeba silné personální zastoupení a přítomnost osob, které se dokážou specializovat na komunikaci s ohroženými rodinami a dětmi. Navíc dalším prediktorem rizikového chování dítěte je samotné prostředí školy a komunity, ve které žije. Jak bylo zmíněno v kapitolách výše, jedněmi ze zásadních činností školské sociální práce je práce s rodinou a komunitou. (Dupper, 2003) Školský sociální pracovník tedy může být první osobou, která na základě chování dítěte vyhledá rodinu, která nezajišťuje dítěti dostatečně motivující a podnětné prostředí pro jeho rozvoj ve škole a zahájí práci s ní i s ohroženým dítětem. V rámci svojí odbornosti může svým působením v rodině a komunitě, upozorňováním na potíže a nedostatečnou variabilitu služeb a volnočasových aktivit například na rozdíl od specializace psychologa měnit i širší prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

## 6. Bariéry pro zakotvení školské sociální práce

Zdrojem, který o tomto tématu leccos napovídá, je výzkumná práce Havlíkové (2018). V této práci se ukázalo, že 88 % ředitelů ZŠ o zřízení pozice vůbec neuvažuje, přičemž 43% jich o zřízení pozice neuvažuje z důvodu nedostatku financí. To může být první bariérou, která stojí před zakotvením školské sociální práce. Je zřejmé, že se zřízením této pozice je třeba uvažovat i o její plošné podpoře. Jak již bylo zmíněno, momentálně je možné žádat si v rámci šablon OP VVV (Operační program výzkum, věda, vzdělávání) o peníze na zřízení pozice sociálního pedagoga, přičemž pozice může být obsazena i vystudovaným sociálním pracovníkem. Dá se však předpokládat, že ředitelé mají tendenci si v první řadě žádat o finance na zaplacení pracovníků, jejichž role ve škole jsou delší dobu známé a jejich existence legislativně zakotvená. Mohou to být speciální pedagogové, školní psychologové nebo asistenti pedagoga, jejichž financování zůstalo navzdory legislativnímu zakotvení těchto pozic také bez systémové podpory a mnoho škol na jejich financování v rámci běžného rozpočtu školy nedosáhne. (Mikulková, Škrahůlková, 2014) Financování z šablon je navíc dočasné řešení, kdy je zajištění platu pracovníka zajištěno na dobu určitou, což může mnoho odborníků od práce v této oblasti odrazovat.

Havlíková (2018) dále přišla se zjištěním, že povědomí o sociální práci mezi řediteli škol je malé. Je tedy nutné se zamýšlet nad tím, jak změnit obrázek o sociální práci mezi pedagogy a jak vytvářet ve školách prostředí, kde bude sociální pracovník vítaným odborníkem, nikoliv neznámým „vetřelcem“. Momentálně může představa jeho přítomnosti ve škole budit různé obavy a strachy. V této souvislosti je pravdou, že budoucí sociální pracovníci jsou v rámci univerzit na působení na škole připravováni minimálně nebo vůbec a povědomí sociálních pracovníků o specializaci školské sociální práce je také minimální. V případě legislativního zakotvení školské sociální práce je třeba se zamýšlet i nad tímto problémem.

## 7. Přehled předešlých výzkumů

Vzhledem k legislativní situaci, nízkému povědomí o školské sociální práci mezi pedagogickými pracovníky, řediteli škol a pedagogy se jedná o téma, které bylo do současnosti v České republice zkoumáno poměrně málo. Sociální pracovníci, kteří působí v resortu školství, se pohybují spíše na pozicích ve školských poradenských zařízeních<sup>31</sup>, střediscích výchovné péče nebo v zařízeních vykonávajících ústavní a ochrannou výchovu. Málokdy se se sociálními pracovníky setkáme přímo na klasické základní škole. Z tohoto důvodu je výzkumných poznatků o sociální práci na škole poměrně málo. (Matulayová in Hurychová et al., 2017) Přesto existují osoby, které se tématu dlouhodoběji věnují a přinášejí nové poznatky o této oblasti. Některé z těchto výzkumů byly již využity a citovány při psaní řádků výše. Tato kapitola přináší jejich shrnutí pro orientaci toho, kolik poznatků ohledně školské sociální práce v posledních 20 letech v ČR vzniklo a bylo zkoumáno. Následující tabulka uvádí přehled studií, které byly v České republice na dané téma provedeny. V druhé části tabulky je zmíněn výzkum realizovaný v oblasti sociální pedagogiky, jelikož se jedná o příbuzný obor a v případě legislativního ukotvení existuje i možnost jeho zahrnutí pod školskou sociální práci.

---

<sup>31</sup> Např.: pedagogicko-psychologických poradnách, speciálně-pedagogických centrech apod.

**ŠKOLSKÁ SOCIÁLNÍ PRÁCE**

ROK	AUTOŘI	MÍSTO PUBLIKOVÁNÍ	METODOLOGIE	PŘEDMĚT ZKOUMÁNÍ	VÝSLEDKY
2008	Josef Zita	Časopis sociální práce/ sociální práce (2013) → publikováno T. Matulayovou	Kvalitativní metoda (20 respondentů – sociální pracovníci, studenti, VŠ učitelé, ZŠ učitelky, rodiče, asistenti pedagoga)	Představa o náplni školské sociální práce	Respondenti měli představu o školské sociální práci a její cílové skupině. K jejímu zakotvení a realizaci však byli skeptičtí z důvodu neexistující legislativy a problematiky financování školství.
2012-2013	Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, Fakulty přírodovědné a humanitní, Technická Univerzita Liberec → v čele s T. Matulayovou	Časopis sociální práce / sociální práce (2013)	Kvantitativní metoda (668 respondentů – učitelé, sociální pracovníci, asistenti pedagogů, sociální kurátoři, školní psychologové...)  + obdoba výzkumu provedena ve slovenském prostředí v kooperaci s Michaelou Skybou (187 respondentů)	Představa o působení školského sociálního pracovníka na českých školách	Reakce respondentů na možnost zakotvení školské sociální práce byly převážně pozitivní. Překážky respondenti shledávali v neexistující legislativě a nedostatku financí. Respondenti majoritně uváděli, že školský sociální pracovník by měl – podporovat rodinné prostředí žáka, spolupracovat s rodinou a OSPOD, poskytovat sociální poradenství.  Autorka mimo jiné uvádí argumenty pro zavedení ŠSP – zvyšování množství psychopatologických jevů ve společnosti, zvyšování podílu žáků se sociálním handicapem, zvyšující se sociální nerovnosti. Jako bariéry uvádí nedostatek teoretických poznatků o ŠSP, a to i směrem od sociálních pracovníků, neexistenci specializace ŠSP na VŠ a celková nízká informovanost o ŠSP.

2018	Havlíková	Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i. – výzkumné centrum Brno + Sociální práce/Sociální práce (2019)	Kvantitativní metoda (1763 respondentů – osloveni byli všichni ředitelé klasických ZŠ v ČR, návratnost dotazníků činila 43 % → reprezentativní vzorek) – otázkami výzkum navazoval na výzkum Matulayové a Skyby (2013-2013)	Sociální práce na ZŠ a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v ČR	V rámci šetření Havlíková zjistila, že školský sociální pracovník (se započtením sociálních pedagogů) je přítomen na 1% škol. 12% ředitelů o zřízení této pozice aktuálně uvažuje. Ostatní ředitelé (88%) o zřízení této pozice neuvažují. 48% z nich především z důvodu nedostatku financí. Ostatní převážně nejsou přesvědčeni o potřebnosti sociální práce na škole, jelikož tyto činnosti ve škole buď plní někdo jiný (ve většině případů třídní učitelé), nebo je dle názoru ředitelů plní sociální služby mimo školu. Přínos ŠSP viděli ředitelé hlavně v prezentaci školy při jednání se třetími subjekty (hlavně s OSPOD), facilitace spolupráce mezi pedagogy a dalšími institucemi, posílení socializační funkce školy, zvládnání výzev současné heterogenity ve školním prostředí (sociálně ekonomické nerovnosti, kulturní rozdílnosti atd.) Jako hlavní bariéry se ukázaly neexistence legislativy, neznalost a neinformovanost ředitelů a pedagogů o sociální práci, saturování činností sociálního pracovníka jinými zaměstnanci školy, možné chápání nepedagogických pracovníků jako nepřátel (dlouhá tradice monoparadigmatičnosti prostředí školy), neexistence platformy školské sociální práce
<b>SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b>					
2015	Moravec, Kabelová, Hůle, Šťastná	Společnost Tady a teď, o.p.s. Demografické informační centrum, o.s. Plzeň	Kvalitativní metoda (19 respondentů - odborní pracovníci, kteří zastávali roli sociálního pedagoga, akademici – odborníci na sociální pedagogiku, zástupci ředitelů, ředitelé, na školách, kde došlo nebo docházelo k vytvoření pozice sociálního pedagoga)	Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol	Respondenti se shodli na důležitosti existence pozice sociálního pedagoga, jehož využití viděli na všech typech základních škol. Jeho náplň práce by se měla odvíjet od potřeb konkrétní školy, obecně jsou hlavní cílovou skupinou sociálně znevýhodnění žáci, kterým je potřeba věnovat nejvíce pozornosti. Nejvýraznější je potřeba práce sociálního pedagoga na školách s větší koncentrací sociálně znevýhodněných dětí. V takových lokalitách práce s žáky více směřuje právě k sociální práci.



Tato diplomová práce navazuje na poznatky z výzkumů a šetření uvedených v tabulce výše. Její obecnou snahou je poznatky dále rozvinout a prozkoumat je hlouběji. Z tohoto důvodu byl pro následující analýzu zvolen kvalitativní výzkum. Základním cílem je nalezení konkrétních činností, které v prostředí školy nejsou plněny, nebo jsou plněny chaoticky, nedostatečně apod. a zároveň by je na základě svého vzdělání mohl vykonávat sociální pracovník. Druhý cíl je zaměřen na zjišťování toho, jak vedoucí a pedagogičtí pracovníci vnímají potenciální možnost zakotvení školské sociální práce a přítomnost sociálního pracovníka na jejich škole. Ačkoliv se těchto témat dotýkali ve svých výzkumech i autoři výzkumů zmíněných výše, metody, které byly využité k jejich realizaci, byly kvantitativní. Unikátností této práce je to, že na problematiku nahlíží hloubkově, formou kvalitativní metody výzkumu. Dalším přínosem může být hlubší zmapování toho, kdo momentálně činnosti sociální práce vykonává, na což se předchozí autoři soustředili spíše okrajově. Jisté podobnosti jsou k nalezení i s kvalitativním výzkumem Zity cit. in Matulayová (2013). Jeho výzkum však proběhl před 11 lety. Tato práce tedy nabízí také náhled na to, jaký vývoj proběhl nebo neproběhl v pojetí a rozpracovanosti ŠSP.

## 8. Výzkumný problém, cíl a otázky

Jak bylo popsáno v kapitolách výše, školská sociální práce je v českém prostředí teoretický koncept. Existuje více překážek v jejím zakotvení<sup>32</sup>. Mimo řešení těchto bariér je třeba také odpovídat otázky typu: „Jaké povědomí mají ředitelé škol o sociální práci?; Jaké povědomí mají o sociální práci školské?; Mají pedagogové o školskou sociální práci zájem?; Pokud ano, z jakých důvodů?; Pokud ne, z jakých důvodů?; Jaké činnosti by měl školský sociální pracovník ve školách z hlediska jejich potřeb vykonávat?; Jsou případné představy o kompetencích školského sociálního pracovníka realistické? Poslední realizovaný výzkum (Havlíková, 2018) naznačuje, že obraz veřejnosti, pedagogů, ale dokonce i samotných sociálních pracovníků o školské sociální práci může být zkreslený. To napovídá tomu, že je potřeba vést s řediteli i pedagogy dialog, založený na poznatcích z výzkumu a školskou sociální práci jim představovat se všemi jejími výhodami, které by mohla pro školy (obzvláště některé) mít. Nejprve je však třeba řádné zmapování představy a obavy ředitelů a pedagogů, pojící se k této potenciální pozici. Dále je potřeba zjistit, co by přesně měla školská sociální práce školám a pedagogům nabízet.

Konkrétněji se výzkum bude zabývat pohledem vedoucích i dalších pedagogických pracovníků na plnění činností spadajících do sociální oblasti a možnost zavedení školské sociální práce. Na základě vymezení oblasti výzkumu byly vytvořeny základní cíle, které si výzkum klade:

1. Zmapovat, které sociálně podmíněné problémy jsou na školách nejpálčivější.
2. Zjistit, jak pedagogové vnímají školskou sociální práci.
3. Zjistit, jakým způsobem jsou/nejsou vykonávány činnosti, které jsou v možných kompetencích sociálního pracovníka.
4. Zjistit, které osoby vykonávají na škole činnosti, které jsou v kompetencích sociálního pracovníka.
5. Zjistit, jakým způsobem jsou vykonávány jednotlivé podpůrné činnosti.

---

<sup>32</sup> Více v kapitole 6. Bariéry pro zakotvení školské sociální práce

Výzkumné otázky, navazují na cíle zmíněné výše, znějí:

1. Jak nahlíží pedagogičtí pracovníci na možnosti využití sociální a školské sociální práce?
2. Které činnosti nejsou ve škole vykonávány, nebo jsou vykonávány nedostatečně a zároveň by je mohl plnit sociální pracovník?
3. Které osoby a jakým způsobem vykonávají ve škole podpůrné činnosti, které jsou i v kompetencích sociálního pracovníka?

Na základě výzkumných otázek byly stanoveny dílčí otázky, které byly postupně rozvíjeny do rozhovorových otázek. Rozhovory, které následně probíhaly, byly tedy částečně strukturované, tak jak je popisuje Hendl (2005). Struktura rozhovoru a pořadí otázek byly vytvořeny na základě Wildemuth (2009).<sup>33</sup>

První část rozhovoru byla zaměřená na formální otázky týkající se školy. V případech, kdy bylo na jedné škole realizováno více rozhovorů, tyto otázky byly pokládány pouze jednomu z dotazovaných. Druhá část byla založená na otázkách týkajících se představy respondentů o sociální a školské sociální práci a možnosti využití na jejich školách. Následovala část, která svými otázkami zkoumala fungování poradenského systému dané školy. Poslední část byla zaměřena na zjišťování toho, kdo vykonává jednotlivé činnosti, které by mohl vykonávat sociální pracovník.

Před vytvořením této části rozhovoru se naskytla otázka, na které činnosti mířit, aneb které typy činnosti jsou na základě teoretických poznatků ty, které bychom nazvat jako základní – stavební pro školskou sociální práci, resp. sociálního pracovníka a zda existuje u nich riziko, že vykonávány nejsou/jsou vykonávány částečně, nedostatečně nebo chaoticky. Vzhledem k rozdílnosti pojetí sociální práce v jednotlivých zemích, i mezi autory bylo problematické zaměřit se na všechny činnosti vypsané v kapitole „činnosti školské sociální práce“. Z tohoto důvodu byla před posledním výběrem otázek do rozhovoru na základě kapitoly „činnosti sociální práce“, dalších literárních zdrojů a zákona o sociálních službách vytvořena tabulka<sup>34</sup>, která má být nápomocná k lepšímu zorientování se v možné

---

<sup>33</sup> Struktura rozhovoru viz příloha 1

<sup>34</sup> Viz příloha 2

náplni práce školského sociálního pracovníka na českých školách. Některé z těchto činností podle literatury na českých školách vykonávají jiní pracovníci, kteří jsou pro ně svým vzděláním vhodnějšími adepty (psychologové, speciální pedagogové atd.). Takové činnosti byly tímto způsobem označeny v tabulce níže a do scénáře rozhovoru se již nedostaly.

Na základě tabulky vznikl dotazník pro vedoucí pracovníky složený z činností, ve kterém měli tito pracovníci za úkol odpovídat, nakolik se na jejich škole daří jednotlivé činnosti vykonávat a kdo je jejich výkonem pověřen. Cílem dotazníku bylo urychlit vlastní rozhovory, jejichž časová dotace byla pro některé vedoucí pracovníky příliš vysoká. Několik respondentů však nakonec dotazník vyplňovalo až během rozhovoru. I s ostatními respondenty docházelo k opětovnému procházení otázek a doptávání se na ně. Dotazník tedy nakonec sloužil spíše jako pomůcka pro respondenty. Jeho ukázka je přiložena v příloze<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Viz příloha 3

## 9. Metodologie výzkumu

Výzkum se uskutečnil v Praze a Středočeském kraji. Cílem bylo obsáhnout ve výzkumu co nejvíce typů škol, co se týče velikosti, speciálního zaměření a především lokality, kde se škola vyskytuje. Proběhlo celkem 11 rozhovorů s 15 respondenty (jednoho rozhovoru se účastnili dva respondenti, jeden rozhovor proběhl formou skupinového rozhovoru o počtu 4 respondentů). Vzorek obsahoval 4 ředitele/ředitelky (ve dvou případech se jednalo zároveň o výchovné poradce, v jednom zároveň o metodičku prevence), 2 zástupce/zástupkyně ředitele, 3 metodiky/metodičky prevence (v jednom případě se jednalo zároveň o výchovnou poradkyni), 1 výchovnou poradkyni, 4 třídní učitele (skupinový rozhovor se všemi najednou), 1 sociální pedagožka. Počet základních škol, ze kterých byli zaměstnanci pro rozhovor vybíráni, bylo celkem 10. Stručné charakteristiky škol uvádím níže.

**Základní škola 1** – Škola umístěná v centru Prahy. Počet žáků se pohybuje kolem 300. Mezi žáky je zvýšené množství žáků z etnických menšin. Asi 25 % žáků tvoří děti s odlišným mateřským jazykem, než je čeština. Dále je ve škole mnoho dětí z ohrožených rodin. V poradenském systému školy působí: psychologka, výchovný poradce, metodik prevence a sociální pedagožka. Škola nemá zaměření, ale soustředí se na využívání rozmanitých technologií ve výuce. Ředitelka školy klade důraz na osobnostně sociální výchovu a komunikaci mezi žáky, s rodiči i širší komunitou. Škola pravidelně pořádá akce a aktivity pro rodiče i další jedince žijící v komunitě.

**Základní škola 2** – Škola vyskytující se na pomezí jednoho z pražských sídlišť a čtvrti obsazené rodinnými domky. Počet žáků na škole se pohybuje mezi 400 a 500. Na škole je vyšší množství integrovaných dětí, než je normou. Škola se na inkluzi žáků soustředila již v době, kdy to nebylo ze zákona povinné. Dále se soustředí na výuku výtvarné výchovy. V poradenském systému je metodička prevence, která působí zároveň jako výchovná poradkyně. Ve škole působí také speciální pedagožka.

**Základní škola 3** – Soukromá základní škola nacházející se ve vilové čtvrti v Praze, do které dochází zhruba 200 žáků. Škola se specializuje na výuku jazyků. Žáci ohrožení prostředím, ve kterém vyrůstají, se zde podle zástupce ředitele školy nevyskytují.

**Základní škola 4** – Škola se nachází na jednom z velkých pražských sídlišť, kde jsou však poměrně vysoké ceny nemovitostí. Počet žáků se pohybuje mezi 600 a 700. Škola se specializuje na výuku jazyků. Je zde vyšší zastoupení žáků z cizích zemí, převážně východní Evropy. Metodička prevence navíc zaznamenává, že někteří žáci jsou ohrožení výchovou nebo chudobou, tento fakt je však často domněnkou, jelikož se škole takoví žáci těžko odhalují. Poradenské pracoviště je obsazeno metodičkou prevence, výchovnou poradkyní a psycholožkou.

**Základní Škola 5** – Škola vyskytující se ve středočeském kraji ve městě s počtem obyvatel kolem 30 000. Žáků je na škole zhruba 400. Je zde vysoký počet žáků romského etnika. Někteří žáci (až 30 %) jsou ohrožení prostředím, ve kterém vyrůstají, nemají peníze na pomůcky, doma jim není vypomáháno s přípravou do školy atd. Na škole působí metodička prevence, výchovná poradkyně, psycholožka i speciální pedagožka.

**Základní škola 6** – Základní škola nacházející se na východ od Prahy v obci s počtem kolem 1500 obyvatel. Do školy dochází zhruba 300 žáků z této obce i okolních vesnic nebo měst. Ve škole není mnoho žáků z rodin ohrožených chudobou, někteří žáci se však potýkají s nedostatečnou péčí, kdy nemají pomůcky, svačiny atd., nebo tíhnou k rizikovému způsobu života, který se ve škole několikrát projevil například šikanou nebo kyberšikanou. V poradenském pracovišti působí 2 metodičky prevence (pro 1. a pro 2. stupeň), výchovná poradkyně, psycholožka a speciální pedagog.

**Zbylé školy** – Zaměstnanci posledních 4 škol byli účastníky skupinového rozhovoru. Jelikož se jednalo o třídní učitele, informace o školách jsou o něco stručnější. V prvním případě se jedná se o školu v centru Prahy se zhruba 300 žáky, kde se vyskytuje několik žáků ohrožených prostředím, ve kterém vyrůstají. Příslušníků menšin je zde minimum. Další škola má také kolem 300 žáků a nachází

se v okrajové čtvrti v Praze. Zbylé dvě školy se nacházejí na Pražských sídlištích a počet žáků na obou z nich se pohybuje kolem 500. Tyto školy se potýkají s klasickými problémy, problémem jsou psychiatrické diagnózy žáků, dále pak zhoršená péče nebo nezainteresovanost rodičů v péči žáky, dále pak těžká komunikace s rodiči v případě problémů nebo obtíží.

Z důvodu zachování důvěrnosti nejsou zmiňovány názvy ani přesné lokality škol, stejně tak nebudou u úryvků z rozhovorů uvedena jména respondentů. Na většině škol proběhly dva rozhovory (jeden s vedoucím pracovníkem, druhý s poradenským pracovníkem), pro zachování naprosté anonymity nebudou spojovány ani tyto dvě osoby. Respondenti budou označováni následovně:

Vedoucí pracovník/ice 1

Vedoucí pracovník/ice 2

Vedoucí pracovník/ice 3

Vedoucí pracovník/ice 4

Vedoucí pracovník/ice 5

Vedoucí pracovník/ice 6

Poradenský/á pracovník/ice 1

Poradenský/á pracovník/ice 2

Poradenský/á pracovník/ice 3

Poradenský/á pracovník/ice 4

Poradenský/á pracovník/ice 5

Třídní učitel/ka 1

Třídní učitel/ka 2

Třídní učitel/ka 3

Třídní učitel/ka 4

## **9.1 Metoda zpracování dat**

Při zpracování dat byly využity prvky rámcové analýzy, jak ji popisuje Hendl (2005). Dále byla využita metoda kódování, která byla vyvinuta v rámci metody analýzy – zakotvené teorie. (Strauss, Corbin, 1999). Nejprve byly vytvořeny přepisy nahraných rozhovorů, které byly následně podrobeny analýze.

Ta probíhala tak, že byla označována jednotlivá sdělení respondentů relevantní k tématu, jako jednotky. Související jednotky byly sdružovány do obecnějších kategorií. Vytvářeny byly také jejich dimenze, které vycházely z toho, jakým způsobem na jednotlivé problémy, činnosti atd. respondenti nahlíží a jakým způsobem je tedy lze vnímat. Kategorie byly zobecňovány, dokud nevzniklo několik nejdůležitějších kategorií, které jsou v této práci k nalezení jako názvy následujících kapitol. Ke každému nově analyzovanému rozhovoru bylo přistupováno se zásobou jednotek a kategorií odhalených v rozhovorech minulých. Některé kategorie byly také částečně známé dopředu, jelikož vycházely ze struktury rozhovoru, výzkumných otázek a teoretických zjištění. Další kategorie se objevily až během analýzy dat.



## 10. Zjištění plynoucí z výzkumu

Na základě analýzy rozhovorů vplynuly jako nejzásadnější následující kategorie: Mezery ve fungování školského poradenského pracoviště; Spolupráce školy s jinými subjekty a institucemi; Představy o školské sociální práci a Rizika zavádění školské sociální práce. Kategorie jsou prezentovány od obecnějších, tedy od praktického fungování poradenských pracovišť na jednotlivých školách, ke konkrétnějším, tedy ke konkrétním možným podobám školské sociální práce a možným problémům lemujícím jejich zakotvení.

### 10.1 Mezery ve fungování školského poradenského pracoviště

Obecně lze říct, že poradenská pracoviště škol jsou zajišťována tak, jak je uvedeno v teoretické části práce. Na všech školách byla obsazena pozice výchovného poradce a metodika prevence. Výchovní poradci z výzkumného vzorku se soustředí především na práci s žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi a na komunikaci s rodinami těchto žáků, dále pak na kariérní poradenství a zařizování přihlášek žáků na střední školy nebo víceletá gymnázia. Metodik prevence zajišťuje preventivní programy pro jednotlivé třídy, reaguje na projevy rizikového chování u žáků a pokud mu to umožňuje čas, sám pracuje s třídními kolektivy. Jednotlivé školy pojmají práci individuálně, ale tyto základní činnosti jsou vykonávány na všech zmíněných školách.

Práci těmto zaměstnancům ztěžuje realita nedostatku času na jejich práci a zvyšování se počtu potenciálních uživatelů jejich služeb. U metodiků prevence respondenti považují za závažný problém nízké finanční ohodnocení spolu s nevymezením hodin v úvazku na výkon těchto činností, které za takových okolností není možné stíhat. I výchovní poradci se ale potýkají s přetížením. Například poradenská pracovnice 5 odpovídá na otázku, zdali se daří činnosti poradenského pracoviště zvládat časově následovně:

*To už je horší. Jako samozřejmě, když jsou priority a je něco potřeba udělat, tak se to udělá, ale výchovná poradkyně nestíhá tu svoji práci vůbec. Nebo jako stíhá ji*

*s tím, že je tady každý den do 6 a pak to dělá ještě po víkendech a po večerech, ale v rámci toho svého úvazku vůbec.*

Stejně tak uvedla, že ona na práci metodičky prevence také nemá dostatek času, a nezbyvá tedy nic jiného než ji vykonávat mimo pracovní dobu. Podobně reagovala poradenská pracovnice 1, která vykonává funkci jak metodičky prevence, tak výchovné poradkyně, se snížením úvazku o 5 hodin týdně. I ona by ocenila na výpomoc dalšího pracovníka, jelikož sama si přijde přetížená.

K nedostatku času na práci poradenských pracovníků se vyjadřovali ve skupinovém rozhovoru také třídní učitelé. Tři z nich se shodli na tom, že na vykonávání poradenských činností není na jejich školách věnován dostatek pozornosti a času. Mají pocit, že učitelé mají v rámci učitelského úvazku práce „nad hlavu“ a není pro ně reálné plnohodnotně zastávat další funkce. Ty by podle nich měli ideálně zajišťovat jiní pracovníci školy. Například třídní učitelka 4, která sama po určitou dobu vykonávala práci metodičky prevence uvedla:

*Metodici nemají ani volnou hodinu na to, dělají to po odpoledních, to finanční ohodnocení je mizivé a já třeba neměla to vzdělání, takže jsem dělala vlastně jen takového koordinátora, řešila jsem to s nějakými organizacemi, zajišťovala nějaké programy a tak, ale představa, že bych to měla dělat já sama, tak to je naprosto nereálné už z hlediska toho času. To by byla práce minimálně na poloviční úvazek.*

Nedostatek času a financí na práci poradenských pracovníků nebo obecnou přetíženost pedagogů zmiňovali i další poradenští a vedoucí pracovníci. V některých případech bylo zmiňováno, že by jim s jejich úkoly mohl pomoci právě školský sociální pracovník. Třídní učitelé dokonce rozvinuli společnou debatu o tom, že si dovedou představit, že by funkci metodika prevence vykonával školský sociální pracovník, jelikož nevidí význam v dalším vzdělávání učitelů na to, aby vykonávali funkci, na kterou nemají v rámci svého úvazku vymezen čas.

V této kapitole si lze všimnout, že poradenské pracoviště se potýká s vysokou mírou přetížení. Přetížení poradenských pracovníků i učitelů a nedostatek financí na zajištění dalších pracovníků zmínila během rozhovoru minimálně jedinou většinu respondentů.

## 10.2 Spolupráce školy s jinými subjekty a institucemi

Úroveň spolupráce s jinými subjekty se mezi jednotlivými školami lišila. První subjekt, se kterým se školy dostávají do kontaktu, je OSPOD. Na několika školách byla spolupráce hodnocena velice negativně. Obecně pedagogům nevyhovuje to, že nedostávají zpětnou vazbu o tom, jestli je problém, který byl jimi nahlášen, dále řešen. Ocenili by rozšíření práva pedagogických pracovníků nebo jiných zaměstnanců školy na tyto informace. Striktní mlčenlivost pracovníků OSPOD považují za limitaci v práci s ohroženými žáky. Vedoucí pracovnice 1 v této souvislosti hovoří o těžkostech školy a nedostatcích v systému, co se komunikace s rodiči týče:

*Myslím si, že tam je ještě potřeba víc vymyslet ten systém, to donucení rodiny ke spolupráci, my tam máme opravdu dost svázané ruce a OSPOD říká, že práskáme, když je použijeme...*

Poté doplňuje:

*...Když škola je přesvědčena, že ta podpora je potřeba a rodič se tomu vyhýbá, vyhýbá se komunikaci se školou, tak já si myslím, že je na místě, aby ten OSPOD byl zmíněn, a jednou větičkou nám třeba pomohl...*

Dále zmiňuje, že obecná spolupráce s OSPOD je poměrně dobrá. Zaměstnanci školy se pravidelně scházejí s pracovníky OSPOD. Popisuje však i konkrétní případy, kdy spolupráce nefungovala a muselo dojít ke kontaktování nadřízených pracovníků, kteří měli na starosti konkrétní případy, jelikož napříč školou panovaly obavy o zachování zdraví konkrétního dítěte. V tomto ohledu je tedy spolupráce nerovnoměrná, a to částečně v závislosti na vedení OSPOD, které se podle respondentky často střídá na základě politické situace. Respondentka vidí OSPOD jako jedinou možnost, jak přimět dlouhodobě nespolupracující rodiče ke spolupráci, ve chvíli, kdy škola vyzkoušela všechny jiné možnosti. Pokud v takové chvíli OSPOD nepomůže, shledává školu bezmocnou. Na tento problém upozorňovali i další respondenti.

Jak bylo zmíněno, obtíž ve spolupráce respondenti shledávali také v absenci zpětné vazby směrem od OSPOD. To demonstruje následující úryvek:

*Oni nám pošlou a chtějí po nás informace a my nevíme proč. Přijde nám takový uniformovaný dopis – prospěch, chování, práce s rodinou a my nevíme proč. My dáváme informace, ale víme jenom komu, ale nevíme proč, a nevíme co s tím dál. A to je asi problém ze všeho nejvíc, to je jako policie, tak soud, tak OSPOD, máme několik institucí, kam musíme dát informace, ale není žádná zpětná vazba.*

(Vedoucí pracovnice 2)

Vedoucí pracovník 3 upozorňuje na to, že v případě, že by byl ve škole sociální pracovník a součástí náplně jeho práce by měla být komunikace s OSPOD, bylo by nutné, aby byla legislativa upravena tak, aby informace proudily oběma směry, a nejen od školy směrem k OSPOD. Tato spolupráce by podle něj měla být jasně definovaná, jinak je totiž skeptický k tomu, že by nastala nějaká změna a školy dostávaly více informací. Problém zpětné vazby pojmenovala dále například vedoucí pracovnice 6. Ta navíc upozorňovala na pomalé řešení v závažnějších případech, kdy hrozí zásadní ohrožení dítěte nebo naopak hrozí, že dítě ohrozí zbytek kolektivu agresivním chováním a podobně. Shledává to jako problém konkrétního OSPOD, se kterým jejich škola musí spolupracovat, jelikož slyšela dobré reference z jiných oblastí. Jak je vidno, mezi respondenty však nebyla jediná s tímto problémem.

Vedoucí pracovnice 5 na žádné zádrhely ve spolupráci s OSPOD neupozorňuje, nekomentuje však poskytování zpětné vazby směrem od OSPOD. Pravidelná spolupráce mezi subjekty také neprobíhá. Hovoří spíše o tom, že škola vychází OSPOD vstříc, potřebuje-li jejich prostory nebo informace od jejich zaměstnanců. Poradenská pracovnice 6, která hodnotila spolupráci také spíše pozitivně si stěžovala pouze na neschopnost pracovníků poradit, co se prevence týče. Schůzky ale probíhají pravidelně a ke spokojenosti všech zúčastněných. Jedná se však o jedinou respondentku, která hodnotila spolupráci s OSPOD vyloženě pozitivně. Pro ilustraci je uvedena její výpověď:

*To máme jednou za půl roku. OSPOD, metodici, výchovní poradci, a tak a hodně jsme s nimi v kontaktu přes telefon. Máme s nimi dobré vztahy, takže když*

*potřebujeme, oni nám poradí. Přijedou teda jen když je požádáme, ale ne vyloženě pravidelně.*

Dále školy spolupracují s Policí ČR, obecně se však jedná spíše o nárazové schůzky nebo poskytnutí prostor pro výslech nezletilých. Dále v některých případech probíhá spolupráce se sociálními službami, ve většině případů se však jedná spíše o nárazové nebo několikanásobné záležitosti, formou návštěvy tříd v nízkoprahových zařízeních nebo návštěvy zaměstnanců nízkoprahových zařízení přímo ve třídách. Žáci tedy dostávají základní balíček informací o možnostech smysluplného trávení volného času, nelze však mluvit přímo o navazování žáků na sociální služby. Podobné je to s dalšími službami. Spolupráce je obvykle formou odkázání rodičů na některé služby. Způsoby odkazování se napříč školami liší. Pravidelné spolupráce se službami podporujícími rodiny s dětmi nezmínil žádný z respondentů. Pouze základní škola 5 aktivně spolupracuje s organizací působící v její blízkosti, která poskytuje nízkoprahové služby pro děti a mládež a služby občanské poradny. Několik škol se pravidelně schází se zástupci organizací, které u nich poskytují programy primární prevence.

### **10.3 Představy o školské sociální práci**

Představy o činnostech sociální práce i školské sociální práci napříč respondenty byly více méně korektní, ale poměrně úzké. Většina respondentů při otázce „Co si představíte, když se řekne sociální práce/sociální pracovník“ odpovídala spíše obecněji, někteří respondenti prezentovali rovnou jejich představu školské sociální práce. Pro ilustraci uvádím reakci vedoucí pracovnice 2:

*Z mého pohledu to je vyhledávání, tzn. diagnostika, nějaké nápravy, spolupráce s OSPODem, s policií, to, co dneska dělá učitel v rámci pravomoci a kompetencí, že by to převzal někdo, kdo se na to specializuje.*

Obecně tato skupina respondentů zmínila spolupráci s OSPOD, práci s rodinami dětí z menšin, dětí z problémových rodin, dětí z rodin s finančními potíži. Byla zmíněna také možnost spolupráce sociálního pracovníka ve škole se

sociálními službami, na které by měl školský sociální pracovník následně navazovat děti a rodiny, které by jejich služby mohli využít.

Vedoucí pracovnice 1 popsala při otázce: „Co si představíte, když se řekne sociální práce?“ svůj příběh se zavedením pozice sociálního pedagoga na školu, který by mohl být inspirativní pro školy s podobnými obtížemi, které žádného zaměstnance pro výkon činností sociální práce nemají a zároveň cítí přetíženost školy v tomto směru. Respondentka hovořila o svém příchodu do školy, kde se vyskytovalo mnoho žáků z rodin cizinců. Tito žáci měli jazykové problémy, ale také čelili kulturním bariérám. Ve škole se také objevovali ohrožení žáci a po čase v pozici ředitelky školy respondentka cítila, že je situace takto neudržitelná. Z tohoto důvodu se začalo poradenské pracoviště výrazně rozšiřovat. Nejprve došlo k zavedení pozice etopeda, následně psychologa. Stále však chyběla osoba, která by se naplno věnovala práci s rodinou. Tato činnost do té doby padala na vedení školy, poradenské pracovníky a třídní učitele, kteří ale této činnosti nemohli věnovat dostatek času a ani se necítili být v této oblasti dostatečně kompetentní. Nakonec došlo k zavedení pozice sociální pedagožky, kterou vykonává zaměstnankyně, která ve škole původně působila jako vychovatelka:

*A teď teda od ledna, přes šablony, jsme si zvolili podporu sociálního pedagoga... To je vlastně náš zaměstnanec už několik let, ale teď se vlastně stala sociálním pedagogem, protože konečně jsme dosáhli na tu finanční podporu této role a mohli jsme to zase trochu přestěhovat. V podstatě už je to skoro tak, jak by to mělo být, a to že tu sociální práci dělá sociální pedagog a už to nedělá ředitel, výchovný poradce, metodik prevence, ale snaží se to přebírat ten sociální pedagog. Takže ten vývoj tam šel tímhle směrem.*

I ostatní respondenti se při otázce na sociální práci soustředili na prezentování jejich představy sociální práce s rodinou. To však mohlo být zapříčiněno tím, že byli již seznámeni s tématem práce a mohli mít tendence směřovat v odpovědi právě do této oblasti. Dále si respondenti vzpomínali na práci s jedinci a skupinami ohroženými chudobou, jedince sociálně vyloučené. Ve výčtu cílových skupin nebyla pojmenována sociální práce s duševně nemocnými, tělesně nebo mentálně znevýhodněnými jedinci, imigranty, jedinci přicházejícími z výkonu trestu a dalšími.

Představy o školské sociální práci byly o něco matnější, nicméně stále poměrně realistické. Společný prvek většiny odpovědí bylo vztahování práce školského sociálního pracovníka k rodině. Například poradenská pracovnice 1 uvedla:

*Já to vidím v rámci té selektivní prevence, že by měli přicházet v případě nějakého problému, nemusí být k ruce, když se nic neděje, ale ty rodiny by všechny měly vědět, že když se něco bude dít, tak tady má sociálního pracovníka, který bude k dispozici. Mohl by i při zápisu ty děti ze sociálně slabých rodin vytipovat už tam ty problematické rodiny. To by nám mohlo pomoci. To by se mi líbilo.*

Vedoucí pracovnice 5 si mimo práce s rodinami, které se potýkají s problémy vzpomněla na práci s rodinami cizinců, kterých je na její škole poměrně vysoké procento. Tuto činnosti na škole momentálně vykonávají třídní učitelé:

*...Potom připravit děti cizince, nějakým způsobem připravit a celé rodiny seznámit se školskou problematikou v Čechách. To by nám hodně ulevilo, protože spousta těch rodičů nezná školský systém v Čechách a nejsou si vědomi toho, co musí nebo smějí...*

Vedoucí pracovnice 6 odvozovala svoji představu z poznatků ze zahraničí, kdy opět zmiňovala práci s rodinou, která by měla mít za výsledek lepší připravenost žáků a snižování procenta záškoláctví na škole.

Poradenská pracovnice 2, která na škole působí jako sociální pedagožka, popsala přímo svoje činnosti:

*...Mám to zaměřeno k dětem, rodičům i pedagogům, i celkově k systému, ale hlavně jsem tedy nastavená pro rodiče v rámci toho poradenského pracoviště a já jsem most mezi školou a rodiči.*

Přesto, že někteří z respondentů během rozhovoru avizovali, že v minulosti o existenci ŠSP neslyšeli, jejich představy zásadně nevybočovaly od předběžně definovaných činností sociální práce. Práci školského sociálního pracovníka viděli stejně jako ostatní v práci s rodinami ohrožených žáků

a s rodinami menšin, v zajišťování financí na obědy, výlety apod. pro sociálně slabé žáky a dále v práci se samotnými žáky s kulturním nebo jiným sociálním znevýhodněním.

Dále byla okrajově zmiňována práce přímo s žáky, a to buď formou práce se třídami ohroženými rizikovými jevy, jako je šikana, agresivita, užívání návykových látek a podobně nebo práce s ohroženými žáky, formou organizování jejich volného času. Tyto činnosti byly však více rozvíjeny dále v průběhu rozhovoru. Prvotní odpovědi a reakce se týkaly především práce s rodinami.

V úryvcích a popisu výše tedy můžeme vidět, že ačkoliv vyřčené představy o školské sociální práci byly poměrně strohé, nebyly výrazněji vybočující z definic školské sociální práce. Představa o ŠSP se tedy jevila spíše mírně zúžená než zásadně nekorektní nebo nerealistická. Problematické bylo pro respondenty spíše oddělení činností sociální práce od činností psychologa, kdy byl v některých případech znatelný dojem, že psycholog může plnohodnotně zastat i činnosti sociální práce. Nabízí se tedy otázka, jestli je sociální práce pedagogy vnímána jako plnohodnotná disciplína se specifickými způsoby práce, která může práci pedagogů a psychologa rozšířit a obohatit. V tomto bodě se začali respondenti dělit na dvě skupiny, přičemž jedna z nich vykazovala nakloněnost sociální práci a druhá spíše její odmítání. Nakloněnost k sociální práci napříč respondenty je demonstrována v kapitole níže.

### **10.3.1 Nakloněnost školské sociální práci**

Jak již bylo řečeno, během rozhovoru někteří respondenti vyjadřovali obavy, jestli by sociální pracovník mohl škole nabídnout něco jiného, než nabízí současní poradenští pracovníci a školní psycholog. Někteří respondenti v jeho práci celkově neshledávali tak velký přínos. Respondenti, kteří byli zakotvení školské sociální práci více nakloněni si také uvědomovali, že v jistých oblastech se může náplň práce sociálního pracovníka překrývat s náplní práce dalších poradenských pracovníků, jako například psychologa. Neviděli v tom však tak zásadní problém. Jako řešení viděli základní rozvržení těchto kompetencí zákonem a jejich jasné rozvržení v rámci konkrétních škol. Neměli strach, že by se pro sociálního pracovníka nenašlo uplatnění. Sociální pracovník by však podle nich měl být v úzké



spolupráci s poradenskými pracovníky, na jejichž práci by měl navazovat nebo se s nimi o ni částečně dělit.

Ne pro všechny respondenty by však byla řešením spolupráce těchto dvou profesí. Obavy, že náplň práce potenciálního školského sociálního pracovníka by byla příliš podobná náplni práce školního psychologa, popřípadě práci metodika prevence nebo výchovného poradce, a že by tudíž nemohla přinést do školy nic nového, verbalizovala například vedoucí pracovnice 2:

*Mně tady chybí jednoznačné vymezení, kdo se teda má o co starat. Já bych nejprve potřebovala vědět, jaké kompetence ten sociální pracovník bude mít, po tom se můžeme bavit, co on všechno může dělat, prozatím je to virtuální realita, my se tady bavíme o něčem, co dělá výchovný poradce a školní psycholog... já budu v tomhle trochu pesimista, protože řeší se daleko zásadnější věci, třeba ten školní psycholog pro děti, které mají problémy, plynoucí z rozvodu rodičů a těch je opravdu hodně a ani tak to ještě není ošetřené tak, že automaticky škola dostane školního psychologa a o těch psychologích se mluví už léta, trochu se bojím, že další člověk do škol je úžasná věc, ale že nebude realizovaná.*

Podobné obavy vykazoval vedoucí pracovník 3, který vyjadřoval potřebu nejprve zavést plošné financování školního psychologa a zavedení jeho pozice do všech škol. Zavedení pozice školního psychologa považoval za výrazně důležitější než zavedení pozice sociálního pracovníka. Podobně reagovala i poradenská pracovnice 1. Ta sice na představu zavedení sociální práce na české školy reagovala pozitivně, v průběhu rozhovoru a v dalších výpovědích však dávala přednost jiným profesím a užitečnost sociálního pracovníka v podstatě negovala. Vedoucí pracovnice 5 uvedla, že si nedovede představit využití sociálního pracovníka na její škole, jelikož má dojem, že činnosti sociální práce vykonává školní psycholožka.

Tato skupina respondentů vykazovala také obavy z toho, že zavedení sociální práce do škol povede k rozšíření kompetencí školy, které tímto způsobem už nyní sedřené zaměstnance školy ještě více přetíží. Výchovnou funkci školy vidí jako okrajovou a chtějí jí vrátit spíše zpět do rodiny. Ohroženost dětí by podle nich měl řešit primárně OSPOD, nikoliv škola. To demonstruje následující odpověď:

*My jsme tady hlavně abychom ty děti vzdělávali. Samozřejmě ta výchovná složka tam patří, ale abychom to rozšiřovali o další činnosti, to si myslím, že v tuhle chvíli není reálné... Ted' to vypadá, že škola všechno vyřeší, ale hlavně za všechno může, to je pro rodiče nejjednodušší řešení, takže já se trochu obávám, že kdyby se to školní poradenské pracoviště rozšířilo o další pozice, tak by ztratili pozici támhle dámy na OSPODu, a v podstatě i v poradnách, což si myslím, že by bylo špatně. Já myslím, že by to mohlo dopadnout tak, že by se ta vzdělávací funkce školy úplně pomínula a my jsme jenom řešili problémy. Je potřeba ta koncepce a kompetence všech těch institucí a pracovníků a dokud tohle nebude, tak si myslím, že ta funkce sociálního pracovníka nepřípadá v úvahu. Alespoň to je můj pocit teda.*

(Poradenská pracovnice 1)

V tomto bodě je vhodné zmínit, že otevřenější byli konceptu ŠSP poradenští pracovníci. Přesto se i mezi vedoucími pracovníky našly respondentky, které jsou sociální práci na škole otevřené. Spojuje je vysoký podíl etnických, národnostních a dalších menšin na jejich školách. Jak bylo zmíněno, na základní škole 1 navíc již působí sociální pedagožka, která činnosti sociální práce vykonává. Vedoucí pracovnice 6 komentovala otázku možnosti využití sociální práce u ní na škole následovně:

*Určitě bych si to dovedla představit, protože jsme zrovna dnes na pedagogické radě řešili, že naši romští žáci na tom rozhodně nejsou špatně intelektově, ale nedocházejí do školy, rodiče to omlouvají, takže minimálně dva dny v týdnu jsou doma. Bylo by dobré pracovat s rodinami a vysvětlovat jim důležitost té docházky.*

Někteří vedoucí pracovníci byli stejně jako poradenská pracovnice 1 explicitně pro zakotvení ŠSP, ale následně v rozhovoru zmiňovali spíše argumenty proti zakotvení sociální práce na školách nebo výraznou skepsi k šanci její faktické realizace v blízké budoucnosti.

Jak již bylo zmíněno poradenští pracovníci většiny škol byli v rozhovorech ŠSP obecně nakloněnější, a to i na školách, kde vedoucí pracovníci její využití negovali. Činnosti sociální práce především směrem k práci s rodinou považovali za užitečné, dále také ulehčující jejich poradenskou práci, kterou často v rámci svých úvazků nestíhají vykonávat nebo se k ní necítí být kompetentní, ačkoliv by

si přáli, aby vykonávaná byla. Školského sociálního pracovníka viděli jako příležitost ke zdokonalení výchovné, ale i vzdělávací funkce školy. Jako příklady pozitivní reakce lze uvést následující:

*Na menší úvazek určitě, protože tady máme celkem hodně těch dětí, dřív to byla problematika pouze těch romských dětí, ale dnes, díky té pracovní migraci jsou děti, co žijí na ubytovnách, často se stěhují kvůli rodičům za práci – tak to je další skupina, která by potřebovala takhle pomoci.*

(Poradenská pracovnice 4)

Třídní učitelé si také dokázali představit pozici školského sociálního pracovníka na jejich školách. V případě že by jeho náplň práce měla spočívat v práci s rodinou žáka považovali existenci této pozice za velice užitečnou. Jeden z třídních učitelů přiznával, že si nedokáže úplně představit, jak by to vypadalo v praxi, ale její možný přínos připouštěl také.

I respondenti, kterým se koncept ŠSP zamlouvá vidí na cestě k jejímu zakotvení mnoho bariér. Pro učitele se jeví situace ve školství natolik problematickou, že absenci školské sociální práce vidí jako „další problém v řadě“. Na toto téma zavedli debatu, kdy došli k tomu, že nejsou přesvědčeni o tom, že se bude někdo školskou sociální prací zabývat. Obávají se, že ředitelé i tvůrci vzdělávacích politik jsou natolik zatížení problémem nedostatku pedagogů ve školách, že není prostor na uvažování o vytváření dalších pozic i přesto, že by to mohlo být užitečné. Jedna z respondentek v této debatě oponovala tím, že výhodou je, že sociální pracovník by přicházel odjinud než pedagog, a tudíž by o tuto pozici mohl být větší personální zájem. Obecně se však pedagogové shodli, že prosadit cokoliv nového do školství je vzhledem k mnoha problémům ve škole velice obtížné už jen kvůli nedostatku financí, který vidí jako další zásadní bariéru pro etablování nové pozice.

Poradenská pracovnice 5 vidí problém také ve tvorbě politiky. Je přesvědčená, že jedním z problémů je nezájem o cílové skupiny sociální práce. Podle jejího názoru panuje ve společnosti nálada, která každého, kdo má z jakýchkoliv důvodů problémy se o sebe postarat vidí jako líného, „který si za to může sám“ a tudíž si nezaslouží pomoc. Tato nálada podle respondentky prostupuje i do politických struktur, kde je zakotven způsob uvažování, že cílové skupiny

sociální práce nepřináší aktuální ekonomické zisky, a proto není důležité se o ně zajímat. To má podle ní za následek i to, že debata o školské sociální práci je spíše v pozadí. Podobným způsobem hovořily i poradenské pracovnice 2 a 3.

Problémem, který zmiňovali opět téměř všichni respondenti, je nedostatek financí<sup>36</sup>.

### 10.3.2 Náplň práce školského sociálního pracovníka

Na základní náplni práce školského sociálního pracovníka se pedagogičtí pracovníci poměrně shodovali. Některé činnosti respondenti popisovali již ve svých představách o školské sociální práci, při odpovídání na další dotazy vyplývaly však i jiné činnosti, které by mohl podle respondentů školský sociální pracovník vykonávat. Následující seznam je výčtem činností, které by měl sociální pracovník ve škole podle respondentů vykonávat. Seznam je seřazen od činností, které respondenti vyjmenovávali nejčastěji, po ty, které v rozhovorech zaznívaly nejméně často.

Práce s rodinou

Poskytování sociálního poradenství rodině

Práce s ohroženými dětmi

Prostřednictví mezi žákem, školou a rodinou

Spolupráce s OSPOD

Práce s menšinami

Terénní práce s rodinou (docházení do rodin)

Spolupráce s ostatními členy školského poradenského pracoviště

Účast na hodinách

Odkazování žáků a rodin na návazné služby, síťování

Socializační aktivity, skupiny a trávení volného času s ohroženými žáky

Práce s žáky v inkluzi

Práce s učiteli

Práce s žáky z movitých rodin, kteří jsou z nedostatku času rodičů sociálně deprivovaní

---

<sup>36</sup> Zmíněno již v kapitole 10.1 Mezery ve fungování poradenského pracoviště

Jak je vidět ve výpisu výše, jako hlavní náplň práce školského sociálního pracovníka považují respondenti práci s rodinou. Sociální pracovník by měl být podle respondentů schopen rodinám poskytovat sociální poradenství<sup>37</sup>. Respondenti také téměř ve všech případech zmínili, že by měl pracovat přímo s dětmi. Měl by se účastnit hodin a vyhodnocovat chování žáků, přičemž v případě podezření na jejich ohrožení by měl kontaktovat jeho rodiče a dále s nimi spolupracovat. Popřípadě by měl pracovat s dětmi v rámci případové práce. Jak již bylo zmíněno v kapitolách výše, jeho práce by měla být úzce navázána na práci dalších poradenských pracovníků, měl by být tedy schopen multidisciplinární spolupráce s ostatními profesemi zastoupenými v poradenském pracovišti. Respondenti také zmiňovali, že by se jim líbila forma práce sociálního pracovníka s žáky po vyučování formou odpoledních volnočasových aktivit

Respondenti příliš nejmenovali například práci s žáky a rodinami žáků v inkluzi, práci s handicapovanými žáky a jejich rodinami nebo práci s žáky a jejich rodinami s některými dalšími obtížemi. Práci s takovými žáky a jejich rodinami by přenechali spíše speciálnímu pedagogovi nebo psychologovi. Ve výčtu se soustředili spíše na rodiny ve finanční tísní nebo žáky se sociálními handicapami. Dále byla poměrně opomíjená spolupráce s učiteli.

Napříč respondenty se také lišilo pojetí toho, jak daleko by měl sociální pracovník školy v práci s rodinou zacházet. Zjevně by však měl být zdatný v komunikaci a mít osvojené postupy v posouvání rodiny v její soběstačnosti v péči o dítě. Způsoby práce popisované v návaznosti na tuto náplň práce jsou popsány v kapitole níže.

### **10.3.3 Způsob práce a kompetence školského sociálního pracovníka**

Respondenti hovořili o individuální nebo skupinové práci s žáky na půdě školy. Často si práci s žáky představovali ve formě odpoledních volnočasových aktivit pro ohrožené žáky, jejichž cílem by bylo jejich „stažení z ulice“ a podpora smysluplného trávení volného času. Tuto formu práce s žáky by preferoval Vedoucí

---

<sup>37</sup> V této práci sociální poradenství vnímáno jako: Poskytování informací o dostupných službách v okolí pro klienta, případně pak kontaktování těchto služeb spolu s klientem, navazování klienta na další adekvátní podporu a pomoc. (Matoušek, 2008)

pracovník 3, vedoucí pracovnice 6 a poradenská pracovnice 3. Vedoucí pracovnice 6 by preferovala i výpomoc žákům s přípravou na výuku, a to v rámci terénní práce s rodinou.

Třídní učitelé v debatě shledali potenciál sociálního pracovníka i s celými třídními kolektivy, co se rizikového chování týče. Jeden ze způsobů jeho práce vidí v řešení projevů rizikového chování, zmapovaného metodikem prevence a následné intervenci směrem k jedinci i směrem ke třídním kolektivům. Sociální pracovník by tedy měl podle respondentů schopen pracovat s žáky, u kterých se projevuje rizikové chování, jako je šikana, užívání návykových látek, agresivita atd. Dále by mohl podle třídních učitelů pracovat s celými třídními kolektivy, které ovlivňuje projev rizikového chování nebo formou prevence nebo osvěty.

Jak bylo zmíněno v kapitole výše, zásadní okruh, který byl respondenty komentován, byla práce s rodinou. Zde se respondenti neshodovali na tom, zdali by měl sociální pracovník docházet do rodin, nebo s rodinami pracovat pouze na půdě školy. Někteří respondenti zastávali názor, že tato činnost přísluší spíše OSPOD. Tímto způsobem reagovali vedoucí pracovníci 2, 3 a 5.

Druhá skupina respondentů zastává představu, že by návštěvy rodin žáků mohly být pro další práci s žáky ve škole přínosem. Vedoucí pracovnice 6 vidí v docházení do rodin také přínos, klade však důraz na navázání vztahu a důvěry mezi pracovníkem a rodinou. Poradenská pracovnice 5 to vidí jako zásadní výhradu sociálního pracovníka a myslí si, že právě jeho práci v rámci školy by to mohlo posouvat na vyšší úroveň. Problematickou vidí pouze práci s informacemi, které by v rodinách získal:

*...Otázka je, jak by pak mohl s těmi informacemi naložit a posunout tím třeba i práci těch dalších zaměstnanců, ale pro něj si myslím, že by to mohlo být úplně super, dozvědět se takhle víc.*

Třídní učitelé v návštěvách v domácím prostředí vidí také spíše přínos. Třídní učitelka 2 v této činnosti také vidí specifikum ŠSP. V tomto ohledu zmiňovala limitaci psychologa:

*Já si myslím, že by měl přesáhnou instituci školy. Když máš psychologa, tak ten pracuje přímo v rámci té školy s těmi dětmi a ten sociální pracovník by měl mít*

*možnost jít třeba domů k tomu dítěti a přesáhnout tu instituci v té části života, která je pro to dítě strašně důležitá, ale my už do ní vůbec nevidíme. Řešit ten problém tam, kde je jeho příčina.*

Třídní učitelé dále docházeli v debatě k tomu, že by bylo dobré, kdyby byl sociální pracovník dostával více informací než běžný pedagog. To vztahovali i ke spolupráci s OSPOD, který by s ním měl být ve spolupráci o v tomto ohledu a mohl by tak navádět ŠSP na to, se kterými rodinami by bylo vhodné pracovat.

Je tedy zřejmé, že pokud by měl sociální pracovník vstupovat do rodin, bylo by potřeba aby měl svoje mechanismy, jak motivovat rodiny ke spolupráci a pravděpodobně také školským sociálním pracovníkům zákonem povolit překročení hranice škol. Dalším problematickým bodem v této souvislosti je spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Spolupráce školy a OSPOD byla již probrána výše, někteří respondenti vidí v sociálním pracovníkovi také příležitost pro zlepšení komunikace s tímto orgánem. Opět by však byla nutná legislativní úprava toho, kdy by měl školský sociální pracovník právo od OSPOD informace dostávat a jakým způsobem by s nimi měl ve vztahu k dalším zaměstnancům školy nakládat. Dále z rozhovorů vyplývá potřeba úpravy obecných vztahů mezi OSPOD a školami, kdy by mohl být sociální pracovník prostředníkem mezi školským a sociálním světem. Obecně je také třeba umožnit školskému sociálnímu pracovníkovi přístup k informacím o žácích a jejich rodinách.

#### **10.4 Rizika zavádění pozice sociálního pracovníka do školy**

Lze si představit, že zavádění sociální práce do škol s sebou může nést jistá rizika, které je třeba předvídat. Někteří respondenti vidí rizika v nedůvěře v tuto pozici, jelikož se jedná o novou a v českém školství doposud téměř nevídanou pozici. Tato rizika pojmenovávali především poradenští pracovníci a třídní učitelé. Ti se obávají přijetí nové pozice mezi pedagogy, kdy zmiňovali, že by mohl být zpočátku přijímán s nedůvěrou. Dále vyjadřovali obavy z přijetí sociálního pracovníka ze strany rodičů. Poradenská pracovnice 3 vyjadřuje obavu z ochoty ke spolupráci směrem od rodičů žáků, kteří by se mohli obávat, že zastupuje pouze zájmy školy, jelikož škola je jeho zaměstnavatel. Vyjadřovala obavu, že by mohl být brán jako osoba, která přichází rodinu sankcionovat, nikoliv jí pomoci nebo

podpořit. Poradenská pracovnice 5 se také přiklání k riziku nespolupráce rodičů. Dále vidí jako rizikový faktor nedostatek financí. Hovořila také, stejně jako někteří třídní učitelé, o riziku nepřijetí sociálního pracovníka pedagogickým sborem:

*Určitě s učiteli... Ta práce s některými učiteli je často fakt náročná a oni nechtějí spolupracovat s jinými povoláními, třeba i s psychology, že mají pocit, že jim narušuje tu práci se třídou, odhaluje věci, které oni třeba i chtějí, aby nebyly odhalené*

Co se rizika nespolupráce rodičů týče, někteří respondenti viděli výhodu v nepedagogičnosti profese sociálního pracovníka. Opět zde však došlo k dělení na dva tábory, kdy část respondentů považuje nepedagogické vzdělání sociálního pracovníka za výhodu a druhá část za nevýhodu. Za nevýhodu ho považuje například i poradenská pracovnice 2, která na škole působí jako sociální pedagožka, ale zároveň i učí:

*Já myslím, že pro ty vzdělávací instituce jsou ideální ti sociální pedagogové, protože je tam jak ta sociální, tak ta pedagogická sféra... Ta školská sféra je natolik specifická, že je potřeba mít ty specializované pozice ke vzdělávání.*

Opáčným názor zastává například poradenská pracovnice 4, která komentuje to, že nepedagogičnost sociální práce považuje za výhodu, a to jak ve vztahu k ochotě ke spolupráci rodičů, ale také směrem k dětem, kteří podle ní nepedagogické pracovníky vnímají jinak než pedagogy. Vztah učitel-žák/ učitel-rodice vidí při řešení sociálních problémů rodiny jako nevýhodu. Zásadní kompetence sociálního pracovníka vidí jinde než v pedagogických dovednostech.

*...Ten sociální pracovník by měl být hlavně zdatný v tom svém prostředí, napojený třeba na OSPOD, samozřejmě, bez toho to nepůjde, aby to mělo nějakou štábní kulturu, ale nemusí to být pedagog, naopak myslím si, že by to bylo proti tomu, aby tady ve škole působil jako pedagog.*

Dalším rizikem, které by mohlo nastat i při legislativním zakotvení školské sociální práce, je nezáměr ředitelů škol zřizovat u nich na škole tuto pozici. Toto



riziko otevírá fakt, že v rozhovorech byli k zakotvení školské sociální práci otevřenější poradenští pracovníci a třídní učitelé, než vedení škol. Nutno však dodat, že v některých případech je možné, že nezáměr o sociální práci na školách je dán právě neexistencí legislativy, a tudíž neuchopitelností této pozice. Navíc bylo silnější odmítání často zmiňováno v souvislosti s nedostatkem financí na školách, které může být pro vedoucí pracovníky tak velkým tlakem, že může tvořit zásadní faktor v utváření jejich názoru na zakotvení této pozice.

## 11. Analýza zjištění

V této kapitole nejdříve zrekapituluji, jaké konkrétní podoby by podle respondentů měla školská sociální práce mít. To je zároveň odpověď na první výzkumnou otázku: „*Jak nahlíží pedagogičtí pracovníci na možnost využití sociální a školské sociální práce?*“ Základem práce školského sociálního pracovníka by mělo být podle respondentů poskytování sociálního poradenství rodinám žáků. Na tom se shodli všichni respondenti. Sociální pracovník by měl být schopen poskytovat podporu rodinám v obtížných situacích, které ovlivňují školní výkon dítěte. Ve finanční nouzi by měl vypomáhat rodinám se zařízením finanční pomoci na kterou má rodina nárok. Měl by se tedy vyznat v systému sociálních dávek, dále však také v síti sociálních služeb, na které by měl rodiny žáků i žáky samotné zvládnout odkázat. Dále by měl využívat zdrojů školy a jejího okolí v případech, kdy rodiny žáků nemají peníze na obědy, školní výlety atd. V této souvislosti respondenti zmiňovali důležitost dobrého navázání vztahů s žáky a jejich rodinami pro nastolení jejich důvěry a tím pádem možnosti kvalitní podpory a pomoci. Zde lze uvažovat o intenzivnější spolupráci s OSPOD, který by pro některé případy v jeho evidenci mohl využívat služeb školského sociálního pracovníka. Co se práce s rodinami týče, respondenti se dělili na dva tábory v otázce, zdali by měl sociální pracovník docházet do rodin, nebo by práce s rodinami měla probíhat výhradně na půdě školy.

Sociální pracovník by měl být dále podle respondentů v úzkém napojení na žáky. Měl by vyhledávat žáky sociálně ohrožené a nabízet jim odpolední finančně hrazené aktivity, kde by s nimi mělo být pracovat na socializaci, řešit s nimi v neformální atmosféře jejich obtíže a zajišťovat jim smysluplné trávení volného času.<sup>38</sup> Zde se nabízí otázka, jestli je vhodné, aby byl sociální pracovník přímo realizátorem těchto činností. Pro tyto činnosti lze nalézt lepší zastoupení, jako například pedagoga volného času nebo vychovatele. Sociální pracovník by však v tomto ohledu mohl vykonávat prostředníka a organizátora, který by pro žáky vyhledával vhodné způsoby trávení volného času, například formou spolupráce

---

<sup>38</sup> Vhodnost tohoto způsobu práce s žáky dokládá výzkum Džúrové (2015), jejíž výzkum odhalil pozitivní souvislost nižšího výskytu rizikového chování u dětí a mladistvých s možností trávit ve škole čas po vyučování. Více viz kapitola 6. Možnosti využití školské sociální práce v České republice

s nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež. V některých případech by mohl hledat možnosti a zdroje, jimiž by bylo možné žákům z rodin v hmotné nouzi zaplatit volnočasové aktivity na základě jejich zájmů a talentů.

Někteří respondenti také navrhovali spolupráci s metodikem prevence a realizaci preventivních programů sociálním pracovníkem. Jako další činnosti sociálního pracovníka byla uváděna individuální práce s žáky, u nichž se projevuje rizikové chování. Někteří respondenti uváděli dokonce představu, kdy by vedle funkce sociálního pracovníka, tento zaměstnanec mohl vykonávat i funkci metodika prevence, jelikož v současném pojetí nemají metodici prevence uvolněn čas na výkon této profese. V tomto ohledu by však bylo pravděpodobně třeba, aby byl školský sociální pracovník absolventem postgraduálního kurzu na výkon pozice školního metodika prevence. Popřípadě by rámci vzdělávání sociálních pracovníků musela vzniknout specializace školské sociální práce, naplňující vzdělání i v tomto směru. Současné vzdělání sociálního pracovníka by totiž nemuselo dostatečně zajišťovat požadavky na výkon této funkce. V případě dozdělení sociálního pracovníka lze připustit i tuto možnost, stále by však tomuto pracovníkovi měla zůstat agenda práce s rodinou, zaměstnanci školy a subjekty, se kterými se škola dostává do styku, aby se z náplně jeho práce nevytrácela sociální práce jako taková.

Sociální pracovník by měl dále kooperovat i se zbytkem poradenského pracoviště a učiteli. Několik respondentů zmiňovalo, že by měl být učitelům nápomocen a měli by si k němu moct přijít pro radu. Měl by se účastnit výuky jako pozorovatel, a i během vyučovacích hodin sledovat projevy žáků, které by mohly naznačovat jejich sociální problém.

Někteří respondenti také zmiňovali práci s žáky v inkluzi a s jejich rodinami. Tato cílová skupina však nebyla zmiňována příliš často. Stejně tak byla pouze v jednom případě zmíněna práce s žáky, kteří sice vyrůstají ve finančním blahobytu, ale jsou deprivováni nedostatkem času jejich rodičů. Přitom jak uvádí Pemová a Ptáček (2012) u dětí ze zdánlivě integrovaných rodin může docházet k propadávání systémem v případě, kdy o ně není kvalitně postaráno. Jelikož škola je místo, kde tráví velkou část svého času, je jedním z hlavních míst, kde může být odhalen i problém na první pohled bezproblémových dětí a jejich rodin.

Spíše okrajovým nápadem respondentů byla možnost spolupráce s různými sociálními službami, kterou by mohl vykonávat školský sociální pracovník. Aktivity sociálního pracovníka k naplňování komunitního potenciálu

školy nebyla zmíněna ani jedním z respondentů. Některé možné činnosti sociální práce byly tedy spíše opomíjeny nebo dokonce zavrhovány. To se týká dále například práce s rodinami žáků, u nichž se vyskytují projevy duševního onemocnění nebo s rodinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto případech byla i práce s rodiči respondentů směřována spíše do rukou školního psychologa. To napovídá jistému zúžení představy respondentů o sociální práci, případně o schopnostech sociálního pracovníka.

Respondenty lze v pohledu na možnost etablování ŠSP rozdělit na dvě skupiny. První skupina vidí školskou sociální práci jako neuchopitelnou, náplň práce příliš podobnou práci školního psychologa a dalších poradenských pracovníků. Sami nenacházejí mnohé činnosti, se kterými by mohl sociální pracovník ve škole pomoci, a to i přes zmiňování zásadní přetíženosti školského systému těmito respondenty. Zásadnější přínos pro školu vidí respondenti v práci školního psychologa a to přesto, že někteří hovořili o tom, že většina problémů žáků má zásadního původce v rodině. To může odrážet obecnou náladu ve společnosti, kterou naznačuje šetření Dragomirecké (2019), ve kterém respondenti na žebříčku prestiže ze sedmi hodnocených, umístili sociální práci na šesté místo. Ve stejném výzkumu navíc 58 % respondentů odpovědělo, že sociální pracovník nemá mít vysokou školu. To napovídá tomu, že prestiž sociální práce není na příliš vysoké úrovni. Obecné povědomí o ní může být navíc zkreslené, ovlivněné vývojem sociální práce v ČR, nevráživostí společnosti k některým cílovým skupinám sociální práce a stereotypy, které o ní panují. (Dragomirecká, 2019) Je možné, že tento trend je zaznamenatelný i mezi pedagogy, jejichž představa sociální práce může být tímto faktorem také ovlivněná. Tato teorie může být také jedním z důvodů, proč některé činnosti, které respondenti přiřazovali školskému sociálnímu pracovníkovi (např. organizace volnočasových aktivit), příliš neodpovídají jeho obecné náplni práce.

Část respondentů má také dojem, že výchovný proces má plnit především rodina, která podle respondentů v mnoha případech selhává a ve škole následně nachází viníka svých vlastních problémů. Tito respondenti vidí školy jako přetížené výchovnou složkou a mají pocit, že vzdělávání se ze škol pomalu vytrácí. V případech nouze shledávají respondenti kompetentními jiné instituce, než je škola, které by měly selhávání rodin ve výchově řešit. Především byl zmiňován

Orgán sociálně právní ochrany dětí, popřípadě pedagogicko-psychologické poradny.

Sociální práci ve školách je tedy potřeba předkládat jako novou příležitost, která může v přetíženosti pracovníků škol pomoci a jejich práci ulehčit, nikoliv jim další práci přidělovat. Obecně je třeba osvětlovat veřejnosti všechny disciplíny sociální práce a dát jim možnost pochopit, co práce sociálního pracovníka obnáší a co ne. Je třeba představovat práci sociálního pracovníka jako příležitost ke zplnomocňování a podpoře rodin k efektivním výchovným stylům a zajištění chodu rodiny, tak aby byla schopna zajišťovat prospívání dítěte, stejně jako jeho psychickou i fyzickou pohodu připravenost na výuku. Sociální pracovník musí být pedagogům představován primárně jako osoba, která napomáhá klientům (v tomto případě rodinám a žákům) k jejich soběstačnosti<sup>39</sup>, nikoliv jako osoba, která na sebe přebírá odpovědnost rodin a tím rozšiřuje práci školy v podílení se na výchově, kterou doposud měli zajišťovat rodiče. Je však také potřeba upozorňovat na hranice a kapacity školské sociální práce, na to, že nevyřeší všechny problémy, a tudíž je její spolupráce s orgánem sociálně právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologickými poradnami, dalšími službami a institucemi nadále nezbytnou samozřejmostí. Dále by mohla pomoci evaluace práce sociálních pracovníků na školách, které jeho služeb využívají nebo výsledky zahraničních výzkumů, které přínosy ŠSP potvrzují.<sup>40</sup>

V jednom případě bylo také zmíněno, že komunikaci s rodiči a další činnosti sociální práce již zastávají na škole asistenti pedagoga. Zde navrhuji upozorňovat na to, že ačkoliv asistenti pedagoga mají komunikaci s rodiči a návaznou práci s žáky v popisu práce, vzhledem k nízkým požadavkům na jejich vzdělání<sup>41</sup> je nepravděpodobné, že by všichni jejich zástupci znali metody sociální práce tak dobře, aby byli schopni tyto činnosti plnohodnotně zajišťovat.

Druhá skupina respondentů byla konceptu školské sociální práce výrazně otevřenější. Jednalo se převážně o poradenské pracovníky a třídní učitele. Vyložené otevřené konceptu školské sociální práce byly i dvě vedoucí pracovnice. Naopak pouze jedna poradenská pracovnice viděla v etablování školské sociální práce spíše přítěž. Tato skupina pracovníků vidí v nástupu sociálního pracovníka do škol

---

<sup>39</sup> Definice viz kapitola 1. Sociální práce

<sup>40</sup> Např. (Alvarez et al., 2013)

<sup>41</sup> Viz kapitola 4.6 Asistent pedagoga a osobní asistent

obecně úlevu, pomoc při náhledu na situace žáků, kteří přicházejí s čím dál rozmanitějších prostředí a možnost delegovat některé časově nebo pro pedagogy kompetenčně těžko zvládnutelné činnosti (například komunikaci s rodinami žáků nebo komunikaci s OSPOD) této osobě. To, že poradenští pracovníci a učitelé byli v rozhovorech konceptu ŠSP otevřenější, může být zapříčiněno tím, že zatímco poradenští pracovníci a učitelé vidí spíše ty oblasti, kde by jim rozšíření poradenského pracoviště pomohlo, vedoucí pracovníci musí uvažovat i o tom, jak takovou osobu zaplatit, jak práci zkoordinovat, jak zamezit nepřijetí nové osoby mezi pracovníky se zaběhlými rolemi atd. To může zvyšovat jejich úzkost ohledně zavádění nové pozice v době rozsáhlých personálních obtíží ve školství, které respondenti popisují.

I pracovníci, kteří jsou školské sociální práci otevření, jsou však k jejímu zakotvení poměrně skeptičtí. Jako problém vidí nedostatek financí ve školách a personální krizi ve školství. Respondenti mají pocit, že školství se momentálně potýká s tolika problémy, že nepovažují za reálné, že by se nyní někdo zajímal o zakotvení sociální práce na školy, jelikož tato idea se staví do roky stojící fronty problémů jiných. Mimo personální krizi respondenti popisovali také problémy, jako je nárůst počtu žáků s projevy vážných duševních onemocnění a nárůst počtu žáků s agresivním chováním. Respondenti zmiňovali nemožnost školy s tím něco dělat, a to vzhledem k nedostatku zařízení poskytujících psychiatrickou péči pro děti a nedostatečné kapacitě škol pro žáky se specifickými poruchami chování. V tomto ohledu vidí inkluzi jako nezvládnutou. Pro sociální pracovníky v této oblasti však nevidí uplatnění, i přesto, že ve dvou zmíněných případech byl problém s rodiči žáků, kteří si nechtějí připustit problémy jejich dítěte. Práci s rodinou tedy někteří respondenti redukovali pouze na práci s rodinami sociálně slabých žáků. Na komunikaci s rodiči žáků s psychiatrickými obtížemi považovali vhodnějšího psychologa. Opět se tedy ukazuje, že sociální práce jako taková může být respondenty chápána zúženě – zaměřující se pouze na jedince v hmotné nouzi.

Někteří respondenti zmínili názor, že zakotvení pozice sociálního pracovníka nepřispívá také nálada ve společnosti, která je nastavena proti pomoci cílovým skupinám sociální práce. Toto tvrzení podporují i zjištění z již zmíněného šetření Dragomirecké (2019) Zde se opět nabízí apelace na sociální pracovníky, aby povznášeli sebevědomí sociální práce na vyšší úroveň a upozorňovali na celospolečenské dopady neřešených sociálních problémů. Dále by mohl pomoci

rozvoj tzv. evidence based practice, jak jej popisují Aveyard a Sharp (2013) a tvorba výstupů dokazujících její efektivitu, zasahující fungování celé společnosti<sup>42</sup>.

Neopominutelným tématem objevujícím se v rozhovorech je problematika komunikace s OSPOD. Ta se ve většině případů projevila jako nedokonalá, většinou respondentů byla hodnocena jako jednostranná a odměřená. Zde navrhuji v příštích výzkumech prozkoumat pohled pracovníků a pracovníků OSPOD, jejich pohled na školskou sociální práci a možnost propojení školy a OSPOD skrze školského sociálního pracovníka. Někteří vedoucí pracovníci by ocenili prostředníka znalého sociálního sektoru, který by s pracovníky OSPOD komunikoval, což se zdá být vzhledem k situaci adekvátním řešením. Jiní jsou skeptičtí i k této variantě a neočekávají, že by to mohlo přinést nějakou změnu. To může být způsobeno nedůvěrou ve schopnosti sociálního pracovníka, ale také délkou trvání problému mezi těmito dvěma subjekty.

Zde se nabízí k úvaze, jakou by měl mít školský sociální pracovník v této oblasti pozici, jaké informace by měl od pracovníků OSPOD dostávat a jak by s nimi měl následně operovat. V momentální situaci jsou pracovníci OSPOD na základě zákona o sociálněprávní ochraně dětí (zákon č. 359/1999 Sb.) vázáni mlčenlivostí. Nejsou tedy povinni školám sdělovat konkrétnější informace o jejich klientech školám. Až na dvě výjimky se však spolupráce s OSPOD v rozhovorech ukázala jako tristní. Řešení tohoto stavu a hlubší kooperaci těchto subjektů se zdá být nutností. Nutno dodat, že návrhy na zlepšení spolupráce mezi školami a OSPOD vydala i Česká školní inspekce (2016), přičemž ve svých doporučeních v souvislosti s OSPOD uvádí následující:

- *výrazně zlepšit informovanost škol ze strany OSPOD o žácích školy v jejich péči*
- *posílit informovanost o činnosti OSPOD a využívat OSPOD nejen při řešení již vzniklých situací, ale také při realizaci preventivních aktivit*
- *zajistit větší koordinaci činností na úseku sociálně-právní ochrany dětí ve školách mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Ministerstvem práce a sociálních věcí*

---

<sup>42</sup> Více v kapitole 3.1 Spojené státy americké

- *zvýšit zapojení školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení ze strany škol při řešení závažných výchovných problémů žáků*

[ČŠI, 2016 15]

Další problém, který převážně vedoucí pracovníci vidí je nedokonalost financování škol. Jeho problematika je na základě literatury (Mikulková, Škrahůlková, 2014) zmíněna i v této práci výše<sup>43</sup>. Ve chvíli, kdy se školy potýkají s problémem financování školního psychologa, nevidí někteří z nich jako reálné zavádění další pozice, která je pro některé z nich doposud neznámá. Jak již bylo řečeno, nabízí se varianta, že i problematika financování může otevřenost vedoucích pracovníků škol k etablování ŠSP negativně ovlivňovat.

Vedle již zmíněného nadřazování potřebnosti školního psychologa nad potřebnost školského sociálního pracovníka se projevila také obava z vysoké podobnosti těchto dvou profesí. Respondenti zmiňovali riziko jejich přílišného prolínání. Zde může být opět problémem nízké povědomí o identitě sociální práce a psychologie. Je tedy třeba vést neustálý dialog mezi sociálním sektorem, sektorem školství i veřejností a představovat sociální práci v její celistvosti. Legitimizovat prolínání pomáhajících profesí, ale prezentovat sociálního pracovníka jako odborníka na sociální problémy jedinců i skupin a upozorňovat na unikátnost sociální práce ve smyslu specializace na interakce jedince se sociálním prostředím, jak jí popisuje Musil (2013)<sup>44</sup>. V obecné rovině by mohlo pomoci legislativně definovat náplň práce sociálního pracovníka ve škole, tak aby bylo pro pedagogické pracovníky zřetelné jeho odlišení od školního psychologa. Pro jasné ukotvení sociálního pracovníka v poradenském systému škol by se debat o kompetencích a náplni práce školského sociálního pracovníka měli účastnit také pedagogové, poradenští pracovníci, školní psychologové a speciální pedagogové. Stejně tak při nástupu sociálního pracovníka do konkrétní školy by mělo dojít k jasnému rozdělení činností jednotlivých pracovníků, ale také definování způsobu spolupráce těchto dvou zaměstnanců, aby se zamezilo rizikům zmíněným v kapitolách výše.<sup>45</sup>

Částečně se v rozhovorech projevil i strach z příchodu dalšího nepedagogického pracovníka do škol, jelikož někteří respondenti zmiňovali, že by

---

<sup>43</sup> Viz kapitola 6. Bariéry pro zakotvení školské sociální práce

<sup>44</sup> Viz kapitola 1. Sociální práce

<sup>45</sup> 10.4 Rizika zavádění školské sociální práce



sociální pracovník měl mít alespoň pedagogické minimum. Popřípadě dávali přednost profesi sociálního pedagoga před sociálním pracovníkem. Několik respondentů, kteří hodnotili nepedagogičnost profese sociálního pracovníka jako pozitivum, také upozorňovali na to, že by se sociální pracovník mohl setkat s nepřijetím ze strany pedagogického sboru. Na toto riziko bylo již upozorněno v souvislosti se slovenskou školskou sociální prací, kde k tomuto problému dochází.<sup>46</sup> Jako důvody respondenti zmiňovali novotu instituce a nedůvěru k novému, možný strach pedagogů z jejich hodnocení sociálním pracovníkem nebo strach z odhalování latentních problémů mezi žáky a ve třídách, které budou vyžadovat investice k intervenci. Tyto možné obtíže popisuje v souvislosti s nástupem psychologa i Zapletalová (2019). Sociální pracovník může mít v tomto ohledu pozici na škole obdobnou. Jedná se tedy o další riziko, se kterým může být příchod nepedagogického pracovníka do školy ztížen.

Co se odpovědí na druhou výzkumnou otázku: „*Které činnosti nejsou ve škole vykonávány, nebo jsou vykonávány nedostatečně a zároveň by je mohl plnit sociální pracovník?*“ týče, částečně najdeme v odpovědi již v analýze výše. Pro lepší orientaci však opět uvádím seznam činností, který je k nalezení už v kapitole 11.3.2 Náplň práce školského sociálního pracovníka. V seznamu jsou činnosti seřazeny od těch, které respondenti zmiňovali nejčastěji, po ty, které byly zmíněny nejméně často.

- Práce s rodinou
- Poskytování sociálního poradenství rodině
- Práce s ohroženými dětmi
- Prostřednictvím mezi žákem, školou a rodinou
- Spolupráce s OSPOD
- Práce s menšinami
- Terénní práce s rodinou (docházení do rodin)
- Spolupráce s ostatními členy školského poradenského pracoviště
- Účast na hodinách
- Odkazování žáků a rodin na návazné služby, síťování

---

<sup>46</sup> Viz kapitola 3.3 Slovensko

- Socializační aktivity, skupiny a trávení volného času s ohroženými žáky
- Práce s žáky v inkluzi
- Práce s učiteli
- Práce s žáky z movitých rodin, kteří jsou z nedostatku času rodičů sociálně deprivovaní

Respondenti tedy viděli hlavní možný přínos sociální práce ve škole v komunikaci s rodiči problémových žáků. Sociální pracovník by tedy měl být schopen naplňovat roli prostředníka mezi školou, žákem a rodičem. Někteří vidí sociálního pracovníka i jako terénního pracovníka, který by měl mít i kompetenci docházet přímo do rodin problémových žáků. Jiní ho vidí spíše na půdě školy. V tomto ohledu se respondenti dělili zhruba na poloviny. V tomto případě se jedná o činnosti, která má momentálně ve školství svoje mezery. K terénní práci v rodinách nedocházelo v žádném z případů. Práce s rodiči je však v některých případech komplikovaná i na půdě školy, jelikož někteří rodiče spolupracovat nechtějí, neuvědomují si obtíže svého dítěte a podobně. Školy v takovou chvíli vidí jediné východisko, a to kontaktovat OSPOD. V tomto ohledu by mohl být sociální pracovník nápomocný, musel by však vhodným způsobem motivovat rodiny ke spolupráci. Zde se ukazuje jako příklad dobré praxe forma práce s rodinou, kterou praktikuje jedna z respondentek, která je na škole v pozici sociální pedagožky. Tato spolupráce je založena na vytvoření kontraktu mezi ní, zákonným zástupcem dítěte a dítětem, při jehož závažném porušení ze strany zákonného zástupce dochází ke kontaktování OSPOD. Tato spolupráce se respondentce prozatím osvědčila.

Dále by měl podle většiny respondentů pracovat přímo s žáky. To by mělo probíhat formou individuální i skupinové práce. Konkrétními příklady byly odpolední skupiny podporující socializaci žáků z ohrožených rodin nebo práce s žáky s projevy rizikového chování. Sociální pracovník by měl podle respondentů také docházet do hodin, kde by měl rizikové chování nebo možnou ohroženost žáků mapovat a s těmito zjištěními nadále individuálně nebo kolektivně pracovat. K tomuto okruhu se vyjadřuji v kapitole výše.

Poměrně často zmiňováno bylo i možné působení sociálního pracovníka jako prostředníka mezi OSPOD a školou, jelikož jejich spolupráce se v tuto chvíli

jeví jako problematická. Sociální pracovník by podle některých respondentů měl působit také jako prostředník mezi školou a dalšími sociálními službami

Okrajově byla zmiňována práce s žáky a rodinami žáků v inkluzi, práce s žáky z movitých rodin, kterým rodiče nevěnují dostatek času nebo práce s učiteli. I tomuto tématu se věnuji výše. Častěji byla zmiňovaná nutnost spolupráce s ostatními poradenskými pracovníky.

Pro většinu těchto činností je zásadní, aby měl školský sociální pracovník přístup k informacím o žácích a sám měl právo tyto informace zjišťovat a shromažďovat. Podle všech indicií výše jsou neopominutelnými schopnostmi sociálního pracovníka komunikační dovednosti, schopnost základní mediace<sup>47</sup>, schopnost plánování postupu, schopnost koordinace a schopnost podpory a vedení klienta. Tyto schopnosti spadají do základních kompetencí sociálního pracovníka s akademickým vzděláním uvedených v Matoušek (2008 15-16). V případě, že by měl sociální pracovník pracovat s kolektivy a se třídami, bylo by vhodné, aby byly jeho kompetence byly oproti ostatním sociálním pracovníkům posíleny o schopnost komunikace s třídními kolektivy, schopnost komunikace s dětmi a schopnost předávání informací a preventivní působení na žáky.

Poslední výzkumná otázka zní: „*Které osoby a jakým způsobem vykonávají ve škole podpůrné činnosti, které jsou i v kompetencích sociálního pracovníka?*“ Na základě práce lze konstatovat, že základní činnosti, které by mohl vykonávat sociální pracovník<sup>48</sup>, jsou na škole momentálně vykonávány poradenskými pracovníky. Obecně lze říct, že většinu těchto činností vykonává výchovný poradce nebo metodik prevence. V méně případech byl zmiňován školní psycholog nebo speciální pedagog. Zásadním problémem poradenských pracovníků při vykonávání rozsáhlejších činností, jako je práce s rodinou atd., je nedostatek času na jejich práci, kvůli kterému není ve většině případech v možnostech poradenských pracovníků nebo pedagogů zacházet v jejich práci příliš do hloubky. Není například možné pracovat dlouhodobě s rodinou. Práce s ní probíhá spíše formou řešení akutních problémů ve vztahu k prospěchu nebo behaviorálním obtížím žáka. V tomto bodě byl obvykle viděn přínos sociálního pracovníka, který

---

<sup>47</sup> Tzv. zprostředkované řešení konfliktů, kdy je vyjednávání realizováno za účasti třetí osoby. (Matoušková in Matoušek 2013)

<sup>48</sup> K nalezení v tabulce (příloha 2) nebo v dotazníku (příloha 3)

by mohl práci poradenských pracovníků posouvat dále, zatímco oni by se mohli věnovat jejich primárnímu poslání, a to vzdělávání žáků.

## 12. Diskuze

Pokud srovnáme tento výzkum s šetřením Zity in Matulayová (2013), můžeme si všimnout jistých rozdílů. O šetření není mnoho informací, ale z těch, které jsou k nalezení, vyplývá, že respondenti měli představu o ŠSP a jejich cílových skupinách, přičemž hlavním důvodem skepse k jejímu zakotvení byla neexistující legislativa a finance. Tyto výsledky tento výzkum potvrzuje částečně. Respondenti měli povědomí o školské sociální práci, při hlubší analýze však v některých ohledech zkreslené. Respondenti sociálním pracovníkům připisovali možné činnosti, které do oboru sociální práce příliš nezapadají, jako je realizace volnočasových aktivit a podobně. Při vyjmenovávání cílových skupin cílové práce jako takové byl jejich pohled také částečně zúžený a na některé cílové skupiny si nevzpomněl žádný z respondentů. Respondenti v tomto výzkumu byli k zakotvení ŠSP skeptičtí především kvůli nedostatku financí, v čemž dochází ke shodě s šetřením Zity. Dále však vyjadřovali skepsi také z důvodu strachu o využití schopností a kompetencí sociálního pracovníka nebo preference jiných zaměstnanců – hlavně školních psychologů, popřípadě asistentů pedagoga. Zmíněna byla i neexistence legislativy. O té však respondenti hovořili spíše okrajově.

V návaznosti na Matulayovou (2013), která provedla kvantitativní šetření zjišťující představy zainteresovaných jedinců (učitelů, sociálních pracovníků, sociálních kurátorů, školních psychologů...) o školské sociální práci, lze nalézt o něco více podobností. Respondenti se zde shodli na tom, že sociální pracovník ve škole by měl podporovat rodinné prostředí žáka, spolupracovat s rodinou a s OSPOD a poskytovat sociální poradenství. Překážky pro zakotvení ŠSP Matulayová opět našla v nedostatku financí a neexistenci legislativy. Zde byla tedy odlišnost patrná stejně jako ve srovnání s šetřením Zity. Matulayová také zaznamenala převážně pozitivní reakce na zakotvení ŠSP. Ačkoliv výzkum uvedený v této práci nebyl kvantitativní, dá se říct, že pohled na ŠSP většiny respondentů byl také pozitivní. Nižší zájem o ní byl však zaznamenán u vedoucích pracovníků, kteří jsou jedněmi z hlavních aktérů případného dostávání ŠSP na školy. Poradenská pracovníci a třídní učitelé byli ŠSP naopak nakloněni o dost více.

Větší nezájem o ŠSP a skepsi k jejímu zakotvení zaznamenala Havlíková (2018), která v rámci kvantitativního celorepublikového výzkumu zjistila, že 88 %

ředitelů neuvažuje o zřízení pozice školského sociálního pracovníka. Téměř 50 % o ní neuvažuje kvůli nedostatku financí, zbytek má pocit, že činnosti sociální práce plní na škole nebo mimo školu jiní zaměstnanci, a tudíž není třeba vytváření nové pozice. Tyto představy projeví i někteří respondenti tohoto výzkumu. Jejich důvody, které mohou nabízet hlubší vhled do výsledků Havlíkové, jsou popsány v kapitole výše. Přínos ŠSP ve výzkumu Havlíkové viděli ředitelé hlavně v prezentaci školy při jednání se třetími subjekty (hlavně s OSPOD), facilitaci spolupráce mezi pedagogy a dalšími institucemi, posílení socializační funkce školy, zvládání výzev současné heterogenity ve školním prostředí. Výzkum z této práce naznačuje, že způsoby, kterými by mělo ke zvládání této heterogenity dojít, je mimo jiné spolupráce s rodinami žáka, kterou respondenti v tomto výzkumu považovali za stěžejní.

Jako hlavní bariéry se ve výzkumu Havlíkové ukázaly neexistence legislativy, neznalost a neinformovanost ředitelů a pedagogů o sociální práci, saturování činností sociálního pracovníka jinými zaměstnanci školy, možné chápání nepedagogických pracovníků jako nepřátel (dlouhá tradice monoparadigmatičnosti prostředí školy) a neexistence platformy školské sociální práce. Tyto bariéry se objevily i ve výpovědích respondentů v tomto výzkumu. Hluběji jsou rozebrány opět výše. Dá se tedy říct, že výsledky kvalitativního šetření z větší části odrážejí výsledky výzkumů provedených kvantitativními metodami. Tento kvalitativní výzkum pravděpodobně nabízí hlubší vhled do kvantitativních zjištění. Přidanou hodnotou práce se ukazuje hluboké rozvedení toho, jaké činnosti by měl školský sociální pracovník podle pedagogů vykonávat, a tedy jaké kompetence by měl mít. Dále také rozkrytí toho, které osoby jsou momentálně za tyto činnosti odpovědné a jakým způsobem se jim je daří vykonávat.

## Závěr

Prvním úkolem práce bylo zmapovat, s jakými problémy se české školy potýkají. Teoretické poznatky z literatury spolu s výzkumem naznačují, že zásadním problémem českých škol je v současné době personální nedostatek pedagogů, přítomnost žáků s psychiatrickými diagnózami, jejichž stav není adekvátně řešen a zvyšování počtu žáků s projevy rizikového chování. Mezery jsou však zaznamenatelné také v komunikaci mezi školou a rodinami žáků a v komunikaci mezi školou a dalšími institucemi, především pak orgánem sociálněprávní ochrany dětí. Dalším problémem je nedostatek vymezeného času v úvazcích poradenských pracovníků na vykonávání poradenské činnosti.

Školská sociální práce má v tomto ohledu svoje mechanismy a metody práce, díky kterým by mohla být školám nápomocná. Respondenti se vyslovili tak, že sociální pracovník by mohl být prostředníkem mezi žákem, školou, rodinou a OSPOD. Dále by mohl být podle respondentů nápomocný v redukcí výskytu rizikového chování u žáků. Respondenti si tuto pomoc často představují ve formě realizace odpoledních volnočasových aktivit pro ohrožené žáky, přičemž tyto aktivity by měly podporovat jejich osobnostní a sociální dovednosti. U této aktivity se však nabízí otázka, do jaké míry tato činnost spadá do popisu práce sociálního pracovníka.

Činnosti sociální práce ve školách momentálně vykonávají především výchovný poradce a metodik prevence, kteří na to v mnoha případech nejsou vybaveni časovými nebo kompetenčními možnostmi. Na některých školách mohou být činnosti sociální práce vykonávány také školním psychologem, nebo speciálním pedagogem. Některé z činností, jako například dlouhodobější a hlubší práce s rodinami ohrožených žáků nejsou vykonávány nikým. Na tyto činnosti zmíněné výše navíc svojí odborností může být vhodnější sociální pracovník než kterákoliv z jiných zainteresovaných profesí. Sociální pracovník by v některých případech také mohl navazovat na práci poradenských pracovníků, čímž by mohl odlehčit z jejich momentálního přetížení. Dá se totiž předpokládat, že pokud budou problémoví žáci přibývat, není momentální způsob zajištění poradenského pracoviště, obzvláště na školách ve vyloučených lokalitách, udržitelný a jeho silnější personální zastoupení je do budoucna nutné.

Pro umožnění hladkého pracovního procesu školského sociálního pracovníka by bylo potřeba mu umožnit vstup do tříd v roli pozorovatele a případného intervenanta, dát mu pravomoc dostávat a shromažďovat informace o žácích, a to pravděpodobně i informace ze strany OSPOD. Dále by měl mít sociální pracovník ve škole umožněno organizovat schůzky a setkání s rodiči, se zástupci OSPOD a se zástupci sociálních služeb. Otázkou zůstává, zda by bylo vhodné, aby v jeho pravomocích byl i vstup do rodiny v jejím prostředí. Je to však jedna z variant, která by mohla být nápomocná žákům v nouzi. Při zdařilé spolupráci s rodinou by to mohlo mít za výsledek i zvýšení schopnosti naplňování potenciálu žáka, což je jeden z hlavních cílů školské sociální práce. Jako argument proti stojí riziko hrozící nespolupráce rodin. Mohlo by se však jednat o formu dobrovolné spolupráce realizované na základě kontraktu s rodinou. Přesto vyvstává další problém pojící se k této činnosti a tím je časová náročnost. Kompromisem by mohla být úzká spolupráce se službami, které terénní práci s rodinami poskytují.

Co se týče schopností a kompetencí školského sociálního pracovníka, bylo by v rámci univerzity do budoucna vhodné uvažovat o zřízení specializace školské sociální práce pro studenty, kteří se o tuto oblast zajímají. Se vstupem sociálních pracovníků do škol se totiž mohou pojít jak obavy pedagogů ve škole působících, tak obavy samotných sociálních pracovníků, kteří se mohou ve školském prostředí cítit nejistí. Specializace školské sociální práce by mohla tyto strachy a pochybnosti částečně odbourávat. Základem školské sociální práce by měly být dobré komunikační, koordinační a popřípadě mediační schopnosti. Školský sociální pracovník by měl být připraven na to, že jeho pozice ve škole stojí v prostřednictví mezi školou, rodinou, OSPOD, sociálními službami a žákem. Měl by být schopen navazovat kvalitní vztahy se všemi těmito subjekty a nestránit ani jednomu z nich.

Problémů, které stojí před zakotvením školské sociální práce, je několik. V první řadě se v návaznosti na minulé výzkumy ukázalo, že představy o školské sociální práci mohou být v některých případech zkreslené. Sociální práce může být do značné míry zatížena stereotypy, které jsou aplikované na její cílové skupiny a stereotypy z dob minulých. Ne všichni pedagogové jsou školské sociální práci naklonění. Okolo tohoto konceptu se vznáší stín obav z toho, že by školská sociální práce nebyla pro školu pomocí, nýbrž přítěží spojenou s novými činnostmi školy. Optimisticky lze dodat, že častější reakcí na školskou sociální práci ze strany respondentů bylo přeci jen přijetí.



Druhým problémem jsou finance, které školy často postrádají. Některé školy nemají zajištěné kompletní poradenské pracoviště a za takových okolností nejsou nakloněny uvažování o zřizování další pozice, která je pro ně v tuto chvíli nová. Objevují se také obavy z příchodu pracovníka bez pedagogického vzdělání do školy. Je tedy také třeba uvažovat o tom, jak by měl vypadat ideální nástup sociálního pracovníka do školy, aby jeho vztahy s pedagogy byly zdravé a umožňující jít společně za stejným cílem.

Většinu těchto problémů nelze měnit jinak než dialogem a upozorňováním na rizika monoparadigmaticnosti českého školství a na možné přínosy sociální práce na školách. Na druhou stranu je otázkou, jestli jsou české školy na etablování školské sociální práce v tuto chvíli připraveny. Riziko, že by legislativní zakotvení školské sociální práce v zákoně nepřineslo reálný vstup sociálních pracovníků do škol, je dle mého názoru veliké. Na druhou stranu je to jeden z prostředků rozšíření znalostí o jejich možnostech mezi pedagogy a rozšíření možností pro ředitele škol, které po profesionálech takového druhu volají.

Nakonec je nutné dodat, že tato práce má jisté limity. Výzkum proběhl pouze v Praze a ve středních Čechách, a to kvalitativní výzkumnou strategií. Práce tedy nabízí hlubší vhled do problematiky, nikoliv poznatky zobecnitelné na celou základní populaci. Věřím, že by bylo zajímavé kvalitativní výzkum podobného zaměření provést i v oblastech s vyšší nezaměstnaností a vyšším výskytem sociálních problémů, než jaká je jejich míra v těchto dvou regionech, a následně výsledky porovnat. Vzhledem k tomu, že se ve výzkumu otevřela problematika komunikace mezi školami a orgánem sociálněprávní ochrany dětí, doporučuji také provedení rozsáhlejšího výzkumu na toto téma.

## Literatura

1. ALVAREZ, Michelle E., BYE, Lynn, BRYANT, Randy, MUMM, Ann Marie. (2013). *School Social Workers and Educational Outcomes*. Children & Schools. [online]. 35(4), 235-243 [cit. 2019-10-18]. DOI: 10.1093/cs/cdt019. ISSN 1532-8759. Dostupné z: <https://academic.oup.com/cs/article-lookup/doi/10.1093/cs/cdt019>
2. AVEYARD, Helen, SHARP, Pam. (2013). *A Beginner's Guide to Evidence-based Practice in Health and Social Care Professions*. Maidenhead: McGraw-Hill Education. ISBN 9780335246724
3. BENDOVIÁ, Alena. (2016). *Třídni učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie*. Pedagogická orientace [online]. 26(2), 252-271. DOI: 10.5817/PedOr2016-2-252. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5457>
4. COLE, Mike. (2012). *Education, equality and human rights: issues of gender, 'race', sexuality, disability and social class*. 3rd ed. New York: Routledge. ISBN 978-02-031-5552-3
5. ČÁBALOVÁ, Dagmar. (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
6. ČERMÁKOVÁ, Kristýna, JOHNNOVÁ, Milena. (2002). *Zavádění standardů kvality sociálních služeb do praxe: průvodce poskytovatele*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 80-86552-45-4.
7. ČŠI. (2016). *Spolupráce základních škol s orgány sociálně-právní ochrany dětí*. Tématická zpráva. Praha. [online]. [cit. 2019-30-11] Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016\\_TZ\\_spoluprace\\_OSPOD.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_spoluprace_OSPOD.pdf)
8. DRAGOMIRECKÁ, Eva. (2019). *Prestiž sociální práce očima veřejnosti*. In: *Prestiž, profesionalita a vědeckost české sociální práce: 100 let české sociální práce*. Praha: MPSV – „Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce II“, s. 50-53. [online]. [cit. 2019-10-12]. Dostupné z: [http://www.budmeprofi.cz/wp-content/uploads/2019/07/mpsv\\_sbornik\\_NET.pdf](http://www.budmeprofi.cz/wp-content/uploads/2019/07/mpsv_sbornik_NET.pdf)
9. DUPPER, David R. (2003). *School social work: skills and interventions for effective practice*. Hoboken, N.J.: J. Wiley. ISBN 978-0-471-39571-3.

10. DZÚROVÁ, Dagmar, CSÉMY, Ladislav, SPILKOVÁ, Jana, LUSTIGOVÁ, Michala. (2015). *Zdravotně rizikové chování mládeže v Česku*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 978-80-7071-343-3
11. EDWARDS, Roger, MARANGIO, Karen, MOORE Vicky, BLAHER-LUCAS, Elizabeth, GANINO-DAY, Fiona. (2013). *Oxford Psychology*. 3<sup>rd</sup> Ed. Oxford: Oxford university Press. ISBN 978-01-9552-575-5
12. ENGLISH, Fenwick, W., BOLTON, Cheryl, L. (2016). *Bourdieu for educators: Policy and practice*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-14-8339-917-1
13. GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2473-472-9
14. GULOVÁ, Lenka. (2011). *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3379-1.
15. HAVLÍKOVÁ, Jana. (2018). *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-332-6.
16. HAVLÍKOVÁ, Jana. (2019). *České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce?*. Sociální práce/Sociální práce. [online] 5/19. 121-134 [cit. 2019-22-10] Dostupné z: <http://www.socialni prace.cz/index.php?sekce=2&podsekce=&ukol=1&id=106>
17. HENDL, Jan. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
18. HURYCHOVÁ, Eva, KRÁLOVÁ, Sylva, LINTNEROVÁ, Irena, KUNCLOVÁ, Romana, HAKALOVÁ, Lenka, STOPKOVÁ, Miroslava. (2017). *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.
19. HURYCHOVÁ, Eva. (2017). Školská sociální práce v praxi. Školní poradenství v praxi. 17 (1). 34.
20. CHOVANCOVÁ, Jana. (2018). *Sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi*. [online] Agentura pro sociální začleňování. [cit. 2019-13-09]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/socialne-aktivizacni-sluzby-pro-rodiny-s-detmi/>

21. CHUI, Wing Hong. (2013). *School social work: current practice and research*. New York: Nova Publishers. ISBN 9781628083347.
22. IFSW. (2019). *Global definition of social work* [online]. Rheinfelden, 2019 [cit. 2019-07-10]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>
23. *International Network for School Social Work*. [online]. [cit. 2019-01-10] Dostupné z: <http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/Index.html>
24. International network for social work: School Social Work. (datum nevedeno). [online]. [cit. 2019-07-25]. Dostupné z: <http://internationalnetworkschoolsocialwork.htmlplanet.com/International%20Network/School%20social%20work.html>
25. KAPPL, Miroslav. (2013). *Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 411-412, ISBN 978-80-262-0366-7
26. KELLY, Michael S. (2010). *School social work: an evidence-informed framework for practice*. Oxford: Oxford University Press. Evidence-based practices series. ISBN 978-0-19-537390-5.
27. KNOTOVÁ, Dana. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
28. KODYMOVÁ, Pavla. (2018). *Třikrát memorandum sociálních pracovníků aneb historie trochu jinak*. Sociální práce/Sociálna práca. [online]. 5/18. [cit. 2019-07-09] Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=2&clanek=1079>
29. KRAUS, Blahoslav. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3
30. KRAUS, Bohuslav, HOFERKOVÁ, S. (2016). *Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce*. Sociální pedagogika. [online] 4(1), 57-71. [cit. 2019-01-11] ISSN 1805-8825. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf)

31. KUCHARSKÁ, Anna, MRÁZKOVÁ Jana. (2015). *Školní speciální pedagog. Školní poradenství v praxi* 2/15. ISSN 2336 3436
32. LENGYEL, Peter. (2016). *Školská sociálna práca*. [online] [cit. 2019-05-11] Dostupné z: <https://edusmile.sk/wp-content/uploads/2016/08/%C5%A0kolsk%C3%A1-soc.pr%C3%A1ca.pdf>
33. LIPČÁKOVÁ, Michaela. (2012). História školskej sociálnej práce v USA - Výskum ako jeden z kľúčových faktorov jej etablovania. In: *Výskum v sociálnej práci [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z II. doktorandskej konferencie konanej dňa 04. novembra 2011 na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2012 [online]. s. 40-46. [cit. 2019-4-10]. ISBN 978-80-555-0593-0. Dostupné z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Lyocsa1/pdf\\_doc/lipcakova.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Lyocsa1/pdf_doc/lipcakova.pdf)
34. MADĚRA, Milan, KLUSÁK, Václav. (2017). *Analýza současné společnosti v České republice. Lidé a společnost*. [online]. Úřad vlády České republiky. [cit. 2019-20-10] ISBN 978-80-7440-203-6. Dostupné z: [https://www.cr2030.cz/strategie/wp-content/uploads/sites/2/2018/05/Lide\\_a\\_spolecnost.compressed.pdf](https://www.cr2030.cz/strategie/wp-content/uploads/sites/2/2018/05/Lide_a_spolecnost.compressed.pdf)
35. MATOUŠEK, Oldřich, KODYMOVÁ, Pavla, KOLÁČKOVÁ, Jana. (2010). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
36. MATOUŠEK, Oldřich, MATOUŠKOVÁ, Andrea. (2011). *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
37. MATOUŠEK, Oldřich. (2008). *Metody a řízení sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-502\_8.
38. MATOUŠEK, Oldřich. (2007). *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-331-4
39. MATOUŠEK, Oldřich. (2016). *Slovník sociální práce*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-2621-154-9
40. MATOUŠKOVÁ, Andrea. (2013). *Mediace*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 299-301, ISBN 978-80-262-0366-7

41. MATULAYOVÁ, Tatiana. (2017). *Úvod*. In: HURYCHOVÁ, Eva, KRÁLOVÁ, Sylva, LINTNEROVÁ, Irena, KUNCLOVÁ, Romana, HAKALOVÁ, Lenka, STOPKOVÁ, Miroslava. (2017). *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. s. 9-12, ISBN 978-80-7421-136-2
42. MICHALÍK, Jan. (2008). *Školský poradenský systém v České republice (východiska, rizika, příležitosti, návrh pojetí)*. Expertní stanovisko. [online]. Katedra speciální pedagogiky PdF, Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2019-25-10] Dostupné z: <http://www.ksp.upol.cz/cz/clenove/profil/michalik/SPZ-expert-stanovisko.pdf>
43. MIKULKOVÁ, Gabriela, ŠKRAHŮLKOVÁ, Kateřina. (2014). *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb Postupy a doporučení jejího rozvoje*. [online] RAMPS-VIP III, Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb Klíčová aktivita 03. NÚV: Praha. [cit. 2019-14-10] Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RAMP\\_S/Vystup\\_KA\\_03\\_Metodika\\_c.7\\_Integrovana\\_sit\\_na\\_web\\_opraveny\\_preklepy4\\_8.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RAMP_S/Vystup_KA_03_Metodika_c.7_Integrovana_sit_na_web_opraveny_preklepy4_8.pdf)
44. MOORE, Rob. (2013). *Basil Bernstein: the thinker and the field*. New York, N.Y.: Routledge. ISBN 978-04-1557-703-8
45. MŠMT. (2016). *Výzva na šablony pro mateřské a základní školy vyhlášena*. [online] Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit. 2019-29-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vyhlasilosablony-pro-ms-a-zs>
46. MUSIL, Libor. (2013). *Identita obor/profese sociální práce*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 512-514 ISBN 978-80-262-0366-7
47. MUSIL, Libor. (2013). *Sociální práce a jiné pomáhající obory/profese*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 506-509, ISBN 978-80-262-0366-7
48. NAVRÁTIL, Pavel. (1998). *Sociální práce, jako sociální konstrukce*. [online]. Sociologický časopis: Vol 34 (1), (37-50). [cit. 2019-20-08] Dostupné na:

[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/862019eb0fed5c49a5c7c87613f5332a4e3da54c\\_243\\_037NAVRATIL.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/862019eb0fed5c49a5c7c87613f5332a4e3da54c_243_037NAVRATIL.pdf)

49. NICKERSON, Angela, BRYANT, Richard, ADERKA, Idan, M., HINTON, Devon, HOFMAN, Stefan, G. (2011). *The Impacts of Parental Loss and Adverse Parenting on Mental Health: Findings From the National Comorbidity Survey-Replication*. [online] Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy. 5. 10.1037/a0025695. [cit. 2019-17-10] Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/232459054\\_The\\_Impacts\\_of\\_Parental\\_Loss\\_and\\_Adverse\\_Parenting\\_on\\_Mental\\_Health\\_Findings\\_From\\_the\\_National\\_Comorbidity\\_Survey-Replication](https://www.researchgate.net/publication/232459054_The_Impacts_of_Parental_Loss_and_Adverse_Parenting_on_Mental_Health_Findings_From_the_National_Comorbidity_Survey-Replication)
50. NOVOTNÁ, Jana. (2014). Teorie sociální práce. [online] Jihlava: Vysoká škola polytechnická. [cit. 2019-18-8] Dostupné z: <http://www.vspj.cz/ISBN/Skripta%20-%20V%C5%A0PJ/Teorie%20soci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20-%20Jana%20Novotn%C3%A1.pdf>
51. OP VVV. *Přehled šablon a jejich věcný výklad*. [online] (datum neuvedeno) Operační program výzkum, věda, vzdělávání, programové období 2014-2020. [cit. 2019-29-10] Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/OP\\_VVV/vyzva\\_sablony\\_I/Avizo\\_kveten\\_2016/Prehled\\_sablon\\_avizo.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Prehled_sablon_avizo.pdf)
52. OPEKAROVÁ, Olga. (2007). *Kapitoly z výchovného poradenství, školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-35-8
53. OPENSHAW, Linda. (2008). *Social work in schools: principles and practice*. New York: Guilford Press. ISBN 978-15-9385-578-9
54. OSTRŮŽ, Rastislav. (2018). *Role sociálního pracovníka na základních školách*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce: Tatiana Matulayová.
55. PAYNE, Malcolm. (2014). *Modern social work theory*. 4th edition. Chicago, Illinois: Lyceum Books. ISBN 978-19-3587-106-4.
56. PAYNE, Malcolm. (2015) *What is professional social work*. [Rev. 2nd ed.]. Chicago, IL: Lyceum Books. ISBN 9780925065995.

57. PEMOVÁ, Terezie, PTÁČEK, Radek. (2012). *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4317-2.
58. PIERSON, John. (2011). *Understanding social work: history and context*. Maidenhead: Open University Press. ISBN 978-03-3523-795-1
59. Pracovní dokument nadace Sirius. (2019). Praha.
60. PROKOP, Daniel, TABERY, Paulína, BUCHTÍK, Martin, DVOŘÁK, Tomáš, PILNÁČEK, Matouš. (2019). *Rozdělení svobodou, česká společnost po 30 letech*. Praha: Radioservis. ISBN 978-80-88286-08-0
61. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 978-80-262-0403-9
62. REINES, James, C. (2008). *Školní sociální práce ve Spojených státech amerických*. Sociální práce/Sociálna práca. [online] 2/13. 38-49 [cit. 2019-13-10] Dostupné z: <http://www.socialni prace.cz/index.php?sekce=2&podsekce=&ukol=1&id=61>
63. SKÁLOVÁ, Nikola. (2013). Možnosti zavedení školské sociální práce na základní školy v České republice. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce: Kodymová Pavla
64. SKYBA, Michaela. (2013). Posobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľou a učiteliek. Sociální práce/Sociálna práca. [online]. 2/13. 64-80. [cit. 2019-09-10] Dostupné z: <http://www.socialni prace.cz/index.php?sekce=2&podsekce=&ukol=1&id=61>
65. SMITH, Peter, K., COWIE, Helen, BLADES, Mark. (2015). *Understanding children's development*. 6th ed. Chichester: Wiley. ISBN 978-1-118-77298-0
66. SOWERS, Karen M. a Catherine N. DULMUS. (2008). *Comprehensive handbook of social work and social welfare*. Hoboken, N.J.: John Wiley. ISBN 978-04-717-6997-2.
67. SSWAA. (2019). *Role of school social worker*. [online]. [cit. 2019-09-12]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>



68. STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
69. TOKÁROVÁ, Anna a Tatiana MATULAYOVÁ. (2013). *Školní sociální pracovník*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 470-472, ISBN 978-80-262-0366-7
70. TOMEŠ, Igor. (2010). *Úvod do teorie a metodologie sociální politiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-680-3.
71. TROJAN, Václav, TROJANOVÁ, Irena, PUŠKINOVÁ, Monika. (2015). *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.
72. TROJAN, Václav. (2019) *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-760-3032-9.
73. VODÁČKOVÁ, Daniela. (2013). *Krizová intervence*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 259-261, ISBN 978-80-262-0366-7
74. VORLÍČEK, Chrudoš. (2000) *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022\_79-x.
75. Vyhláška č. 197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In.: *Sbírka zákonů*. 17. 6. 2016
76. Vyhláška č. 27/2016 Sb., O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In.: *Sbírka zákonů*. 1. 9. 2016
77. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In.: *Sbírka zákonů*. 17. 2. 2005
78. WILDEMUTH, Barbara M. (2009). *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited. ISBN 9781591585039
79. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In.: *Sbírka zákonů*. 31. 3. 2006

80. Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. 209/2019 Z. z., 310/2019 Z. z.) In: *Zbierka zákonov*. 15. 10. 2019
81. Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. In.: *Sbírka zákonů*. 30. 12. 1999
82. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In.: *Sbírka zákonů*. 15. 2. 2019
83. ZAKOUŘILOVÁ, Eva. (2013). *Sociální práce a jiné pomáhající obory/profese*. In: Matoušek, O et al. (2013). *Encyklopedie sociální práce*. Praha. Portál s.r.o. s. 264-265, ISBN 978-80-262-0366-7
84. ZAPLETALOVÁ, Jana. (2011-2019). *Školní poradenská pracoviště. Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. [cit. 2019-5-10] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>
85. ZITA, Josef. (2008). *Subjekty konstruují objekty*. In: MATULAYOVÁ. (2013). *Subjekty konstruují objekty. Sociální práce/Sociální práce*. [online]. 2/13. s. 14-17, [cit. 2019-09-10] Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/index.php?sekce=2&podsekce=&ukol=1&id=61>

# Přílohy

## Příloha 1

### Struktura rozhovoru

#### Úvod

- Požádání o povolení nahrávání rozhovoru
- Objasnění toho, o čem se budeme bavit
- Představení výzkumu
- Vysvětlení způsobu zpracování → ujistění o anonymitě, nezveřejňování jména nebo přesné lokace školy apod.
- Zodpovězení případných otázek respondenta k výzkumu

#### Otázky na rozebrání

- Formální otázky na školu → počet žáků, počet žáků ve třídách, případné zaměření/specializace/výjimečnosti školy
- Jsou nějaké potíže, které žáci vaší školy řeší častěji, než vy osobně považujete za běžné?
- Jaké zhruba procento žáků vaší školy pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí? (Ohrožení chudobou, sociálním vyloučením...)
- Je u Vás výrazněji zastoupena nějaká menšina? (etnická, národnostní, náboženská, jazyková)
- Kolik zhruba žáků je na vaší škole v inkluzi?

#### Hlavní otázky

##### *a) Okruh „sociální práce a školská sociální práce“*

- Co si představíte, když se řekne sociální pracovník?
- Jaké je podle Vás v praxi využití sociální práce?
- Jaké má podle Vás sociální pracovník vzdělání?
- Slyšeli jste někdy pojem školský sociální pracovník? → případně: Co si o tomto konceptu myslíte?
- Myslíte, že je na vaší škole práce pro sociálního pracovníka?; Jaká?
- Vyjmenujte prosím činnosti, ve kterých by Vám mohl být sociální pracovník přínosem?

##### *b) Okruh „školské poradenské pracoviště a jeho fungování“*

- Je na vaší škole psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog? + Na jak velké pracovní úvazky? + Co je náplní jejich práce?

- Má metodik prevence na této škole 250 hodinové postgraduální vzdělání?
- Má výchovný poradce na této škole 250 hodinové postgraduální vzdělání?
- Kolik času má výchovný poradce a metodik prevence v rámci úvazku vyhrazeno na povinnosti plynoucí z této funkce?
- Kolik máte na škole asistentů pedagoga? + Co je náplní jejich práce?

**c) *Naplňování kompetencí***

- Doptávání na otázky z „dotazníku“
1. Poskytování individuálního sociálního poradenství žákům
  2. Poskytování sociálního poradenství rodině žáka
  3. Pomoc rodině žáka v řešení hmotné a sociální nouze a dalších životních úskalích rodiny, jako je krize a podobně
  4. Poskytování poradenství pedagogům o sociálních problémech žáků
  5. Vyhledávání ohrožených žáků a zdrojů jejich potíží
  6. Vedení sociálních anamnéz žáků
  7. Spolupráce s OSPOD formou pravidelných schůzek a komunikace
  8. Spolupráce s poskytovateli sociálních služeb v okolí školy, formou pravidelných schůzek a komunikace
  9. Spolupráce s Policií ČR formou pravidelných schůzek a komunikace
  10. Spolupráce s praktickými lékaři v okolí formou pravidelných schůzek a komunikace
  11. Vzdělávání žáků a zvyšování jejich povědomí o sociálních otázkách – dostupnost sociálních služeb, finanční gramotnost, mediální gramotnost
  12. Administrativní pomoc rodině s úkony finanční podpory dítěte ve škole – příspěvky, úhrady obědů, výjezdových akcí apod.
  13. Návštěvy rodiny ohroženého dítěte v domácím prostředí
  14. Vzdělávání pedagogů v práci s ohroženým dítětem
  15. Pěstování role školy v komunitě/na lokální úrovni

**Zchladnutí**

- Směrování k ukončení rozhovoru
- Demografické otázky, pokud některé nebyly zodpovězeny
- Případně neformální otázky k lepšímu zakončení

**Uzavření a poděkování**

(Wildemuth, 2009)

## Příloha 2

OKRUHY ČINNOSTÍ, KTERÉ MŮŽE VYKONÁVAT SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK (Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách)	DÍLČÍ ČINNOSTI (Havlíková, 2018; Matulayová, Tokárová, 2013; Dupper, 2003; Hurychová, 2017; Pracovní dokument Nadace Sirius, 2019)	KDO JE VE ŠKOLE NYNÍ VYKONÁVÁ (Knotová, 2014; Opekarová, 2007)
Výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti	Konzultace s žáky s výchovnými problémy a kázeňskými prohřešky + podpora pozitivních vzorců chování Podpora studijního výkonu žáků Vytváření podmínek pro dosahování úspěchu žáků Zajištění preventivních programů Práce s třídami a skupinami žáků, podpora třídního klimatu, mapování vztahů mezi žáky	Výchovný poradce Všichni poradenští pracovníci, <b>chybět může podpora žáků zaměřená na sociální ohrožení – práce s rodinou, zprostředkování dalších služeb</b> Všichni poradenští pracovníci Metodik prevence Všichni poradenští pracovníci, prioritně psycholog
Základní poradenství	Poskytování individuálního sociálního poradenství žákům, případová práce s žáky Poskytování sociálního poradenství rodině, případová práce s rodinou Poskytování sociální terapie <sup>49</sup> žákovi a rodině Poskytování poradenství pedagogům Navázání žáků a jejich rodin na další služby – např.: sociálně-aktivizační služby pro rodiny, NZDM, volnočasové aktivity... Kariérní poradenství Podpora duševního zdraví žáků Vyhledávání sociálně ohrožených žáků	U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – speciální pedagog, jinak může částečně suplovat psycholog; <b>systémově spíše chybí</b> U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – speciální pedagog; <b>systémově spíše chybí</b> <b>Může chybět</b> Všichni ve své oblasti, <b>může chybět v oblasti sociálního ohrožení dítěte</b> Částečně psycholog, <b>částečně může chybět</b> Výchovný poradce Psycholog <b>Může chybět</b>

<sup>49</sup> V této práci chápáno jako: „Odborná intervence, jejíž cílem je podporovat žádoucí sociální změny v chování klienta i jeho sociálního okolí. Jedná se o sociálně-výchovné působení, které vede ke změně postojů klienta. Je však vytvářena klientovi na míru. Využívá speciální techniky jako je sociálně-terapeutický rozhovor, nácviky dovedností, techniky komunikační atd. Je pro ni důležitá multidisciplinární spolupráce s psychology, pedagogy atd. Může využívat mediační techniky.“ [Zakouřilová in Matoušek 2013 264-265]

Pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a obstarávání osobních záležitostí	Pomoc rodině žáka v řešení hmotné a sociální nouze nebo jiných životních úskalích rodiny, jež mají na žáka záporné konsekvence	<b>Může chybět</b>
	Pomoc rodinám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	Speciální pedagog, psycholog
Depistážní činnost	Vyhledávání ohrožených žáků a zdrojů jejich potíží	Všichni ve své oblasti, <b>chybět může přesah do sociálního ohrožení</b> , řešeny spíše duševní a výchovné potíže
Poskytování krizové pomoci	Podpora žáků a jejich rodin v krizových obdobích v jejich životě	Psycholog, <b>může chybět u rodiny a v sociální přesah, jako je akutní hmotná nouze</b> apod.
Koordínace poskytování sociálních služeb	Konzultace s učiteli, vedením	Všichni poradenští pracovníci ve své oblasti
	Rozvoj školy	Všichni poradenští pracovníci ve své oblasti, <b>chybět může rozvoj okolí a komunity</b>
Analytická, metodická a koncepční činnost	Tvorba metodik a metodické vedení pedagogů	Všichni poradenští pracovníci ve své oblasti
Vedení dokumentace	Vypracovávání kazuistik, sociálních anamnéz žáků	Všichni poradenští pracovníci ve své oblasti, <b>chybět může sociální přesah</b>
Další činnosti, které může sociální pracovník ve škole vykonávat	Spolupráce s OSPOD, sociálními službami a dalšími institucemi, jako je Policie ČR, praktičtí lékaři, kurátoři atd. formou pravidelných schůzek a komunikace	Částečně výchovný poradce (spíše formou kontaktování OSPODu při nespolupráci rodiny, než formou aktivní spolupráce), částečně metodik prevence (komunikace s organizacemi realizujícími programy primární prevence) nebo účastí na regionálních setkáních, <b>může chybět kooperace se sociálními službami</b>
	Koordínace školských poradenských pracovníků	Jak na které škole
	Vzdělávání žáků a zvyšování jejich povědomí o sociálních otázkách – finanční gramotnost, mediální gramotnost, dostupnost sociálních služeb	Částečně metodik prevence v rámci primární prevence rizikového chování, <b>chybět může informovanost o sociálních službách</b>
	Pomoc rodině s úkony finanční podpory dítěte ve škole – příspěvky, úhrady obědů, výjezdových akcí apod.	<b>Může chybět</b>
	Návštěvy rodiny ohroženého dítěte v domácím prostředí	<b>Může chybět</b>
	Monitoring záškoláctví	Výchovný poradce
	Vzdělávání pedagogů v práci s ohroženým dítětem	<b>Může chybět</b>
	Prostřednictvím při potížích mezi školou, rodinou, žákem, učitelem, popřípadě OSPOD apod.	<b>Spíše může chybět</b>
	Spolupráce s příslušnými institucemi v případě vážného ohrožení dítěte	Všichni poradenští pracovníci, vedení školy, třídní učitelé

### Příloha 3

V následujícím dotazníku prosím písmenem „X“ označte, jakým způsobem se podle vašeho názoru u Vás na škole daří vykonávat následující činnosti, přičemž 1 = *daří*; 2 = *spíše daří*; 3 = *částečně daří, částečně nedaří*; 4 = *spíše nedaří*; 5 = *nedaří*; 6 = *nejsou vykonávány*. Do posledního sloupečku prosím запиšte, která osoba/teré osoby se jednotlivými činnostmi zabývá/zabývají.

	1	2	3	4	5	6	Osoba, která je/osoby, které jsou pověřeny touto činností
1. Poskytování individuálního sociálního poradenství žákům							
2. Poskytování sociálního poradenství rodině žáka							
3. Poskytování poradenství pedagogům o sociálních problémech žáků							
4. Pomoc rodině žáka v řešení hmotné a sociální nouze a dalších životních úskalích rodiny, jako je krize a podobně							
5. Vyhledávání ohrožených žáků a zdrojů jejich potíží							
6. Pěstování role školy v komunitě/na lokální úrovni							
7. Vedení sociálních anamnéz žáků							
8. Spolupráce s OSPOD formou pravidelných schůzek a komunikace							
9. Spolupráce s poskytovateli sociálních služeb v okolí školy, formou pravidelných schůzek a komunikace							
10. Spolupráce s Policií ČR formou pravidelných schůzek a komunikace							
11. Spolupráce s praktickými lékaři v okolí formou pravidelných schůzek a komunikace							
12. Vzdělávání žáků a zvyšování jejich povědomí o sociálních otázkách – dostupnost sociálních služeb, finanční gramotnost, mediální gramotnost							

13. Administrativní pomoc rodině s úkony finanční podpory dítěte ve škole – příspěvky, úhrady obědů, výjezdových akcí apod.							
14. Návštěvy rodiny ohroženého dítěte v domácím prostředí							
15. Vzdělávání pedagogů v práci s ohroženým dítětem							