Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Ivana Freitingerová

Školská sociální práce na škole v Herrnhutu

Bakalářská práce

vedoucí práce: Mgr. Miloslava Šotolová

2019

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedla v seznamu literatury.

…….……

podpis

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Miloslavě Šotolové za její laskavý přístup, cenné rady, věnovaný čas a energii. Dále chci poděkovat Manje Glombitza za ochotu a pomoc při získávání informací o školské sociální práci, Mgr. Bc. Pavle Michnové za korekturu práce a v neposlední řadě mé rodině za podporu při psaní práce i při celém studiu.

Obsah

Úvod **6**

1 Školská sociální práce **8**

1.1 Školská sociální práce v Německu 9

1.2 Cílová skupina 13

1.2.1 Děti a mládež 13

1.2.2 Rodiče a jiné dospělé osoby, které se podílejí na výchově dětí a mládeže 14

1.2.3 Učitelé 14

1.3 Časopis Sociální práce/Sociálna práca 15

2 Metody SP **20**

2.1 Případová práce 20

2.2 Skupinová práce 21

2.3 Sociální práce s rodinou 22

2.4 Komunitní práce 23

2.5 Sociální práce se systémem 24

2.6 Metody využívané v rámci školské sociální práce 25

2.6.1 Individuální práce a poradenství 26

2.6.2 Sociálně-pedagogická skupinová práce 29

2.6.3 Další metody 33

2.6.4 Sociální práce s rodinami 33

2.6.5 Komunitní sociální práce 34

2.6.6 SP se systémem 36

3 Evangelická škola Mikuláše Ludvíka Zinzendorfa v Herrnhutu **38**

3.1 O škole 38

3.2 ŠSP na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu 39

3.3 Vzdělání sociální pracovnice na škole v Herrnhutu 39

4 Metodologie výzkumu **41**

4.1 Výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky 41

4.2 Strategie výzkumu 41

4.3 Výzkumný přístup 42

4.3.1 Případová studie 42

4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor 42

4.3.3 Pozorování 43
4.3.4 Analýza dokumentů 44
4.4 Způsob zpracování dat 45
4.5 Limity výzkumu 46
4.6 Etika výzkumu 46
5 Výsledky výzkumu 48
5.1 Polostrukturovaný rozhovor 48
5.1.1 Výzkumný závěr z rozhovoru 52
5.2 Pozorování 53
5.2.1 Výzkumný závěr z pozorování 57
5.3 Analýza dokumentů 58
5.3.1 Výzkumný závěr z analýzy dokumentů 63
6 Diskuze 64
6.1 SP s jednotlivcem 64
6.2 SP se skupinou 65
6.3 SP s rodinou 67
6.4 SP s komunitou 67
6.5 SP se systémem 68
6.6 Další metody práce 69
Závěr 70
Bibliografický seznam 71
Seznam grafů 73

Úvod

Škola je místem, kde děti a mladí dospělí tráví mnoho času. Není to pouze místo, kde by získávali vzdělávání. Navazují zde vztahy a přátelství, prožívají úspěchy, učí se zodpovědnosti a tomu, jak se sám prosadit. Často je ale škola místem, kde žáci zažívají stres, pocity nezdaru, myšlenky na to, že se musí stále s někým srovnávat. Mimo to musí řešit konflikty ať už se spolužáky, nebo s učiteli.

Ve škole se neprojevují pouze problémy vzniklé v souvislosti se školou a vzděláváním, ale právě proto, že zde děti a mladí lidé tráví každý všední den, si u nich lze všimnout také změny chování např. při změně situace v rodině, při rozvodu rodičů, při osobních problémech. Oblast zmíněných problémů umí objektivně řešit školská sociální práce. Je to část sociální práce, která je stále přítomna v prostorách školy, díky čemuž se její pomoc dostává k potřebným žákům dříve, než se jejich problém rozroste, a existuje tak větší šance na úspěšné vyřešení situace. Školská sociální práce působí pozitivně na úspěšný rozvoj žáků, pomáhá jim při vzdělávání a zmírňuje dopady sociálních problémů.

Jedná se o část sociální práce, která v České republice, na rozdíl od jiných států, zatím nenašla své uplatnění. V zemích jako USA, Rakousko, Německo, Švýcarsko, Norsko, Anglie a v mnoha dalších nejen evropských státech je školská sociální práce velmi rozšířená a využívaná. Jisté snahy vznikají i v našem státě, jedná se hlavně o činnost Asociace školské sociální práce v ČR, z.s. V praxi se však na školách sociální pracovníci vyskytují jen výjimečně. Z toho důvodu je tato bakalářská práce zaměřena převážně na školskou sociální práci v Německu. V Německu je školská sociální práce zavedena již přes 70 let, proto je předpoklad, že již je za dobu své existence na určité úrovni a bude možnost se z její praxe poučit.

V bakalářské práci jsem se na školskou sociální práci zaměřila mj. proto, že jsem absolvovala dvouměsíční praxi v Německu právě v rámci školské sociální práce. Zajímala mě oblast sociální práce, která je pro Českou republiku nová, nebo která zde není ještě příliš rozšířena. Ráda bych touto prací přispěla k rozšíření povědomí o konceptu školské sociální práce a také přinesla zkušenosti ze zahraničí.

Bakalářská práce si klade za cíl zjistit, které metody sociální práce využívá sociální pracovnice v rámci konceptu školské sociální práce na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu.

Práce je určena sociálním pracovníkům, kteří jsou hlavní hybnou silou při etablování sociální práce do škol, proto by o této formě sociální práce měli být

informováni. Dále si mohou práci číst také všichni ti, kdo by si chtěli rozšířit obzory v jedné z oblastí sociální práce a dozvědět se, jakým jiným způsobem je možné pracovat s problémy žáků ve školách, než jak jsou řešeny v současnosti. V neposlední řadě může být tato práce inspirací pro učitele a zejména ředitele škol, kteří by chtěli politiku své školy posunout dále podle vzoru ze zahraničí.

Práce se skládá ze dvou částí, a to z teoretické a empirické, která je koncipována jako případová studie. Teoretickou část tvoří tři kapitoly, ve kterých je představena školská sociální práce, její cílové skupiny, metody sociální práce využívané na školách a škola v německém Herrnhutu, na které byl prováděn výzkum. Empirická část je tvořena dvěma kapitolami, poté následuje diskuze nad výsledky výzkumu a závěr.

1 Školská sociální práce

V této kapitole bude nejprve obecně vymezena školská sociální práce a následně bude osvětlena z pohledu německých autorů.

Školská sociální práce, jak již z názvu vyplývá, je sociální práce poskytovaná v prostředí školy. Činným subjektem je pak sociální pracovník (Gastiger, Lachat, 2012, s. 15). Vznikla na přelomu 19. a 20. století (někdy v rozmezí let 1890 až 1930) v USA. Bylo to z toho důvodu, že škola zásadně zasahuje do života lidí a ovlivňuje společnost. A pokud má být sociální práce schopná řešit sociální problémy, vytvářet podmínky pro rozvoj a uplatňování potenciálu lidí a pomáhat k osobnímu i společenskému rozvoji, což je jejím úkolem a cílem, nelze to dělat bez spolupráce se školstvím (Skyba, 2014, s. 54-55).

Školská sociální práce (dále jen „ŠSP“) je označována jako specifická oblast sociální práce (dále jen „SP“), která leží na rozmezí mezi sociální prací a vzděláváním a která se snaží zvyšovat kvalitu života žáků. Dělá to tím, že pomáhá utvářet prostředí vhodné pro vzdělávání se, při kterém se žák učí řešit problémy, vycházet se změnami, rozhodovat se a být zodpovědný za svůj další rozvoj, a kde získává také další kompetence potřebné pro život (Allen-Meares, dle Skyba, 2014, s. 62). Dále žákům pomáhá s utvářením vztahů a se zdravým osobním růstem a měla by jim pomoci k tomu, aby dostávali ve vzdělávání rovné příležitosti, které by podporovaly jejich duševní zdraví. Zároveň propojuje školu s rodinami a s komunitou v místě jejího působení (Skyba, 2014, s. 61-62).

ŠSP je chápána převážně jako pomoc dětem a mladým lidem, která by měla mít převážně preventivní charakter. Zároveň je vnímána jako velmi různorodá oblast, což je dáno jak tím, kdo konkrétně ŠSP vykonává, tak také místem jejího působení, jeho historií a tradicemi (Skyba, 2014, s. 65-66).

Openshaw (dle Skyba, 2014, s. 72-74) definuje čtyři hlavní oblasti, ve kterých by měla ŠSP působit. Jedná se o poskytování poradenství, o posuzování individuálních potřeb žáků, využívání jejich silných stránek a poskytování informací, o přímou intervenci nabízenou jak jednotlivci, tak také skupinám či rodinám, a o pomoc při vytváření programů určených pro děti.

1.1 Školská sociální práce v Německu

V této podkapitole mé bakalářské práce nabídnu vhled do toho, co o školské sociální práci píší němečtí autoři.

Němečtí autoři popisují ŠSP jako oblast, která leží na rozmezí Jugendhilfe (střediska pomoci dětem a mládeži) a školy (Haude,Volk, Fabel-Lamla, 2018, s. 37). S ohledem na to, že škola a Jugendhilfe jsou velmi rozdílné, a co se týče cílů a nástrojů, také neslučitelné, je pro ŠSP velmi těžké najít na tomto rozmezí své místo (Just, 2016, s. 17).

Vzhledem k tomu, že s tématem školské sociální práce je poměrně úzce spojena právě Jugendhilfe, je nutné tento pojem blíže vysvětlit. V bakalářské práci poté bude využíván německý termín Jugendhilfe. Happe a Sengling (dle Gernert, 1993, s. 62) definují Jugendhilfe jako jeden ze systémů, které poskytuje společnost. Systém nabízí přímé nebo nepřímé pedagogické nabídky vedoucí ke zmenšení nebo odstranění nerovnosti, znevýhodnění a vývojových deficitů. Cílem těchto nabídek je zlepšení šancí dětí a mladých lidí na jejich vývoj a rozvoj jejich sociálních a lidských způsobů chování. Sám Gernert (1993, s. 232) vysvětluje tuto oblast jako systém služeb či zařízení, které doplňují, podporují nebo nahrazují rodinu. Osmá kniha sociálního zákoníku[1] popisuje jako úkol Jugendhilfe především podporu individuálního a sociálního rozvoje mladých lidí a zmírňování nebo odbourávání jejich znevýhodnění, poradenství a podporu rodičů při výchově, ochranu dětí a mladých lidí při ohrožení jejich blaha a přispívání k udržování a vytváření pozitivních životních podmínek pro mladé lidi a jejich rodiny i prostředí, které děti a rodiny podporuje (Zákon Sozialgesetzbuch VIII, §1).

Školská sociální práce je označována jako intenzivní a trvalá forma spolupráce mezi Jugendhilfe a školou (Haude a kol., 2018, s. 37), případně jako intervence Jugendhilfe ve škole (Drilling, 2004, s. 42). Just (2017, s. 18) chápe toto spojení jako nejužší spojení Jugendhilfe a školy, kdy je sociální pracovník nepřetržitě přítomen na půdě školy.

Školská sociální práce by měla pozitivně působit nejen na školní život obecně, ale měla by také předcházet sociální diskriminaci a pomáhat žákům zvládat jejich osobní omezení (Hollenstein, Nieslony, Speck, Olk, 2017, s. 146). ŠSP by měla ve škole nabízet aktivity, které, s ohledem na rozdílné životní situace dětí, napomáhají jejich

[1] SGB (Sozialgesetzbuch) je německý sociální zákoník, který se podle oblastí, kterým se věnuje, dělí do 12 knih. Jeho osmá kniha se věnuje službám, které se zabývají mladými lidmi (dětmi, mladistvými, mladými dospělými) a jejich rodiči i těmi, kteří o tyto mladé lidi pečují. (Viz www.sozialgesetzbuch-sgb.de).

individuálnímu a sociálnímu vývoji. Žáci při těchto aktivitách mohou rozvíjet své schopnosti a poznat uznání. Dále má podporovat méně úspěšné žáky k rozvíjení jejich silných stránek a objevování vlastních zdrojů, což vede ke zmírnění nebo úplnému odstranění individuálního či sociálního znevýhodnění. Pro žáky dále poskytuje podporu při zvládání problémů a krizí, uzpůsobuje je k tomu, aby si byli schopni pomoci sami, a zprostředkovává následnou specializovanou pomoc. Rodičům a učitelům radí ohledně výchovy. ŠSP se také snaží vytvořit ze školy takový prostor, kde by si každé dítě mohlo najít své místo, kde by se mohlo spolupodílet na utváření života ve škole i rozvíjet rozmanité sociální vztahy s okolím (Spies, Pötter, 2011, s. 35).

Jako školský sociální pracovník je označován sociální pracovník, případně diplomovaný sociální pedagog, který pracuje ve škole (Just, 2016, s. 18). Vzhledem k tomu, že je důvěrnou osobou nejen pro žáky, ale také pro rodiče a učitele, jsou na něj kladena vysoká očekávání, co se týče diskrétnosti. Je potřeba, aby pracovník zacházel velmi profesionálně se všemi získanými informacemi (Hollenstein a kol., 2017, s. 153).

Pötter (2009, s. 34) vidí pozitivum ŠSP mimo jiné v tom, že se jejím prostřednictvím dostanou k žákům nabídky Jugendhilfe, které by nemohly být realizované učiteli, a k dětem a mladým lidem by se tak pravděpodobně vůbec nedostaly.

I přes dlouholetý vývoj školské sociální práce – v Německu existuje více něž 40 let – není jednoduché ji vymezit. Během tohoto vývoje se nepodařilo jednotně definovat, co to ŠSP je (Gastiger, Lachat, 2012, s. 15). Různí autoři ji vysvětlují jinak. Např. Braun a Wetzel (dle Drilling, 2004, s. 39) ji vidí jako soubor sociálně-pedagogických aktivit sociálních pracovníků, které se orientují na školu a její okolí. Jedná se o aktivity, které podporují, podněcují a rozšiřují sociálně-pedagogické snahy vedoucí k zachování a podpoře připravenosti a schopnosti žáků učit se. Bernd Stickelmann (dle Drilling, 2004, s. 39) oproti tomu nechápe ŠSP jako orientovanou a zaměřenou pouze na školní problémy a cíle, ale spíše jako snahu o zachycení sociálních problémů dětí, které často vznikají jako důsledek výběrového charakteru škol, jako snahu o zmenšení tendence ke stigmatizaci a práci na připojení těchto dětí či mladých lidí, kteří často pochází z neúplných rodin či rodin žijících na okraji společnosti, do školy, a to pomocí práce s jednotlivcem či se skupinou.

Pravděpodobně nejvíce využívanou a přijímanou definicí se stala ta od Karstena Specka (2006, s. 23; 2015, s. 359), který ŠSP definuje jako zcela obecné pracovní pole na rozmezí mezi Jugendhilfe a školou, na kterém jsou nepřetržitě činní sociálně-pedagogičtí pracovníci přímo v místě školy. Tito pracovníci spolupracují v rámci své činnosti s učiteli

na podpoře dětí a mladých lidí na jejich individuálním, sociálním, školním a profesním vývoji, na zmírňování a odstraňování znevýhodnění v oblasti vzdělávání, poskytují podporu a poradenství rodičům a učitelům v otázkách výchovy dětí a podporují vytváření přátelského prostředí pro život žáků (dle Haude a kol, 2018, s. 38; Gastiger, Lachat, 2012, s. 16).

Důsledkem tohoto nejednoznačného vymezení oblasti ŠSP je ztížení profesionálního a kompetentního výkonu profese, problém v kvalitním vykonávání této profese a neuznání ostatními profesemi jako takové (Just, 2016, s. 15-17).

Co se týče pojmu školská sociální práce, je jednak naplňován různým obsahem, a zároveň je také nahrazován jinými pojmy, které se snaží o lepší vystižení obsahu ŠSP. Tak se můžeme v německé literatuře setkat také s označením školská sociální pedagogika, sociální práce s mládeží v souvislosti se školou, sociální práce na škole, sociální práce s mládeží na školách a dalšími (Drilling, 2004, s. 40). Nejpoužívanějším termínem však stále zůstává školská sociální práce (Just, 2016, s. 15).

Drilling (dle Just, 2016, s. 15) zmiňuje, že od školské sociální práce se očekává, že bude vyrovnávat sociální spravedlnost, chránit před diskriminací, podporovat sociální a individuální vývoj osobnosti, zprostředkovávat sociální kompetence a strategie vedoucí k řešení problémů, doprovázet a podporovat v konfliktních situacích a mnoho dalšího.

Cílem ŠSP je (Maas, Abels, dle Drilling, 2004, s. 39) dosáhnutí potenciálních silných stránek a schopností dítěte, které vedou k uspokojivému, efektivnímu a přijatelnému naplňování role žáka. Pedagog Wulfers (dle Drilling, 2004, s. 39) spojuje ve školské sociální práci cíle Jugendhilfe a školy. Jako cíl ŠSP vidí odstranění konfliktů a nesrovnalostí souvisejících se školou u žáků, rodičů a učitelů. ŠSP má při tom využívat adekvátních metod sociální práce, příp. sociální pedagogiky.

ŠSP poskytuje velmi široké spektrum služeb. Vliv na to, jaké nabídky se v praxi na jednotlivých školách nabízí, má mimo jiné typ školy, konkrétní potřeba a existující nabídka na škole a v okolí, a časové a osobnostní zdroje a kompetence školského sociálního pracovníka (Speck, 2014, s. 82).

Právní základna ŠSP v Německu se nachází v osmé knize sociálního zákoníku (SGB VIII).

Shrnutí

Jak tato kapitola ukazuje, je velmi těžké vymezit pole působnosti školské sociální práce. Problém existuje jak v definici či pojmosloví, tak také v samotné náplni práce

školských sociálních pracovníků. Jedná se v podstatě o přiblížení služeb sociální práce s mládeží do míst, kde děti a mládež tráví velkou část svého času. ŠSP se snaží o zlepšení různých sociálních i individuálních znevýhodnění, problémů ve třídě, v rodině, při různých konfliktech a krizích. Pomáhá také k osobnímu rozvoji žáků. ŠSP pomáhá dále rodičům a učitelům při výchově a snaží se působit také na okolní prostředí školy.

Definice ŠSP není jednotná. Když se na jednotlivé definice podíváme blíž, můžeme v nich najít společné znaky. Autoři v nich poukazují na to, že se jedná o práci, kterou vykonávají sociální pracovníci v místě školy, nebo je to práce, která má určitou souvislost se školou (např. pracuje s problémy vznikajícími kvůli tomu, jak škola funguje). Tato práce má vést převážně k tomu, aby žáci byli schopni zvládat svůj život a situace, které přináší.

Každý z autorů ale klade důraz na něco jiného. Braun a Wetzel mají za to, že ŠSP se vztahuje pouze na školu. Pracovník se tedy nevěnuje všem problémům žáka, ale pouze těm, které vznikají v rámci školy, a pomáhá mu k tomu, aby byl ve škole schopný fungovat. Stickelmann se oproti tomu zaměřuje na sociální problémy a stigmatizaci. Jako příčinu těchto problémů vidí výběrový charakter školy. Z toho důvodu zde nemohou děti s určitými problémy (např. pokud pocházejí z neúplných rodin) obstát, a to dále prohlubuje jejich problémy. Nejjasnější, avšak možná příliš obecná, je definice od Specka. Ten ŠSP definuje jako oblast mezi Jugendhilfe a školou. Jako rozmezí mezi těmito dvěma institucemi, která je zároveň spojuje. Není podle něj zaměřená jen na určitou oblast života, ale zaměřuje se na vývoj dětí ve všech oblastech. Jako jediný z výše jmenovaných autorů zmiňuje i práci s učiteli a rodiči.

Důvodem pro tuto rozdílnost v definování ŠSP by mohlo být časové rozmezí, kdy byly jednotlivé definice vypracovány. Mezi nejstarší a nejmladší definicí uvedených v této bakalářské práci uplynulo 34 let.

Na jednu stranu je tato nejasnost ve vymezení školské sociální práce negativní. ŠSP se nemůže rozvíjet jako profese, pracovníci často nejsou přijímáni od svých kolegů-učitelů, není jasně dané, co konkrétně by měli dělat. Na druhou stranu zde můžeme vidět jistý prostor pro kreativitu pracovníků, kdy mohou přicházet s novými nápady, co by žákům mohlo pomoci, na čem pracovník může dál pracovat apod.

ŠSP by se měla zaměřovat na dvě základní oblasti. Jsou to oblasti, které můžeme aspoň z části najít u většiny autorů, kteří se snaží popsat cíl ŠSP. Zaprvé by se měla zabývat podporou žáků, jejich vývojem a rozvojem jejich silných stránek, schopností, kompetencí. Na druhé straně se má zabývat také pomocí žákům, ať už v oblasti

diskriminace, sociální nespravedlnosti, při řešení problémů a konfliktů či při problémovém naplňování role žáka.

Školská sociální práce se nezaměřuje pouze na žáky, ale do její cílové skupiny se dají zařadit také další osoby se vztahem ke škole a k jejím žákům. Proto se budu vymezení cílové skupiny ŠSP věnovat v následující podkapitole.

1.2 Cílová skupina

Cílová skupina školské sociální práce je vnímána převážně jednotně. Podle Drillinga (dle Speck, 2014, s. 65) patří do cílové skupiny všechny děti a mladí lidé, učitelé a osoby, které tyto děti a mladé vychovávají.

1.2.1 Děti a mládež

Děti a mladí lidé, kteří navštěvují školu, jsou vnímáni jako hlavní cílová skupina ŠSP. Jedná se o všechny děti a mládež školy. Velkou výzvu pro školskou sociální práci představuje právě rozmanitost této cílové skupiny. Jedná se o skupinu, která je věkově velmi rozdílná. Spadají do ní jak šestileté děti přicházející z mateřské školy, tak žáci přestupující z prvního stupně základní školy na druhý, i mládež, která se připravuje na odchod ze školy do světa práce. Všechny tyto změny a přechody s sebou přináší novou životní etapu a potřebu naučit se v ní orientovat. Někteří školští sociální pracovníci vytváří nabídky i pro děti, mládež a mladé dospělé, kteří danou školu nenavštěvují nebo již svou školní docházku ukončili (Gastiger, Lachat, 2012, s. 22).

Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi obsáhlou skupinu lidí, bývá tato skupina ohraničována a zmenšována. Nejčastěji se ŠSP zaměřuje – podle vymezení zákona SGB VIII – na děti, které jsou sociálně znevýhodněné či je jejich individuální vývoj jinak ohrožen či ovlivněn např. biografickými faktory). Objevuje se ale stále více expertů, kteří se proti tomuto zužování cílové skupiny dětí a mládeže staví (Spies, Pötter, 2011, s. 46-49).

Mezinárodní síť „schoolsocialwork“[2] zařazuje do cílové skupiny dětí a mládeže ty žáky, kteří potřebují pomoc při zvládání školních, rodinných či společenských problémů. Nedefinuje tedy žádnou specifickou skupinu uvnitř školy. Jako hlavní znak této cílové skupiny vidí potřebu pomoci, ke které může dojít u každého žáka. Často je tato potřeba

2 Tato síť sbírá a rozšiřuje do světa informace o školské sociální práci, a usnadňuje komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými asociacemi ŠSP a konkrétními školskými sociálními pracovníky z 53 členských zemí. Viz www.internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com

časově ohraničena a netrvá po celou školní docházku. Kvůli této proměnlivosti nelze přesně určit, kdo do cílové skupiny spadá. To také předchází stigmatizaci žáků, kteří momentálně ŠSP potřebují a využívají (Spies, Pötter, 2011, s. 46).

Cílem ŠSP vzhledem k této cílové skupině je podpora zdařilého vývoje identity a osobnosti žáka, jeho podpora při zvládání vývojových úkolů, akutních problémů a konfliktů uvnitř i mimo školu, stejně jako podpora jeho sociálních kompetencí. Dosahovat toho může školská sociální práce pomocí nízkoprahové nabídky rozhovorů, volnočasových a skupinových nabídek a projektů, či individuálním poradenstvím a doprovázením (Speck, 2014, s. 65).

1.2.2 Rodiče a jiné dospělé osoby, které se podílejí na výchově dětí a mládeže

Školská sociální práce do svých aktivit zahrnuje také rodiče, prarodiče, další příbuzné a pro mladé lidi důležité dospělé osoby (např. křestní kmotry). Je to z toho důvodu, že žádné dítě ani mladý člověk nežije sám a izolovaně, ale patří do rodiny či jiného systému, který je rodině podobný, a jehož součástí jsou dospělé osoby (Gastiger, Lachat, 2012, s. 22).

ŠSP by měla těmto osobám poskytovat podporu a poradenství v otázkách výchovy a při výchovných problémech, a informace o nabídkách pomoci, sociálních zařízeních a kontaktních osobách, na které se mohou v případě potřeby obrátit. Dále by jim měla zprostředkovávat podporu při konfliktech s učiteli a jejich vlastními dětmi. Konkrétními nabídkami, které může ŠSP této cílové skupině nabídnout, jsou např. návštěvní dny či hodiny, rodičovské schůzky, ale také rodičovská kavárna nebo společné oslavy školy (Speck, 2014, s. 66).

Spies a Pötter (2011, s. 51) se zmiňují o tom, že rodiče nemusí být vnímáni pouze jako cílová skupina. Někteří pracovníci vnímají rodiče také jako část problému, se kterým za nimi žáci přichází, či jako důležitý zdroj.

1.2.3 Učitelé

Spies a Pötter (2011, s. 50) neřadí učitele do cílové skupiny školské sociální práce. Vnímají je jako spolupracující partnery. To, aby k nim takto přistupovali i sociální pracovníci, chápou jako předpoklad pro spolupráci v rámci předávání informací, rad a podpory.

Jiní autoři, např. Speck (2014, s. 65), chápou učitele nejen jako spolupracovníky ŠSP, ale právě také jako cílovou skupinu. ŠSP by měla učitele senzibilizovat pro schopnost

vnímání toho, jakými úhly pohledu se děti dívají a v jakém světě žijí, informovat je o konkrétních možnostech podpory a spolupráce s dostupnými sociálními zařízeními a službami, radit jim a dále je vzdělávat v oblasti sociálně-pedagogických témat (např. v konceptech prevence či v práci s rodiči), nabízet jim konkrétní odborné návrhy pro snížení a zvládání akutních problémů žáků a tříd, a působit jako prostředník při konfliktech mezi učiteli a žáky. Jako spolupracovníci by měli být učitelé zapojeni do rozhovorů o plánech pomoci, nabídkách ŠSP a společných projektech.

Shrnutí

V této kapitole můžeme vidět, že přestože cílová skupina školské sociální práce je vnímána převážně jednotně, najdeme mezi výpověďmi autorů jisté rozpory. Všichni autoři se shodují na tom, že primární a nejdůležitější cílovou skupinou jsou žáci – děti a mladí lidé. ŠSP by měla být přístupná všem žákům a těm by se měla také věnovat. Vzhledem k tomu, že školský sociální pracovník má poměrně velkou oblast toho, na čem pracuje, není to však možné. Pracovník se tedy v praxi zaměřuje převážně na žáky, kteří mají nějaký problém, ať už se jedná o sociální znevýhodnění, problém při zvládání požadavků školy či rodinné problémy.

S určením dalších cílových skupin to již tak jednoduché není. Ohledně toho, zda rodiče a učitelé spadají do cílové skupiny ŠSP či nikoliv, není mezi autory absolutní shoda. Přesto je většina za cílovou skupinu pokládá. Tomuto vnímání se vymezuje hlavně autorka Nicole Pötter, která ani rodiče, ani učitele nepokládá primárně za cílovou skupinu, ale spíše jako zdroj či partnery spolupráce.

To, že ve školské sociální práci neexistuje pouze jedna cílová skupina, je velké pozitivum této profese. Je to zdrojem rozmanitosti, nejednotvárnosti práce. Pracovník se věnuje různým věkovým skupinám, z nichž každá si přináší své specifické potřeby, v práci s každou věkovou skupinou je třeba využívat jiný přístup apod.

1.3 Časopis Sociální práce/Sociálna práca

Časopis Sociální práce/Sociálna práca je recenzovaný časopis, který se vyjadřuje k aktuálním tématům na poli teorie, praxe a vzdělávání v sociální práci. V roce 2006 se v něm v rámci čísla o sociálně-právní ochraně dětí objevil článek k tématu školské sociální práce od paní docentky Tatiany Matulayové a paní doktorky Nataši Matulayové *Školská sociálna práca – potreba a perspektivy*. V dalších letech byla snaha o vydání samostatného čísla časopisu, které by se ŠSP věnovalo. To se podařilo v roce 2013. Žádný ze článků se

sice nezabývá přímo metodami ŠSP, na které je zaměřena tato práce, přesto považuji za důležité zde uvést, čím se příspěvky zabývají. Nabídne to pohled na skutečnosti, které již byly o ŠSP napsány v odborném časopise.

Školská sociální práce není zavedena v České republice ani na Slovensku. Jedná se také o profesi, o které nejsou odborníci ani veřejnost příliš informovaní. Přesto již existují jisté snahy o její zavedení do praxe. Na Slovensku se tyto snahy začaly projevovat dříve než v České republice. V roce 2006 se v Trnavě konala celostátní konference na téma školské sociální práce. O dva roky později provedl Jozef Zita výzkum, zda jsou sociální pracovníci na školách potřební. Do té doby nebyly v naší zemi žádný zájem o tuto část sociální práce. Následovaly také další výzkumy, z nichž ve většině případů vycházelo, že ŠSP je potřebná. Problém pro její zavedení byl většinou spatřován v otázkách financí, chybějících zákonů a „zaběhlosti" systému. ŠSP je třeba zavést, protože přibývá sociálně-patologických jevů, sociální nerovnosti mezi žáky jsou stále větší. Je také třeba více spolupracovat s rodinou, což je, podle výzkumů, chápáno jako jeden z úkolů ŠSP (Matulayová, 2013, s. 14-16).

Skyba (2013, 67-70) se ve svém výzkumu zaměřuje na to, co si o ŠSP myslí učitelé a učitelky na školách. Z výzkumu vyplývá, že jako hlavní oblasti, ve kterých by měl být sociální pracovník angažovaný, jsou záškoláctví a problémy se vzděláním, které plynou ze sociálně znevýhodněného prostředí. Žáků, kteří musí řešit jeden z těchto problémů, stále přibývá. Jako důležitou oblast pro činnost sociálního pracovníka vidí autorka také v sociálním poradenství či ve spolupráci s rodiči, protože na to často sami učitelé nemají dostatek času. Skyba k tomu dodává, že školský sociální pracovník má své místo nejen na prvním stupni základní školy, ale také u starších žáků na stupni druhém. Cestu pro zavedení ŠSP vidí v dalších výzkumech, v rozšiřování informací o ŠSP a v podpoře sociálních pracovníků, převážně absolventů studia SP, aby byli sami iniciativní a sami se aktivně do zavádění sociální práce na školy zapojili (Skyba, 2013, s. 78-79).

Matulayová a Matulayová (2006, 102-104) vidí jako důvod pro zavedení ŠSP rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů i zvyšující se počet rodinných problémů (rozvody, závislosti). Ty vznikají kvůli měnícímu se pohledu na rodinný život, kdy rodiče tráví mnoho času v práci a nemají úplný přehled o tom, co jejich dítě dělá. Sociální pracovník rozumí sociálnímu prostředí, jeho fungování a vlivu na člověka, zná také metody, jak toto prostředí ovlivňovat, což je výhodné pro řešení právě těchto problémů.

Hlavní problémy, se kterými by se ŠSP ve svých počátcích musela vypořádat, jsou chybějící legislativa, malá informovanost, vzdělání sociálních pracovníků, nejednotná

terminologie. Pomoci by v tomto mohla mj. i pracovní skupina, která by se vyjadřovala k odborným a vědeckým diskuzím a mohla by v nich také prosazovat své záměry (Koscurová, 2013, s. 24-25). V rámci zákonů mají sice sociální pracovníci možnost působit v resortu školství (ústavní výchova, školská poradenská zařízení apod.), nejedná se ale o školskou sociální práci (Matulayová, 2013, 36-37). V tomto mají velkou výhodu např. v USA, kde ŠSP vznikla již před sto lety a v roce 1975 vznikl první zákon, který ji upravoval (Matulayová, Matulayová, 2006, 105). V USA se za dobu svého působení ŠSP poměrně rozrostla. V roce 2009 působilo na státních základních školách 27 200 sociálních pracovníků a na středních školách 7 200. Hlavní problémy, kterými se pracovníci zabývají, jsou chudoba, rasová segregace (převážně na školách, které navštěvuje velký počet chudých dětí, protože ty často pocházejí z rodin Afroameričanů, Hispánců či původních amerických obyvatel), násilí (i ozbrojené s následkem smrti) a problémy s duševním zdravím. Problémy, které jsou ve výkonu ŠSP spatřovány, jsou především automatické užívání zažitých metod bez toho, aby pracovníci přemýšleli, jaký postup použít, příp. toto nějakým způsobem zkoumali. Druhým problémem, který je třeba do budoucna řešit, je to, že pracovníci často čekají na selhání žáka, a teprve poté zahajují intervenci. Je tedy potřeba zaměřit se také na prevenci (Raines, 2013, s. 39-45).

Školský sociální pracovník je činný ve třech hlavních oblastech – v primární prevenci, která se zaměřuje na všechny žáky školy, sekundární prevenci, která cílí na jakkoli ohrožené žáky, a na terciální prevenci, při které pomáhá pracovník žákům řešit jejich již vzniklé problémy. Autorky ve svém textu jmenují také konkrétní činnosti, ze kterých by se měla skládat pracovní náplň sociálního pracovníka. Z těchto činností bych vyzdvihla zvláště jednu, o které jsem se jinde nedočetla, a to potřebu tvořit projekty a snaha o medializaci oboru (Matulayová, Matulayová, 2006, s. 102-103).

Na Slovensku i v České republice, i přes chybějící legislativu, existují snahy o zavedení pozic ŠSP na školách. Jedná se např. o Základní a mateřskou školu pro zrakově postižené v Plzni (v rámci speciálně-pedagogického centra funguje sociální pracovník jako poradce v oblasti legislativně-právní a při komunikaci s rodinami žáků), v Považské Bystrici existuje pozice školského sociálního pracovníka od roku 2006, kdy byl první roky působení financován městem. Na této škole je po 7 letech působení sociálního pracovníka vidět zřetelné zlepšení klimatu a snížení počtu sociálně-patologických jevů. Na ZŠ Postoloprty bylo zřízeno místo pro sociálního pracovníka v roce 2012 v rámci školního poradenského pracoviště (Sociální práce/Sociálna práca, 2013, 26-32).

Matulayová a Matulayová (2006, s. 107-108) doporučují pro rozšíření ŠSP na Slovensku vědecké zkoumání ŠSP, inspiraci v zahraničí a snahu o medializaci i rozvoj samostatného studijního oboru. Dalšími potřebami, které v souvislosti se zavedením ŠSP vznikají, jsou vytvoření legislativy, zajištění financování ŠSP, motivace ostatních zaměstnanců školy k tomu, aby mezi sebe přijali školského sociálního pracovníka a byli ochotni s ním spolupracovat, a také vytvoření profesní organizace.

V novějším čísle z roku 2013 se objevily také dva články o komunitních školách. Komunitní školy jsou školy, které se snaží zapojit do svého fungování také lidi „z venku". Škola není využívána pouze pro účely výuky dětí, ale také na pořádání kulturních a společenských akcí a pro vzdělávání dospělých. Marek Lauremann v rozhovoru jmenoval čtyři znaky, které by měla komunitní škola naplňovat. Mělo by se v ní dobře učit, panovat v ní příjemná atmosféra, měla by existovat spolupráce s rodiči a škola by se měla umět „prodat" (Baláž, 2013, s. 20-21). Cílem komunitní školy je jednoduše řečeno propojení školy, rodiny a komunity. Tyto formy škol jsou také schopny reagovat na potřeby a zájem komunity a jejích občanů, které jsou právě v danou chvíli aktuální, a staví na participaci občanů (Krausová, 2013, s. 51-55). V České republice by se dalo (v roce 2013) označit asi 20 škol jako komunitní. Ony samy se tak nemusí nazývat, záleží na tom, zda naplňují znaky komunitní školy (Novák, dle Krausová, 2013, s. 57). Školský sociální pracovník by mohl na komunitních školách najít své uplatnění jako koordinátor komunitního vzdělávání. Navrhoval by, jak má komunitní vzdělávání v rámci školy fungovat, zajišťoval by fundraising a propagaci (PR) a hodnotil by funkčnost komunitní školy (Tykalová, Otčenášek, Vik, dle Krausová, 2013, s. 58).

Shrnutí

Žádný z článků časopisu Sociální práce/Sociálna práca se přímo nezabývá tématem, na které se zaměřuje tato bakalářská práce. Časopis nabízí články, ve kterých se jejich autoři zabývají převážně možnostmi a překážkami pro etablování ŠSP v České republice a na Slovensku, to, zda by o tuto profesi byl zájem, nebo představují historii a současný stav ŠSP např. v USA.

Hlavní překážky pro větší rozšíření ŠSP jsou spatřovány v malé informovanosti odborníků i široké veřejnosti, v chybějících zákonech, v nevyřešených otázkách financování. Činnosti, které by mohly ŠSP pomoci, jsou převážně provádění dalších výzkumů v oblasti ŠSP, medializace oboru či inspirace v zahraničí, jelikož v některých zemích funguje ŠSP velmi dobře.

V časopise je uvedena historie ŠSP v USA a jsou představeny různé české i slovenské školy, na kterých již ŠSP nějakým způsobem funguje. Jsou to příspěvky, ze kterých je možné čerpat inspiraci. Při etablování ŠSP do praxe lze podle těchto zkušeností zjistit, na co je třeba si dávat pozor, co funguje a co je naopak potřeba udělat jiným způsobem.

2 Metody SP

V následující kapitole budou představeny metody sociální práce. Matoušek (2011, s. 19-21) nabízí trojí rozdělení metod, a to 1. podle toho, jakou roli má pracovník v přístupu ke klientovi, 2. podle techniky (postupu) práce nebo 3. podle toho, na koho se sociální práce zaměřuje. Ve bakalářské práci budu využívat rozdělení podle cílových skupin, kterými se metody zabývají. Jedná se o SP s jednotlivcem, se skupinou, s rodinou, s komunitou a se systémem. Tyto metody budou v následujících pěti podkapitolách stručně popsány, ve šesté podkapitole jim bude věnován prostor v kontextu školské sociální práce.

2.1 Případová práce

Případová práce popisuje práci s jednotlivcem. Pracovník se při ní ale nesmí zabývat pouze jedincem, v úvahu musí brát také jeho rodinu, komunitu, prostředí, kulturu. Tato metoda staví na zdrojích klienta. Snaží se je hledat a aktivně využívat při řešení problému. Pracovník řídí intervenci, ale na klientovi je, zda pomoc přijme, on určuje, co se bude při práci dít. Tento přístup staví na svobodě a hodnotě jedince, na snaze podporovat jeho důstojnost, základním principem je sebeurčení klienta. Je důležité, aby byl klient motivovaný a chtěl se ve spolupráci angažovat. Celý proces individuální práce začíná vytvořením vztahu mezi pracovníkem a klientem. Jedním z nejvýznamnějších úkolů případové práce je zprostředkování potřebné služby (Matoušek, 2013, s. 85-99).

Problémy, kterými se případová práce zabývá, jsou především mezilidské, zvláště rodinné, dále problémy vyplývající z prostředí a intrapsychické problémy. Pracovník pomáhá tak, že klientovi poskytuje podporu, reflektuje jeho reakce, nechává klienta projevit své pocity apod. V rámci případové práce bývá vypracováván individuální plán, díky němuž můžeme sledovat úspěšnost a naplňování cílů práce s klientem (Matoušek, 2013, s. 88).

Základním nástrojem je rozhovor. Zásady, kterými by se měl pracovník řídit, aby byla spolupráce a komunikace úspěšná, jsou např. aktivní naslouchání, využívání otevřených otázek, autenticita, empatie, nevytváření rychlých závěrů, vnímání neverbální komunikace. Díky rozhovoru může pracovník formulovat potřeby a cíle klienta, spolupracovat s ním, jeho prostřednictvím se také vytváří vztah, který, jak už bylo řečeno, je pro případovou práci velmi důležitý (Matoušek, 2013, s. 96-97).

Sociální práce s jednotlivcem nabízí různé způsoby, jak konkrétně s klientem pracovat. Já zde uvedu tři základní, které se využívají poměrně často, a které nacházejí využití také ve školské sociální práci, o které budu mluvit později.

Poradenství je jedním ze způsobů, jak pomoci klientovi překonat jeho potíže, formulovat jeho osobní cíle a najít cestu, jak těchto cílů dosáhnout. Jedná se o pomoc skrze předávání informací, udělování rad a doporučení, klient při něm zažívá porozumění, přijetí, respekt. Základem pro poradenství je kvalitní a důvěrný vztah (Matoušek, 2013, s. 103-112).

Krizová intervence je specializovaná pomoc pro klienty, kteří se nacházejí v krizi[3]. V případě, že ji člověk není schopen zvládnout sám, příp. za pomoci rodiny či přátel, přichází na řadu krizová intervence. Jedná se o krátkodobou pomoc, která trvá jedno až šest setkání. Zabývá se zvládnutím akutního problému a jejím cílem je co největší snížení ohrožení klienta, pomoc klientovi s tím, aby se dokázal se situací vyrovnat, a předejít destruktivním způsobům, kterými by mohl svou situaci řešit. Tato pomoc by měla být okamžitá a snadno dosažitelná, aby ji klient mohl vyhledat kdykoliv. Zároveň působí jako preventivní opatření proti tomu, aby se klientova situace dál zhoršovala. Klient během intervence zažívá porozumění, bezpečí, respekt, a má prostor pro vyrovnání se se svou situací. Krizová intervence končí, pokud je klient orientovaný v realitě, dokáže vyjadřovat emoce, rozumí své situaci a dokáže uvažovat o blízké budoucnosti (Matoušek, 2013, s. 136-149).

Mediace je metoda, která se využívá v případech, kdy si lidé nejsou schopni vyřešit své konflikty sami. Pomáhá klientům v komunikaci a s porozuměním druhé straně sporu. Mediátor se snaží obě strany vést k dohodě na reálném a praktickém řešení, pracuje s emocemi, snaží se, aby pochopili stanoviska a pohled na věc i druhé strany. Mediátor nemá za úkol spor vyřešit, pouze obě strany provází hledáním řešení a vytváří bezpečnou atmosféru (Matoušek, 2013, s. 151-156).

2.2 Skupinová práce

Každý člověk se během života stává členem mnoha skupin. Ve skupinách se vyvíjí, roste, uspokojuje zde potřebu sdílet své pocity, zkušenosti a informace, komunikovat

[3] Krizí zde rozumíme situaci, kterou osoba subjektivně chápe jako ohrožující a která přináší možnost změny či zrání člověka. Nemusí to být jen negativní zkušenost, krizi můžeme zažívat např. i v těhotenství nebo při sňatku, na dovolené. Jedná se o změnu způsobu života, na nějž je klient zvyklý, což s sebou přináší ohrožení a stres. Nejčastěji krize vzniká následkem ztráty, volby či změny, nebo nějakým vnitřním spouštěčem. (136-138)

s druhými, má možnost zažívat v nich vztahy. Učí se řešit konflikty, naslouchat i být tolerantní. Skupina také motivuje své členy k tomu, aby se na ní aktivně podíleli, motivuje je k práci. Členové se mohou navzájem podporovat a pomáhat si (Matoušek, 2013, s. 169-171).

Skupinovou sociální práci je možné využít v práci s různými cílovými skupinami. V rámci skupiny mohou klienti pocítit podporu a to, že v dané situaci nejsou sami. Mohou zde vidět, že podobnými problémy se zabývají i jiní lidé, a navzájem si sdělovat, jak danou situaci řeší. Zpětná vazba, kterou si klienti ve skupině dávají, přispívá k jejich osobnímu rozvoji (Matoušek, 2013, s. 170-172).

Podle toho, za jakým účelem skupina vznikla a jaké má cíle, rozdělujeme různé druhy skupin. Jedná se např. o terapeutické, podpůrné, socializační skupiny či skupiny růstu. Mezi skupinovou práci by se dal zařadit i streetwork, což je vyhledávací práce v terénu, která má nízkoprahovou podobu a zaměřuje se na práci s různými skupinami na okraji společnosti (osoby poskytující sexuální služby za úplatu, lidé bez domova, specificky orientovaná mládež např. ve squatech apod.) v jejich přirozeném prostředí (Matoušek, 2013, s. 180-193).

2.3 Sociální práce s rodinou

Původně byla jako rodina označována skupina lidí, kteří jsou pokrevně či jinak právně (formou sňatku či adopce) příbuzní. V současnosti se pohled na rodinu mění, členové rodiny již nemusí být takto pokrevně či právně spojeni, stačí přítomnost vzájemné náklonnosti. Vznikají také různé alternativní formy rodin. Hlavním úkolem rodiny stále zůstává výchova dětí a emocionální podpora (Slovník sociální práce, 2003, s. 187).

Problémy, na jejichž řešení se sociální práce zaměřuje, bývají především v oblastech zaměstnání rodičů a příjmu rodiny, bydlení, v komunikaci a ve vztazích mezi členy rodiny (Matoušek, 2013, s. 207-219).

Sociální pracovník poskytuje rodinám pracovní poradenství, kdy se snaží pomoci rodičům najít si práci, a pomáhá jim s příjmy domácnosti. Dalším poradenstvím, které poskytuje, je dluhové poradenství. Rodiny se často důsledkem nezaměstnanosti nebo nestálého zaměstnání dostávají do zadluženosti. Nezřídkakdy se přicházejí za pracovníkem poradit až ve chvíli, kdy mají velmi vysoké dluhy a hrozí jim exekuce. Pracovník jim v takovýchto případech pomáhá nastavit splátkový kalendář, snaží se o dosažení snížení splátek apod. (Matoušek, 2013, s. 207-212).

Jako další následek nezaměstnanosti a následných dluhů mohou mít rodiny problém s bydlením. Rodiny nemají např. na zaplacení nájemného, a proto jim majitel bytu zruší nájemní smlouvu. Pokud rodina bydlení ztratí nebo žije v bytu nízké kvality, bývá to často prvním impulzem pro to, aby v rodině začalo šetření pracovníky Orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“). Důsledkem nekvalitního bydlení může být izolace rodiny, absence dětí ve škole a rodičů v práci či nevhodné podmínky pro přípravu dětí do školy. Sociální pracovník dochází nejčastěji do samotné rodiny, protože klienti bývají často nedůvěřiví vůči institucím a do kanceláře pracovníka by pravděpodobně sami nepřišli. Klienti díky této terénní práci získávají k pracovníkovi důvěru a budují si s ním vztah v pro ně přirozeném prostředí. Pracovník se při práci s klientem snaží o jeho zplnomocnění a zapojení do řešení situace (Matoušek, 2013, s. 213-217).

Další oblastí, ve které je sociální pracovník nápomocen, jsou rodinné vztahy a komunikace. Často se stává, že rodiče, kteří jsou nějak hendikepovaní (např. zdravotně) nebo sami nezažili život ve fungující rodině, příp. matky samoživitelky, které nemají podporu širší rodiny či přátel, mají problém s vedením vlastní rodiny a domácnosti. V takovýchto rodinách se objevují problémy se zajišťováním jídla a ošacení, s úklidem, zajišťováním tepla, čistoty, dostatečné zdravotní péče, problémy s finančním hospodařením, s pomocí dětem s přípravou do školy či s efektivním trávením volného času. V rodinách se také objevují špatné stereotypy v komunikaci, problémy ve vztahu mezi partnery (rodiči), či špatný přístup ke vztahu k dětem. V posledním případě pomáhá pracovník např. sdílením péče o dítě, s rodiči nacvičuje řešení situací, které se neustále opakují, pracuje na vytvoření zdravých hranic a spolupráce mezi členy rodiny (Matoušek, 2013, s. 217-219).

2.4 Komunitní práce

Komunita je skupina lidí, kteří žijí na určitém definovaném území a jsou spojeni sociálními a citovými vazbami nejen k sobě navzájem, ale i k místu, kde žijí (Mattessich, Monsey, Roy, dle Matoušek, 2013, s. 265). Zároveň svým členům poskytuje podporu, ocenění a pomoc pro život (Hartl, dle Matoušek, 2013, s. 265). Komunita má pocit vlastní identity, její členové sdílejí společné hodnoty, funguje zde efektivní komunikace (Gardner, dle Matoušek, 2013, s. 266). Nabídka komunitní práce by měla být bezbariérová a dostupná všem. Důraz je také kladen na preventivní opatření před vznikem problémů (Matoušek, 2013, s. 273).

Cílem komunitní práce je, aby vyvolala a podporovala v komunitě změny. K tomu využívá zdrojů komunity, snaží se zapojit její členy i místní instituce a organizace, všichni z komunity se mohou zapojit a získat určitou odpovědnost za práci. Problém může nastat ve chvíli, kdy lidé v komunitě nejsou připraveni společně komunikovat a řešit vzniklé problémy, kdy čekají, že jejich problémy vyřeší někdo jiný (Matoušek, 2013, s. 266-270).

Existují různé typy komunitní práce, jako např. komunitní koalice či kulturní centra. Protože je tato práce zaměřena na sociální práci ve školách, budou zde podrobněji zmíněny jen komunitní školy. Jedná se o školy, které nejsou využívány pouze běžným způsobem k výuce, ale také komunitou k dalším akcím. Dopoledne v nich probíhá vyučování, odpoledne a večer se v nich pořádají různá zájmová setkání členů komunity, probíhají zde vzdělávací kurzy, kulturní akce pro veřejnost apod. V České republice nejsou komunitní školy zatím příliš rozšířeny (Matoušek, 2013, s. 270-272).

2.5 Sociální práce se systémem

Do práce se systémem řadí Matoušek (2013, s. 321) řízení organizace, udržování kontaktů a spolupráce s jinými organizacemi, hodnocení systému sociálních služeb, snaha o změnu sociální politiky apod.

V práci se systémem se můžeme setkat se třemi různými strategiemi a třemi taktikami. První strategií je změna zákona, příp. jiných právních norem. Jedná se o možnost zdlouhavou, ale pokud se podaří změnu prosadit, velmi účinnou. Tato strategie se neobejde bez tzv. lobbingu[4], sledování debat zákonodárců a vytipovávání, kdo z nich by mohl daný záměr podpořit a kdo ne. Druhou strategií je tzv. „cesta zdola nahoru“, kdy je nejprve snaha o malou změnu, např. pouze v jedné organizaci. Když již mám nějaké výsledky, mohu se snažit danou změnu rozšiřovat mezi další organizace. V této strategii je nezbytné ovlivňovat především poskytovatele služeb formou neformálního kontaktu s kolegy či článků v odborném tisku. Třetí možností, jak dosáhnout změny, je poměrně neúčinná strategie, kdy se teoreticky vytvoří ideální model a pak se čeká, zda ho poskytovatelé služeb využijí (Matoušek, 2013, s. 332).

Nejlepší taktikou změny je spolupráce, která předpokládá, že cílová skupina, na kterou je změna zacílena, i systém se změnou souhlasí. Pokud si cílová skupina není jistá, že je změna nutná, je potřeba ji přesvědčit, případně dovzdělat. To se provádí pomocí kampaně. Třetí taktikou je konfrontace, kdy se cílová skupina a systém nemohou o změně

[4] Snaha o ovlivnění zákonodárců, a to neformálně, mimo debaty v parlamentu (Matoušek 2013: 332).

domluvit. V takovém případě přichází na řadu vyjednávání, demonstrace, příp. soudní procesy. Není výjimkou, že se při konfrontaci záměrně přestupuje zákon, aby se poukázalo na jeho nedostatky (Matoušek, 2013, s. 333).

Shrnutí

V sociální práci jsou využívány různé metody práce. Často jsou děleny podle toho, s kým se v rámci daného přístupu pracuje.

Při práci s jednotlivcem pracuje sociální pracovník s jedním klientem. Výhodou je, že se může zaměřit na jeho konkrétní problémy, přistupovat k němu individuálně, věnovat se intenzivně jeho zakázce. Náročné je ale vytvořit důvěrný vztah. V případové práci je potřeba, aby se klient pracovníkovi otevřel. Proto je důležité zaměřit se nejdříve na vytvoření vztahu, a teprve poté nastavit intervenci.

Práce se skupinami nabízí práci s více lidmi najednou. Všechna činnost neleží jen na pracovníkovi, ale také všichni členové nesou za skupinu zodpovědnost. Členové se podporují, udílí si rady, pracovník fungování skupiny koordinuje.

SP s rodinami je nezbytná z toho důvodu, že jedinec nežije sám o sobě, ale je součástí rodiny. Nezaměstnanost či problémy s bydlením nejsou řešeny pouze s jedním členem, ale právě s celými rodinami. V těchto oblastech by bylo vhodné pracovat také na nějaké formě prevence. Klienti totiž často přicházejí s prosbou o pomoc velmi pozdě, kdy už je najití řešení situace poměrně obtížné.

Komunitní práce nabízí členům komunity možnost aktivního zapojení. Vychází z předpokladu, že pokud v komunitě něco vybudují její členové, budou si toho následně více vážit. Navíc se naučí spolu spolupracovat a řešit společně vzniklé problémy. Sociální pracovník zde funguje jako iniciátor a koordinátor.

Matoušek (2013, s. 321) řadí mezi sociální práci se systémem mj. spolupráci s organizacemi a řízení organizace. Jiní autoři počítají tyto činnosti do komunitní práce. Všichni se ale pravděpodobně shodnou na tom, že práce se systémem zahrnuje takové činnosti, které spadají do reformní SP a ovlivňují sociální politiku, tvorbu zákonů apod. Za tímto účelem vznikají různá sdružení či asociace.

2.6 Metody využívané v rámci školské sociální práce

Školská sociální práce nemá žádné své specifické metody. Využívá ale metody sociální práce. Tyto metody budou z pohledu ŠSP popsány v následujících podkapitolách.

2.6.1 Individuální práce a poradenství

Když se mluví o školské sociální práci, představí si většina lidí oblast individuální práce. Jedná se o práci s jednotlivcem, případně malými skupinami. Patří sem nabídky, které mohou být vykonávány především školským sociálním pracovníkem, na rozdíl např. od skupinové práce, o které bude řeč později, a kterou může provádět i samotný učitel. Nabídky jsou zacíleny převážně na současné žáky školy. U jednotlivých sociálních pracovníků bychom však našli nabídky také pro žáky, kteří školní docházku již ukončili, pro rodiče nebo jiné osoby, které se na výchově dětí podílejí, či učitele v rámci kolegiálního poradenství. Také z toho důvodu jsou témata, kterým se školský sociální pracovník v rámci individuální práce věnuje, velmi rozmanitá (Gastiger, Lachat, 2012, s. 36).

Díky tomu, že je ŠSP přítomna přímo na půdě školy a její nabídka je navíc nízkoprahová, je často žáky v případě problému vyhledávána jako první pomoc na cestě k vyřešení jejich problémové situace (Drilling, 2004, s. 131).

Předpokladem k tomu, aby žáci vyhledali školského sociálního pracovníka, příp. aby jeho intervence byla úspěšná, je vztah mezi těmito lidmi. Žáci se potřebují se sociálním pracovníkem setkávat také mimo jeho kancelář, během školního dne, o přestávkách, při volnočasových aktivitách, během kterých si k němu mohou vztah vytvořit. Když pracovníka lépe poznají, budou k němu spíše chodit jako za někým, ke komu mají důvěru a nebojí se mu otevřít. Během těchto neformálních setkání spolu mohou nezávazně mluvit, probírat různá témata a také hledat pomoc, aniž by si museli předem domluvit schůzku. V některých případech si žák dokonce ani nemusí uvědomit, že pomoc potřebuje, a již během takovéto neformální intervence se daný problém vyřeší (Hollenstein a kol., 2017, s. 152-154).

Jako nejdůležitější část práce s jednotlivcem je vnímáno poradenství (Gastiger, Lachat, 2012, s. 36; Hollenstein a kol., 2017, s. 151). Nemusí jít jen o poradenství v pravém slova smyslu. Jedná se i o poradenství, které probíhá mezi dveřmi, na chodbě atp. Pro práci s jednotlivcem ale hraje velmi důležitou roli. Přesto nemůžeme říct, že by se individuální práce rovnala poradenství. Při této metodě práce totiž můžeme využít také např. krizovou intervenci, zprostředkování jiné služby, pomoc při objevování vlastních zdrojů, rozhovor k plánování pomoci a další (Hollenstein a kol., 2017, s. 151). Pro konstruktivní zpracování problému je vhodné, aby pracovník nepracoval pouze s jedním konceptem či metodou, ale aby je kombinoval. V úvahu tak přichází poradenství, mediace, intervence při mobbingu či coaching (Gastiger, Lachat, 2012, s. 48, 70).

Jak již bylo řečeno, jako hlavní úkol ŠSP, nebo minimálně poměrně velká část práce sociálního pracovníka, je chápáno poradenství. Proto se mu bude následující text věnovat více.

Poradenství může existovat v různých formách, od poradenství „mezi dveřmi“ po intenzivní poradenské rozhovory (Hollenstein a kol., 2017, s. 146). Nestmann a Sickendiek (dle Hollenstein a kol, 2017, s. 148) definují poradenství jako specifickou formu komunikace, při které jedna osoba pomáhá druhé zvládnout požadavky a zátěž všedního dne nebo obtížné problémy a krize. Zaměřuje se na podporu a vytvoření vlastních zvládacích kompetencí klientů a jejich okolí, aniž by jim chtělo brát jejich vlastní řešení problémů.

Poradenské rozhovory nenabízí školský sociální pracovník pouze žákům, ale také rodičům či celým rodinám. Druhému a třetímu zmíněnému typu poradenství bude věnována podkapitola práce s rodinou. Samotní žáci mohou této nabídky využít v různých problémech, které zažívají v každodenním životě. Jedná se často o takové situace, kdy se ve škole necítí dobře a zažívají v ní stresové situace, cítí se vyčleněni z třídního kolektivu, mají problémy s koncentrací v hodině, projevují se u nich psychosomatické problémy nebo přicházejí s rodinnými problémy (Just, 2016, s. 36).

K poradenství se může žák dostat různými způsoby. Nejčastější je podle Drillinga (2004, s. 128) takový případ, že školský sociální pracovník vyhledá žáka, u kterého si buď všimne, že by mohl potřebovat pomoc, případně je na tohoto žáka odkázán některým z učitelů. V některých případech přichází za pracovníkem sám žák s tím, že by pomoc či poradenství potřeboval. Jen zřídka kdy se stává, i když je to také možné, aby by poradenství bylo zahájeno na přání rodiče žáka.

Poradenství školského sociálního pracovníka není nijak závislé na rodičích. Žák může pracovníka vyhledat, kdykoliv to potřebuje, aniž by o tom rodiče věděli či mu k tomu dali souhlas. Právě tím se tento druh poradenství výrazně liší např. od poradenství poskytovaného školním psychologem, kde je svolení rodičů nutné (Drilling, 2004, s. 130).

Bolay (dle Gastiger, Lachat, 2012, s. 37-38) nazývá pracovníka jako tzv. „profesionálně působícího kamaráda“. Žáci za ním totiž mohou přicházet v podstatě s čímkoliv, témata jsou velmi různorodá. Sdílí s ním své zážitky z vyhraného fotbalového zápasu, stěžují si na nepovedenou písemnou práci z matematiky, svěřují se se smrtí křečka apod. Přichází za ním samozřejmě i v problémových situacích. Díky jejich důvěrnému vztahu ho však nevyhledávají jako někoho, kdo je odborníkem na tyto situace, ale spíše jako člověka, komu se mohou svěřit, kdo jim naslouchá a bere je vážně, komu mohou říct

o svých myšlenkách a pocitech. Aby mohl hrát tuto roli každodenního společníka, je nezbytné, aby měl o mladé lidi skutečný a nehraný zájem, aby rozuměl aktuální kultuře mládeže a znal specifická témata, kterými se zabývají. Musí být schopen a ochoten udělat si na mladé čas, klidně jen na rychlý rozhovor na chodbě. I na takovéto náhodné rozhovory je potřeba pamatovat, plánovat si na ně čas a investovat do nich. Pomáhají totiž pracovníkovi zjistit, čím se žáci aktuálně zabývají, a také je možné z nich čerpat inspiraci a informace do poradenských sezení.

Poradenství v rámci ŠSP se zabývá sociálními problémy a neuspokojivými sociálními souvislostmi. Problém žáka se často projeví v jeho negativním či nevhodném chování. Během sezení se pracovník nezaměřuje na čin žáka, ale zajímá ho, kde má žák problém. Žák sám často chápe důvod „nařízeného" poradenství ne jako důsledek svého chování, ale důvod vidí ve svém skutečném problému. Při otázce: „Proč si myslíš, že jsi tady?" o tomto problému často začne mluvit. Nabízí se mu totiž příležitost někomu říci, co ho trápí. Ze strany pracovníka je potřeba, aby dotyčného vyslechl a snažil se ho pochopit. Cílem rozhovoru není zbavit žáka odpovědnosti za to, co udělal, ale spíše snaha o to, aby poznal svůj podíl na situaci a chtěl, a také začal, na ní něco měnit (Driling, 2004, s. 128-129).

Drilling (2004, s. 129) upozorňuje, že poradenský proces v žádném případě nekončí, když se např. při práci s agresivním žákem uklidní atmosféra ve třídě. Během pár sezení se nedá vyřešit celý problém. Teprve tehdy začíná práce školského sociálního pracovníka, který musí s žákem začít pracovat na sebehodnotě, snaze, zpracování negativního sebeobrazu.

Shrnutí

Sociální práce s jednotlivcem je v rámci ŠSP chápána jako nejrozsáhlejší oblast. Podle mé zkušenosti ze školy, kde jsem trávila svou praxi v rámci školské sociální práce, tato oblast zabírala nejvíce prostoru v práci sociální pracovnice. Myslím, že na někoho může tato oblast působit právě jen jako poradenství. Mohlo by se jednat pouze o poradenské rozhovory, kdy žák (nebo rodič, učitel) přijde za pracovníkem s konkrétním problémem, který spolu následně v rámci poradenství řeší. Takovéto chápání práce s jednotlivcem by však bylo chybné a neúplné. Jedná se totiž nejen o poradenství jako takové, ale také o jakýkoliv rozhovor s pracovníkem, o mediaci, krizovou intervenci, zprostředkování jiné služby apod.

V práci s jednotlivcem je víc než kde jinde potřeba důvěrného vztahu. Bez něj se žák pracovníkovi nikdy neotevře, a i v případě, kdy intervence proběhne, nemá šanci být úspěšná. Pracovník sice může pracovat na zakázce, kterou od žáka dostane. Pokud k němu žák ale nebude upřímný a řekne jen část pravdy nebo nebude-li chtít vůbec komunikovat, je tato práce nesmyslná. Je proto potřeba, aby se žáci dostali do kontaktu s pracovníkem i mimo jeho obvyklou práci (mimo poradenství, skupinovou práci apod.). Je to sice další požadavek na pracovníka, na který si musí vyhradit čas v pracovní době, která už je často přeplněná, ale setkávání se s dětmi během jejich přestávek a volného času má smysl. Žák jen stěží přijde za pracovníkem se svým problémem, pokud ho zná jen z kanceláře. Děti a mladí lidé si k němu potřebují vytvořit vztah, potřebují zjistit, že je ochotný si s nimi povídat o všem možném, že rozumí jejich světu, potřebují s ním něco zažít. Hledat možnosti, jak se žákům přiblížit natolik, aby mu začali důvěřovat a jeho pomáhání bylo opravdu užitečné, je podle mého názoru pro pracovníky velká výzva.

2.6.2 Sociálně-pedagogická skupinová práce

Další metodou sociální práce, která je využívána na školách, je sociální práce se skupinou, mnohdy také označována jako sociálně-pedagogická skupinová práce. Je to oblast školské sociální práce, která se zaměřuje na jedince v rámci určité skupiny (dvou a více osob), a zahrnuje práci s různými druhy skupin v místě školy. Může se tak jednat o celé třídy či jejich části, o skupiny dělené podle pohlaví, témat, projektové skupiny, práce se školskou či studentskou radou apod. (Gastiger, Lachat, 2012, s. 71).

Skupina má velký význam, protože se v ní otevřeně zpracovávají témata, spolupracují v ní stejně staří lidé, kteří si navzájem dávají zpětnou vazbu, vyjadřují své pocity a nálady, učí se otevřeně mluvit o věcech, které se jich týkají. V rámci skupiny se také rozvíjí schopnost komunikace a vznikají skutečné vztahy. Význam a pozitivum skupinové práce můžeme najít v tom, že probíhá mezi vrstevníky. To vede mladé lidi k většímu otevření se pro změnu, než kdyby na ně nějak působili dospělí, např. učitelé. Školský sociální pracovník zde nepůsobí jako zástupce učitelů či dospělých, ale jako osoba, která celý proces doprovází a vytváří důvěrné prostředí a otevřenou atmosféru (Drilling, 2004, s. 133-134). Pro práci se skupinami musí mít také alespoň základní znalosti o fázích a dynamice skupiny a musí být schopen kreativně a různorodě povzbuzovat její členy k aktivitě (Spies, Pötter, 2011, s. 78).

V běžném vyučování se samozřejmě také setkáváme se skupinovou prací. Sociálně-pedagogická skupinová práce se však od té běžné liší. Hlavní rozdíl je v tom, že jsou

využívány sociálně-pedagogické zásady jednání. Jedná se o nehodnocení žáků, otevřené a důvěrné jednání či přizpůsobení se aktuální potřebě členů skupiny (Hollenstein a kol., 2017, s. 157).

Práce ve skupině se zaměřuje na společný cíl a členové se společně snaží dosáhnout konkrétních výsledků. Skupina sama je odpovědná za detailní plánování, rozdělení a kontrolu práce (Spies, Pötter, 2011, s. 76-77).

Nabídky se často orientují na prevenci a snaží se předcházet vzniku problematických situací (Gastiger, Lachat, 2012, s. 71). Na každé škole bychom našli trochu jinou paletu nabídek. Záleží to na podmínkách konkrétní školy, potřebách žáků, a také na kompetencích daného školského sociálního pracovníka (Hollenstein a kol., 2017, s. 157).

Autoři se úplně neshodují v tom, jak skupinová práce probíhá. Gastiger a Lachat (2012, s. 72) ji popisují tak, že probíhá většinou za přítomnosti a spolupráce učitele, někdy dokonce v rámci povinných učebních osnov. Stejně chápou skupinovou práci také Hollenstein a kol. (2017, s. 157-158). Jako protiklad proti těmto výpovědím stojí Drilling (2004, s. 134), který tvrdí, že učitel většinou skupinové práci přítomný není. V případě, že je během práce potřeba více dospělých, např. u práce s většími skupinami, jsou přítomni dva školští sociální pracovníci. Nicméně i tento autor uznává, že spolupráce učitele a školského sociálního pracovníka je možná. V tom případě je však potřeba, aby si již předem, před započetím skupinové práce, vyjasnili, jaké cíle a úkoly bude školská sociální práce v průběhu skupinového procesu mít, a toto poté představili také žákům. Po skončení skupinové práce by se měl konat hodnotící rozhovor, v němž se vyhodnotí naplnění cíle a celková spolupráce a funkčnost skupiny.

Hollenstein a kol. (2017, s. 157) rozlišují tři základní formy skupinové práce v rámci ŠSP. Jedná se o skupinovou práci se školními třídami, skupinovou práci, která slouží jako podpora pro ty, kteří potřebují pomoc, a sociálně-pedagogická skupinová práce, která je chápána jako samostatná, neformální možnost vzdělávání.

Skupinová práce se třídami se odehrává v rámci vyučování, na jehož průběhu se vlastními způsoby podílí školský sociální pracovník. Zaměřuje se na všechny žáky dané konkrétní třídy. Jak již bylo výše řečeno, mohou tyto skupinové aktivity přímo navazovat na učební plán, a většinou se jich také účastní a spolupracuje na nich učitel. Přesto je možné dané téma, nad kterým se třída setkává, zpracovat jiným způsobem, který by byl pro učitele nemyslitelný. Je to dáno tím, že školský sociální pracovník nemusí hodnotit výkon, chování, ani to, co žáci řeknou, může s nimi mluvit víc otevřeně a důvěrně, nemusí

se řídit učebním plánem, ale může průběh skupinové práce uzpůsobit podle konkrétních a aktuálních potřeb zúčastněných žáků. Tato forma skupinové práce se často orientuje na témata jako podpora sociálních kompetencí, sexuální výchova, zvládání konfliktů a krizí, kultura mladých a životní styl, antirasismus, životní plánování a profesní orientace či třídní výlety a túry s prvky zážitkové pedagogiky (Hollenstein a kol., 2017, s. 157-158).

Druhý jmenovaný typ skupinové práce se zaměřuje na ty žáky, kteří potřebují více podpory k tomu, aby byli schopni vyrovnat své sociální či jiné znevýhodnění. Měla by těmto žákům pomoci při naplňování požadavků školy, v sociální integraci či v překonávání vývojových těžkostí, zvládání problémového chování apod. Školský sociální pracovník se snaží během práce pomoci žákům objevit jejich osobní zdroje, možnosti alternativního chování a způsoby, jak vycházet se spolužáky a řešit konflikty, podporuje vytvoření a rozvoj kompetencí pro zvládání každodenních problémů a pomáhá k tomu, aby si žáci uvědomili svou hodnotu. Skupina se může mimo jiné zaměřit také na životní plánování či případné problémy při přechodu ze školy do zaměstnání nebo na rozvoj vhodných strategií k úspěšnému učení (Hollenstein a kol., 2017, s. 158).

Sociálně-pedagogická skupinová práce zaměřená na neformální vzdělávání je chápána jako možnost rozšiřující běžnou formu vzdělávání, jak ji známe z vyučování. Patří sem nabídky školské sociální práce, které mají např. oproti sociální práci se třídami dlouhodobější charakter, jsou vytvořeny na základě zájmu dětí či mladých lidí a orientují se na jejich každodenní potřeby a aktuální otázky. Jsou určeny pro všechny žáky školy, kritériem pro účast ve skupině je zájem žáka. Důležitým principem je dobrovolnost. Děti a mladí nejsou nuceni do skupiny chodit, což má konstruktivní vliv. Protože sem účastníci chodí dobrovolně, sami si skupinu vybrali, nejsou sem přiřazeni či rozděleni, jako např. do tříd, mají větší motivaci aktivně se zapojovat a pracovat. Ví o tom, že nesou část zodpovědnosti za skupinu i vůči ostatním členům skupiny. Členové skupiny se nescházejí pouze za účelem práce ve skupině, ale tvoří se zde také nové sociální vztahy, vznikají kontakty mezi žáky, kteří mají podobné zájmy, žáci zde rozvíjí své kompetence, objevují a rozvíjí silné stránky, zakouší uznání, dochází zde k sebeurčení žáků. Součástí skupinové práce není pouze práce na nějakých úkolech, ale také odpočinek a povídání si. V rámci skupiny by měla existovat snaha o to, aby byli žáci ochotni vystoupit ze své role žáka, aby vystupovali sami za sebe. Pro děti a mladé je také zapotřebí, a celá skupinová práce má pak trvalejší účinek, aby nebyl školský sociální pracovník chápán jako někdo, kdo se snaží vystupovat z nadřazené pozice, ale jako dospělý, který se nebojí sdílet své osobní zkušenosti a pohledy (Hollenstein a kol., 2017, s. 158-164).

Důvodů pro využití skupinové práce sociálním pracovníkem můžeme najít velkou řadu. Gastiger a Lachat (2012, s. 71) jmenují témata, kterými se v určité formě zabývá většina školských sociálních pracovníků. Řadí sem např. sociální učení, trénink sociálních kompetencí, prevence násilí a závislostí, mediální gramotnost, výchova k demokracii či profesní orientace a životní plánování. Dalšími příklady mohou být šikana, konflikty, kariérní příprava, potřeba změny klimatu ve třídě atd. (Drilling, 2004, s. 133).

Shrnutí

Tato kapitola popisuje druhou metodu sociální práce, kterou ŠSP využívá, a při které se pracovník zaměřuje na skupinu. Může se jednat o jakoukoli skupinu, která ve škole již existuje nebo je vytvořena účelově přímo školským sociálním pracovníkem. Práce ve skupině je účinná hlavně díky tomu, že je skupina složena z vrstevníků. Žáci na sebe v rámci skupiny působí, ve skupině mohou najít přátele i uznání, celý proces řešení různých témat s lidmi stejného věku je pro ně příjemnější a přirozenější. Zároveň se učí odpovědnosti za fungování skupiny a tomu, jak mezi sebou vycházet a komunikovat.

Ani v této oblasti nenajdeme vyčerpávající nabídku toho, co by pracovník mohl v rámci skupinové práce nabízet. I zde je prostor pro jeho kreativitu a také pro citlivost na potřeby žáků. Každopádně by ale měl pracovník pamatovat na všechny tři typy skupin, které jmenují Hollenstein a kol. (třídy, zájmové skupiny a skupiny žáků se specifickými potřebami).

Při skupinové práci také narážíme na neshody mezi autory. Jedná se především o to, jak skupinová práce v praxi probíhá. Někteří autoři mají za to, že správná skupinová práce probíhá bez učitele, jiní připouští, že učitel může být přítomný, a dokonce práce může spadat do učebního plánu. Jak byla výše zmíněna možnost ovlivnění definic ŠSP časovou prodlevou, nabízí se i zde toto vysvětlení. Autor Drilling, který zastává názor, že sociálně-pedagogická skupinová práce probíhá bez přítomnosti učitele, napsal svou publikaci v roce 2004. Další autoři, kteří se k tomu vyjadřují, publikovali své texty v roce 2012 a 2017. Je zde tedy jistá možnost, že se za osm let situace ve skupinové práci vyvinula a v současnosti se pracovníci kloní spíše k aktuálnějšímu propojení skupinové práce s učebním plánem. Na druhé straně to může být u každé skupiny velmi individuální, kdy se až podle obsahu setkávání a potřeby žáků rozhoduje, zda bude učitel přítomen. Dokáži si také představit, že by to v praxi fungovalo tak, že by měl učitel v rámci učebního plánu s žáky vypracovat nějaký projekt, a přizval by si k němu právě školského sociálního pracovníka. Mohlo by to být pro žáky přínosné tím, že pracovník, jak bylo výše zmíněno,

může využívat jiné metody než učitel, a také může zařadit např. prvky zážitkové pedagogiky.

2.6.3 Další metody

Gastiger a Lachat (2012, s. 107) zmiňují ještě jednu metodu, kterou školští sociální pracovníci využívají. Neřadí ji (jako jiní autoři) k žádné z pěti základních metod, ale jmenují ji jako samostatnou činnost. Jedná se o otevřené (či veřejné) nabídky pro všechny žáky. Je to malá oblast ŠSP. Jedná se např. o volnočasové skupiny, žákovskou kavárnu, aktivní trávení přestávek, celodenní nabídky ve škole[5] apod., které v rámci školy iniciuje a vytváří ŠSP. Nejedná se o vyučování. Tyto aktivity jsou žákům nabízeny jako dobrovolné a na žácích je, zda je využijí. Jedná se o nabídky, které nemají dlouhodobý charakter a o kterých se žáci z pravidla rozhodují spontánně (jeden den se zúčastní, další ne).

2.6.4 Sociální práce s rodinami

Pro rodiče jsou nabízeny poradenské rozhovory v případě krizových a konfliktních situacích s jejich dětmi (Just, 2016, s. 36). Gastiger a Lachat (2012, s. 68-69) k tomu doplňují, že rodiče se na pracovníka obracejí s různými otázkami. Důležité je, aby pracovník rodiče vyslechl, protože s čímkoliv za ním přichází a co se děje doma, to může mít na dítě vliv, a pracovník s tím může dále pracovat. Poté je ale potřeba, aby zvážil, zda věc, se kterou rodiče přicházejí, spadá do jeho kompetencí a je schopen jim pomoci sám, nebo je má odkázat na jinou službu či zařízení sociální práce. Toto může nastat v případě, že rodiče přijdou např. s manželskými či finančními problémy. Pro nízkoprahovost služby a informovanost rodičů o ní je potřeba, aby se školský sociální pracovník účastnit třídních schůzek, aby informace o ŠSP byla k nalezení na webových stránkách školy, aby měl pracovník konzultační hodiny pro rodiče v ranních či pozdějších odpoledních či večerních hodinách, aby byl pro rodiče přístupný atp.

Rodina, tedy žák i s rodiči, mohou přijít také společně. Většinou se jedná o školní a mimoškolní těžkosti. Hlavním cílem ale je pomoci rodinnému systému stát se svépomocným a naučit rodinu hledat jiné přístupy v řešení problému než ty, které zatím používají (Just, 2016, s. 36).

[5] Nabídky pro žáky, kteří by jinak možná trávili čas doma či „špatnými“ aktivitami. Jedná se o různé kroužky (divadelní, hudební, taneční…), doučování apod.

Shrnutí

Rodičům je nabízena pomoc především v rámci poradenství či rozhovorů. Rodiče přichází za pracovníkem v případě, že mají konflikty s dětmi, když si všimnou změn v jejich chování apod. V některých případech získají rodiče k pracovníkovi takovou důvěru, že za ním přicházejí i s ryze osobními problémy, k jejichž řešení ale nemá pracovník žádné kompetence. V takových případech je nezbytné, aby byl schopen se distancovat od pocitu, že musí nebo i chce pomoci, a rodiče odkázal na jinou službu. Jistě tu u rodičů může hrozit riziko ztráty důvěry vůči pracovníkovi. Ani to by ale nemělo nutit pracovníka zabývat se problémy a zakázkami, které mu nenáleží. Bylo by to totiž na úkor jiných úkolů.

Myslím, že je důležité, aby práce s rodinami neprobíhala pouze takto v rozhovorech nebo jen v případě, kdy se objeví problém. Je potřeba, aby pracovník udržoval s rodiči i širšími rodinami žáků kontakty, aby měli důvod k setkávání se.

2.6.5 Komunitní sociální práce

V rámci ŠSP je využívána také další metoda SP – komunitní práce. Má to dva důvody. Jedním z nich je to, že škola neexistuje pouze sama o sobě, ale je součástí komunity v místě svého působení. Druhým důvodem k využívání komunitní práce je fakt, že školský sociální pracovník není schopen vyřešit všechny problémy pouze na úrovni jedince či skupiny, ale musí pracovat v širším kontextu, tedy s komunitou (Gastiger, Lachat, 2012, s. 94-95).

Škola je svázána v sociální struktuře komunity. Tuto strukturu společně utváří církve, poskytovatelé služeb pro mládež, veřejně prospěšné spolky, sociální služby, mimoškolní poskytovatelé vzdělání, denní centra pro děti a mládež a jiná veřejně přístupná zařízení a instituce. Společně se věnují jak odbourávání sociálních problémů, tak také sociálnímu plánování konkrétního města. Přestože by komunitní práce neměla tvořit převážnou část práce ŠSP, je nezbytné, aby pracovník bral v úvahu aktuální stav komunity a snažil se svou práci i školu samotnou s komunitou propojit. ŠSP do své práce zahrnuje sociální prostředí (městskou část, infrastrukturu, podniky, volnočasové nabídky, rodiny, sociální strukturu a další). Měla by se také snažit podporovat školu v jejím úsilí o otevření se sociálnímu prostředí (Spies, Pötter, 2011, s. 82).

Speck (dle Hollenstein a kol., 2017, s. 166) definuje komunitní práci jako spolupráci školních a mimoškolních partnerů. Gastiger a Lachat (2012, s. 95) ji vidí jako preventivní práci. Práce s komunitou se snaží směřovat k tomu, aby se škola pozitivně

měnila a byla tak schopná předcházet vzniku problematických situací. Nejedná se ale pouze o změnu školy, ale také možností a podmínek v jejím okolí, např. na území města (Hollenstein a kol., 2017, s. 166).

Do komunitní práce spadají např. porady týmu, pravidelné schůzky s vedením školy, práce s veřejností, celodenní nabídky na škole, spolupráce s mimoškolními partnery (Gastiger, Lachat, 2012, s. 96), poradenství skupinám a organizacím, aktivní dotazování, iniciace projektů, plánování, hospodaření (Hollenstein a kol., 2017, s. 169) a další.

Významnou formou komunitní práce je networking (síťování). Je to podstatná a důležitá forma propojení školy a komunity. Pod tímto pojmem můžeme rozumět specifickou formu spolupráce, na které se podílí více aktérů. Pro školu je nezbytné, aby měla spojení se sociálními službami či podniky a firmami (to pomáhá např. žákům při přechodu ze školy do zaměstnání) (Hollenstein a kol., 2017, s. 168). Speck (2014, s. 84) vidí jako další možné partnery ke spolupráci OSPOD, správní orgány, další úřady poskytující Jugendhilfe, podniky, instituce a další osoby. Kontakty na pracovní skupiny města, spolky, zapojení do komunitního plánování či kontakt na sociální zařízení jsou nezbytnou součástí komunitní ŠSP (Spies, Pötter, 2011, s. 85).

Hollenstein a kol. (2017, s. 168-169) rozlišují tři druhy sociálních sítí. Jako primární vidí sociální sítě v rodině a mezi vrstevníky. Do sekundárních sítí řadí napojení na spolky, podniky a iniciativy. Jako nejdůležitější pro školskou sociální práci chápou tzv. terciální sociální sítě. To jsou zařízení a organizace, ve kterých působí jiní odborníci (např. sociální služby, školští sociální pracovníci ze sousedských škol apod.). Existující spojení mezi těmito aktéry nemusí být vždy aktivní. Právě proměnlivost „nečinnosti“ a aktivity aktérů utváří v dané sociální síti dynamiku.

Pro Specka a Pötter (dle Hollenstein a kol., 2017, s. 169) jsou při spolupráci a networkingu důležité čtyři roviny spolupráce. Jedná se 1. o vzájemnou výměnu zkušeností a informací, 2. vzájemné sladění úkolů a funkcí, 3. vzájemné poradenství a 4. společný vývoj a přeměna např. projektů. To, že pracovník spolupracuje i s jinými aktéry, vede k tomu, že je schopen udržet si v práci své hranice a nenechat se příliš zahltit pracovní zátěží. Přínosné také může být společné jednání a výměna podnětů a nápadů.

Výhodou pro ŠSP z hlediska komunitní práce je i to, že může díky propojenosti s komunitou využívat nejen prostory školy, ale také prostory daného sociálního prostředí. Na žáky může mít změna místa, ve kterém se nacházejí, pozitivní vliv. Mají tak také možnost např. organizovat žákovskou kavárnu v jiných prostorách než ve škole. Díky komunitní práci a spolupráci s dalšími institucemi a zařízeními může se děti lépe dostanou

i k jiným mimoškolním nabídkám a mají prostor na probírání témat mimo školu. Nabídky ŠSP se díky tomu stávají otevřenější pro širší cílovou skupinu. Pokud se na druhou stranu stejné nabídky odehrávají na půdě školy, má to tu výhodu, že škola bude školskou sociální práci více vnímat a podporovat, žáci mohou poznat školu i z jiného úhlu než během vyučování a celkový obraz školy se tím zkvalitní (Spies, Pötter, 2011, s. 83-84).

Shrnutí

Ke komunitní práci se autoři příliš nevyjadřují. Nepopisují ve vztahu k ní žádné specifické oblasti, kterým by se školský sociální pracovník v rámci komunity věnoval, nejmenují konkrétní činnosti, které by patřily do kompetencí sociálního pracovníka. Podle některých autorů by sice měl pracovník vnímat komunitu a její vliv, není podle nich ale důležité, aby se komunitní práci nijak významněji věnoval. Jako cíl komunitní práce vidí propojení a otevření školy komunitě. Ve svých publikacích ale již neuvádějí, jak konkrétně by měl pracovník komunitu a školu propojovat. Autoři jmenují aktéry, se kterými je možné spolupracovat. Jako takové partnery vidí OSPOD, sociální služby, podniky, firmy a další. Jako podstatný způsob spolupráce školy a komunity spatřují autoři tzv. networkingu, který ale bohužel více nerozebírají a nevysvětlují.

Tato oblast, tedy oblast komunitní práce, na mě působí tak, že by v ideálním případě měla fungovat, škola by se měla propojovat s komunitou, ale ve skutečnosti mají pracovníci problém s tím, jak tuto ideu převést do praxe. Oproti např. práci s jednotlivcem je o tomto poli působnosti ŠSP psáno jen velmi obecně a stroze. Komunitní práce je ale v každém případě pro ŠSP přínosná. Pracovník může profitovat jak v oblasti získávání nových informací, zkušeností, nápadů, rad od ostatních pracovníků, tak také výpůjčkou prostor či rozšířením své nabídky mezi děti a mladistvé mimo území školy.

2.6.6 SP se systémem

Němečtí autoři se ve svých publikacích k metodě práce se systémem nevyjadřují. Přesto lze v praxi najít spolky, které se práci se systémem věnují. V této podkapitole budou uvedeny dva spolky, které se zabývají školskou sociální prací, jeden na celostátní úrovni, druhý v rámci spolkové země Sasko.

V Německu vznikl v roce 2001 Svaz školské sociální práce, jehož cílem je podpora výměny informací, zkušeností a odborných impulzů z teorie i praxe, a snaha o rozvoj kvality a rozšiřování ŠSP. Členy tohoto svazu jsou zaměstnanci ústředních spolků (např. IN VIA – katolický spolek pro SP s dívkami a ženami) a jednotlivci. Od roku 2009 se

každé dva roky konají odborné konference. Zabývá se mimo jiné také právním zakotvením ŠSP. ŠSP totiž nemá žádný vlastní zákon, řídí se některými paragrafy ze sociálního (SGB VIII) a školského zákona (Kooperationsverbund Schulsozialarbeit [online]).

Protože byl celý výzkum prováděn v Herrnhutu, což je městečko v Sasku, je nutné představit také část Svazu ŠSP, který působí právě v Sasku. Jedná se o Zemskou pracovní skupinu školské sociální práce, která vznikla jako spolek v roce 2002 v Drážďanech. Cílem tohoto spolku je podpora ŠSP, její další rozšiřování a zajištění kvality. Jedná se o alianci všech školských sociálních pracovníků z regionů v Sasku. Spolek působí také na odborné politické a zemské úrovni, je kompetentní kontaktní „osobou" pro grémia a instituce, a kriticky sleduje a aktivně se účastní politických debat. Pořádá také další vzdělávání a konference (Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit Sachsen e.V. [online]).

Shrnutí

Sociální práce se systémem se v rámci ŠSP projevuje především formou existence různých spolků či aliancí, do kterých se sdružují školští sociální pracovníci, a které se snaží o zlepšování podmínek pro ŠSP a také o zvyšování její kvality a její rozšiřování. Spolky pořádají různé konference či další vzdělávání a snaží se působit také na úpravu zákonů, protože zatím neexistuje žádný samostatný zákon o ŠSP. Spolky existují jak na státní úrovni, tak v každé spolkové zemi. Je to z toho důvodu, že školství není pro všechny spolkové země univerzální, ale každá si jej tvoří sama. Je také dobré, aby existovaly menší spolky, které mohou působit více regionálně a mohou snáze reagovat na potřeby v místě svého působení.

3 Evangelická škola[6] Mikuláše Ludvíka Zinzendorfa v Herrnhutu

V následující kapitole bude představena škola v německém Herrnhutu, na které jsem trávila svou povinnou praxi v rámci studia, a která mi také posloužila k empirickému výzkumu pro tuto práci.

3.1 O škole

Evangelická škola Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu (Evangelische Zinzendorfschulen Herrnhut) byla založena jako škola Jednoty bratrské, jedná se tedy o soukromou církevní školu. Typově se při zakládání jednalo o gymnázium. V roce 2015 ke gymnáziu přibyla tzv. Oberschule[7]. Školu v současnosti navštěvuje kolem 450 žáků.

Evangelická škola Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu se skládají ze dvou typů škol. Jedná se o gymnázium a o tzv. Oberschule. V německém školství trvá „základní škola" pouze čtyři roky, poté si žáci volí mezi více možnostmi. Dvě z těchto možností jsou právě gymnázium a Oberschule.

Gymnázium[8] je žáky navštěvováno osm let, tedy od 5. do 12. třídy. Dvanáctý ročník se zakončuje maturitní zkouškou, po které mohou žáci pokračovat ve studiu na univerzitě. Gymnázium nabízí studium ve dvou třídách. Po ukončení 10. ročníku se třídy spojují, protože nadále výuka neprobíhá podle rozvrhu ve třídách, ale žáci si individuálně volí tzv. kurzy, ve kterých se připravují k maturitní zkoušce.

Oberschule trvá o dva roky méně než gymnázium, tedy od 5. do 10. třídy. V devátém ročníku skládají žáci tzv. Hauptschulabschluss[9]. Poté mohou ze školy buď odejít, nebo zde ještě jeden rok studovat a školní docházku zakončit tzv. Realschulabschluss[10]. V rámci herrnhutské školy vznikla Oberschule před třemi lety,

[6] Doslova by se název překládal jako Evangelické školy Mikuláše Zinzendorfa. Nejedná se o dvě oddělené školy, ale o název zastřešující dva typy školy – gymnázium a Oberschule. Oba tyto typy se nacházejí v jedné budově školy, mají společné vedení školy i pedagogický sbor.

[7] Jedná se o typ školy sekundárního vzdělávání („střední školy"), který je typický pro spolkovou zemi Sasko. Skládá se ze dvou druhů škol, Hauptschule, která trvá 5 let, a Realschule trvající 6 let. Tento typ školy je určen pro žáky, kteří nemají tak dobré studijní výsledky, nechystají se jít dále studovat na univerzitu, ale jsou nadaní spíše prakticky, technicky či manuálně.

[8] Je to jediný druh školy, ze které je možné jít dále studovat na univerzitu.

[9] Je ukončením tzv. Hauptschule („hlavní školy"), která poskytuje všeobecné vzdělání a připravuje žáky na budoucí povolání. Po ukončení docházky pokračují žáci z pravidla v různých učebních oborech.

[10] Končí se jí tzv. Realschule („reálná škola"). Po jejím dosažení je možné studium na dalších středních školách, gymnáziu či vyšších odborných školách (není to totéž jako české VOŠ). Také některé učební obory vyžadují tuto vyšší zkoušku, např. mechatronik (dalo by se to srovnat s učebními obory s maturitou).

v roce 2015. Třídy se v ní otevírají postupně, v současnosti poskytuje tedy třídy pro 5. až 8. ročník, a každým novým rokem otevírá ročník další.

Díky tomu, že oba typy škol jsou v jedné budově, se mohou žáci potkávat, a učí je také ve většině stejní učitelé. Navíc je díky tomu možný přestup z gymnázia na Oberschule či naopak. Lze to samozřejmě pouze za předpokladu, že je v dané třídě volná kapacita.

3.2 ŠSP na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu

Na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu byla školská sociální práce zavedena v roce 2005. Původně ji vykonával jeden z pedagogů, který měl zároveň i sociálně-pedagogické vzdělání. Právě toto dělení role sociálního pracovníka a pedagoga s sebou ale přinášelo problémy. Ve škole byl cítit konflikt mezi tím, že pracovník musel pracovat jednak jako pedagog s celou třídou, tak také s jednotlivcem jako sociální pracovník. Toto nebylo možné skloubit.

Před čtyřmi lety (v roce 2015) přišla na školu nová sociální pedagožka. Bylo to mimo jiné také proto, že zde byla zavedena výše zmiňovaná Oberschule, na které je ze zákona povinná přítomnost sociálního pracovníka. Tato pedagožka neučí a může se plně věnovat školské sociální práci. Zaměřuje se hodně na individuální práci, ve skupinové a komunitní práci spolupracuje s původním sociálním pedagogem.

3.3 Vzdělání sociální pracovnice na škole v Herrnhutu

Sociální pracovnice na Evangelické škole v Herrnhutu studovala nejprve na Evangelické vysoké škole pro sociální práci v Drážďanech. Zvolila si tříletý bakalářský obor Sociální práce. Bakalářské studium zdárně dokončila složením bakalářské zkoušky a byla státem uznána jako sociální pracovnice, příp. sociální pedagožka[11].

Od počátku roku 2013 pracuje jako školská sociální pracovnice na Evangelické škole Mikuláše Ludvíka Zinzendorfa v Herrnhutu. Zároveň zde nepůsobí pouze jako sociální pracovnice, ale také jako koordinátorka integrace.

Sociální pracovnice se dále vzdělává. V rámci dalšího vzdělávání a prohlubování dovedností podstoupila dvouleté studium v oblasti systémového poradenství, které pořádala Německá společnost pro systematickou pedagogiku (Deutsche Gesellschaft für

[11] V Německu jsou dáváni sociální pracovníci a sociální pedagogové na stejnou roveň, nenachází se mezi nimi žádný rozdíl.

systemische Pädagogik). Toto vzdělání sociální pracovnice hojně využívá zejména při individuální práci s žáky v rámci ŠSP.

Své studium si doplnila o vzdělání taneční a pohybové pedagožky, které využívá na herrnhutské škole v rámci odpoledních nabídek pro žáky[12]. Jednou z možností, jak odpolední vyučování ve škole trávit, je právě taneční kroužek, který sociální pracovnice vede. Další kurz, kterým pracovnice prošla, je kurz trenérství progresivní svalové relaxace podle Jacobsena pro děti a mládež.

[12] Nejedná se o klasické vyučování, ale tyto hodiny jsou pro žáky povinné. Nazývají se Bist Du Fit – „Jsi Fit?“. Jedná se o různé nabídky, od doučování či hodin navíc, kdy se žáci mohou zlepšit v předmětu, ve kterém mají mezery nebo je naopak baví a chtějí se naučit něco navíc, po různé kroužky, jako např. hudební skupina, sbor, sportovní aktivity, divadlo. Žáci mají v tomto čase také možnost napsat si domácí úkoly, aby se poté mohli doma věnovat jiným věcem, např. svým koníčkům.

4 Metodologie výzkumu

Výzkum této práce je kombinací kvalitativních a kvantitativních metod sběru dat využitím případové studie. Důvodem využití této formy výzkumu je možnost detailního přiblížení školské sociální práce v praxi na herrnhutské škole.

4.1 Výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky

Cílem empirické části mé bakalářské práce je **zjistit, jaké konkrétní metody sociální práce využívá sociální pracovnice v rámci konceptu školské sociální práce na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu v Německu**. Tuto školu jsem si pro svůj výzkum vybrala z toho důvodu, že jsem zde plnila v rámci třetího ročníku studia na CARITAS-VOŠs svou odbornou praxi, na které jsem se na školskou sociální práci zaměřila. Výzkum byl prováděn 22. října až 5. prosince 2018.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zněla: **Jaké konkrétní metody sociální práce využívá sociální pracovnice na škole v Herrnhutu?**

Během výzkumu jsem se blíže zaměřila na tři dílčí výzkumné otázky, což vyplývá také z použitých technik.

První dílčí výzkumná otázka (DVO1): **Jaké metody sociální pracovnice využívá při práci s klienty a jaké konkrétní činnosti spadají do jejích kompetencí?**

Druhá dílčí výzkumná otázka (DVO2): **S jakými problémy se pracovnice v rámci své práce setkává a jakými metodami tyto zakázky řeší?**

Třetí dílčí výzkumná otázka (DVO3): **Jaká je četnost využití jednotlivých metod sociální práce?**

4.2 Strategie výzkumu

Bakalářská práce je koncipována jako případová studie. Případem, kterým se při výzkumu zabývám, je již zmiňovaná škola v Herrnhutu. Vzhledem k tomu, že v rámci případové práce jsou využity jak kvalitativní, tak kvantitativní techniky, jedná se o smíšený výzkum.

Ve smíšeném výzkumu se v jedné studii využívají kvalitativní i kvantitativní techniky výzkumu. Existují dva způsoby, jak se metody mohou kombinovat – výzkum pomocí míchání metod a výzkum na základě smíšeného modelu. Rozdíl mezi nimi je v tom, že první zmiňovaný využívá metody výzkumu postupně, vždy až po analýze již sebraných dat. V druhém jmenovaném, který jsem pro svůj výzkum použila já, se provádí

jak kvalitativní, tak kvantitativní sběr dat najednou, ve stejnou dobu. Teprve poté, co jsou data sesbírána, je výzkumník analyzuje (Hendl, 2016, s. 58-59).

4.3 Výzkumný přístup

V následující kapitole bude popsán konkrétní přístup, který byl pro výzkum využit, a to případová práce. V rámci výzkumu jsem pro sběr dat užívala tři techniky sběru dat, a to polostrukturovaný rozhovor, analýzu dokumentů a pozorování. Tyto tři techniky budou v následujících podkapitolách představeny.

4.3.1 Případová studie

Případová studie zkoumá komplexně jeden případ (příp. malý počet případů), na který se výzkumník zaměřuje a dopodrobna ho popisuje. Nejedná se o sběr dat, které by se mohly následně zobecnit, ale o pochopení případu v jeho souvislostech, prozkoumání případu do hloubky, popis vztahů, které se v daném případu vyskytují. Smyslem takovéhoto výzkumu je předpoklad, že když pochopíme do hloubky jeden případ, můžeme podobně chápat případy jemu podobné. Případem pro případovou studii může být konkrétní osoba, komunita, sociální skupina, organizace, program nebo událost (Hendl, 2016, s. 101-103).

Klady případové studie můžeme spatřovat především v tom, že detailně popisuje určité neznámé jevy a situace a celý případ představuje komplexně. Negativa vidí Shaughnessy (dle Hendl, 2016, s. 110) v tom, že výsledky lze těžko zobecnit.

Výzkumník sbírá data pro tento typ studie více možnými metodami. Kombinovat může např. pozorování, rozhovor a analýzu dokumentů (Hendl, 2016, s. 112). Já jsem pro svou případovou studii využila právě tyto tři zmiňované metody – polostrukturovaný rozhovor, pozorování a analýzu dokumentů.

4.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je technika sběru dat, která je při kvalitativním výzkumu aplikována poměrně často. Výzkumník při ní sbírá informace „*v přímé interakci s respondentem*“ (Disman, 2008, s. 124).

Pro využití polostrukturovaného rozhovoru je potřeba mít vytvořené jisté schéma, podle kterého se rozhovor odvíjí. Jedná se o dané okruhy otázek, o kterých se chce výzkumník s respondentem bavit. Není však nutné dodržet pořadí těchto okruhů. Jejich posloupnost je možné měnit podle toho, jak se rozhovor reálně vyvíjí. Také znění otázek

není, na rozdíl od strukturovaného rozhovoru, přesně dané, ale může se podle situace upravovat (Miovský, 2006, s. 159-160). Miovský (2006, s. 160) také doporučuje následné dovysvětlení a upřesnění výpovědi respondenta v případě, že výzkumník plně neporozuměl tomu, co chtěl respondent říci.

Výzkumnou jednotkou pro výzkum byla sociální pracovnice Evangelické školy v Herrnhutu. Byla vybrána metodou totálního výběru. Miovský (2006, s. 131) nabízí využití této metody v případě, kdy je pracováno s celým základním souborem, ze kterého je možné výzkum provádět. Nabízí se to tehdy, když existuje velmi málo prvků, které lze zkoumat. Sociální pracovnice, která se zúčastnila výzkumu, byla jediná sociální pracovnice působící na herrnhutské škole, proto jsem využila tuto metodu výběru výzkumného vzorku.

Rozhovor jsem vedla se sociální pracovnicí školy 19. listopadu 2018 a trval 25 minut. Se souhlasem pracovnice byl nahráván na mobilní telefon a dále byl využit v přepsané písemné formě. Pro rozhovor byly připraveny základní otázek, ke kterým během rozhovoru přibyly další, na které bylo potřeba se doptat, příp. si nechat sociální pracovnicí dovysvětlit, co svou výpovědí myslela.

4.3.3 Pozorování

Pozorování se využívá pro zjištění toho, co se ve skutečnosti děje, aniž by hrozilo riziko, že výpověď bude pozměněna např. subjektivním chápáním dotazovaného (jako se to může stát u rozhovoru). Hendl (2016, s. 191) rozděluje čtyři možné způsoby pozorování. Podle tohoto dělení jsem byla účastník jako pozorovatel. Jedná se o typ pozorování, kdy je výzkumník chápán jako člen skupiny, ale zároveň provádí výzkum, a ostatní členové skupiny o tomto prováděném výzkumu vědí. Já jsem prováděla výzkum, ale zároveň jsem byla chápána jako praktikantka u sociální pracovnice.

V některých případech jsem byla v roli úplného pozorovatele, především při rozhovorech sociální pracovnice s žáky. Při rozhovorech jsem byla ve stejné místnosti, ale všichni zúčastnění věděli, že je pozoruji a celou dobu, co jsem byla přítomná, jsem se věnovala pozorování situace. Negativum u tohoto typu pozorování je v tom, že skutečnost, že je výzkumník přítomný, může pozměnit chování osob, které by se bez jeho přítomnosti možná chovali jinak (Disman, 2008, s. 306).

Hlavním negativem pozorování je fakt, že se děje najednou více věcí, které by bylo potřeba postřehnout, a výzkumník není schopen všechno vnímat (Hendl, 2016, s. 192).

Při zúčastněném pozorování, které jsem prováděla, jsem pouze neshromažďovala data, ale sama jsem se účastnila zkoumané situace. Je možné se tak dostat blíže k případu a odhalit i souvislosti, které by se např. v nezúčastněném pozorování zjišťovali jen stěží (Hendl, 2016, s. 193). Disman (2008, s. 308) nechápe zúčastněné pozorování pouze jako pozorování samotné, ale také jako rozhovor s osobami, které jsou zkoumány (což jsem využívala např. po pozorování při rozhovorech pracovnice se žáky, kdy jsem se po rozhovoru doptávala pracovnice na souvislosti v případu), analýzu jejich osobních dokumentů či sebereflexi výzkumníka.

Výzkumný vzorek pro pozorování jsem vybírala metodou záměrného (neboli účelového) výběru. Jedná se o metodu, kdy výzkumník cíleně vyhledává účastníky výzkumu podle určitých, předem daných vlastností (Miovský, 2006, s. 135). Mým kritériem pro vyhledání respondentů byla účast zkoumaných (pozorovaných) osob na práci školské sociální pracovnice.

Pozorování jsem využívala v průběhu celé své praxe. Jednalo se především o pozorování sociální pracovnice při rozhovorech s žáky. Šlo o kvalitativní pozorování, kdy jsem se nezaměřovala na četnost využití jednotlivých metod nebo určitých problémů a zakázek, ale naopak na to, jaké metody využívá k řešení jakých problémů. Žáci byli vždy upozorněni, že budu jejich rozhovoru přítomná. Neměli ale takovou informaci, že je budu pozorovat za cílem výzkumu pro bakalářskou práci. Vystupovala jsem jako praktikantka v rámci ŠSP. Bylo to z toho důvodu, který uvádí také Disman (2008, s. 306), a to, že v případě, že je situaci přítomna osoba, která provádí výzkum, může se klient chovat jinak. V mém případě by se pravděpodobně žáci nemuseli pracovnici zcela otevřít, takže by její intervence neměla takový smysl. Následně po rozhovorech jsem se mohla pracovnice také doptávat na to, co jsem pozorovala a co bylo třeba dovysvětlit. Mou cílovou skupinou, kterou jsem pozorovala, byli tedy převážně žáci školy a sociální pracovnice.

4.3.4 Analýza dokumentů

Za dokumenty považujeme jakékoliv knihy, články, deníky, obrazy, v podstatě cokoliv, co zůstává za člověkem. Výhodou tohoto způsobu sběru dat je fakt, že informace, které sbíráme, není možné nijak subjektivně ovlivnit či poupravit. Často je využívána také jako doplnění jiných výzkumů pro potvrzení pravdivosti výsledků (Hendl, 2016, s. 130-131).

Pro výzkum jsou využívaná data, která nesbírá výzkumník sám za účelem výzkumu. Tato data již existují, nevznikla činností výzkumníka a důvod jejich vzniku byl

jiný, než jaký má konkrétní výzkum, který výzkumník aktuálně provádí (Hendl, 2016, s. 204).

Dokumenty pro analýzu byly vybírány metodou totálního výběru, který je popsaný již u polostrukturovaného rozhovoru. Miovský (2006, s. 131) nabízí ještě jednu situaci, kdy je možné totální výběr aplikovat. Jedná se právě o výběr dokumentů pro obsahovou analýzu. V tomto případě je totiž omezené množství dokumentů, se kterými lze pracovat. Při analýze dat jsem tak pracovala se všemi dostupnými dokumenty.

Pro svůj výzkum jsem analyzovala úřední dokumenty, které si o své práci vedla sociální pracovnice. Týkaly se především práce a rozhovorů s žáky, ale také kontaktů s učiteli či jinými institucemi, se kterými pracovnice spolupracuje. Jednalo se o kvantitativní výzkum, kdy jsem zjišťovala četnost využití jednotlivých metod SP sociální pracovnicí na škole. Mým předpokladem bylo, že si pracovnice povede o své práci dokumentaci. To se bohužel nepotvrdilo, protože sociální pracovník na škole nemá povinnost si dokumentaci vést. Ani ze zákona toto nevyplývá. Podle §63 sociálního zákoníku si pracovník vede takovou dokumentaci, která je potřebná pro plnění jeho konkrétních úkolů (Zákon Sozialgesetzbuch VIII, §63). Podle slov sociální pracovnice si vede dokumentaci pouze u případů, kdy to uzná za vhodné, příp. kdy si myslí, že bude s žákem dlouhodoběji pracovat. I přes tento limit ale bylo možné alespoň nějaká data nasbírat.

4.4 Způsob zpracování dat

Kvalitativní výzkum sbírá velmi různá data a údaje, proto není možné ani způsob jejich zpracování standardizovat či jinak pevně stanovit. Výzkumníkům však slouží poměrně velké množství různých postupů zpracování dat, mezi kterými si mohou vybrat (Reichel, 2009, s. 164).

Sesbíraná data jsou nejprve přepsána z jejich původní podoby (nahrávka rozhovoru, záznam pozorování) do písemné podoby (tzv. transkripce). Poté jsou dále kódovány, což znamená, že jsou rozděleny podle určitých znaků do dílčích celků, se kterými výzkumník dále pracuje. Může je takto snadněji třídit, dělit do kategorií apod. (Reichel, 2009, s. 165).

Pro potřeby výzkumu této bakalářské práce byly využity dva způsoby zpracování dat. Pro analýzu rozhovoru a pozorování jsem použila postup vytváření kategorií, kdy byly v posbíraných datech hledány podobné prvky, a ty byly dále uspořádány do obecnějších kategorií. Při analýze dokumentů byla užita technika prostého výčtu, kdy jsem se zaměřila

na četnost a frekvence určitých znaků (v tomto případě užívání jednotlivých metod SP) (Reichel, 2009, s. 166).

4.5 Limity výzkumu

Hlavní limit výzkumu vidím v tom, že výzkum byl časově omezený na docela krátkou dobu, z toho důvodu, že byl prováděn v rámci praxe. Nebylo tedy možné posbírat takové množství dat a podkladů pro výzkum, jaké by bylo ideálně potřeba. Kdybych tento výzkum prováděla znovu, nejspíš bych se více zaměřila na to, abych již před prováděním výzkumu věděla, jak přesně funguje školská sociální práce na dané škole. Toto jsem zjišťovala až během praxe, a tak jsem zjistila, že ŠSP na škole v Herrnhutu v podstatě teprve začíná a není ještě tak „zaběhlá". Také jsem se nemohla plně soustředit pouze na výzkum, ale čas jsem musela věnovat také plnění úkolů v rámci praxe.

Dalším limitem bylo, jak už jsem výše uvedla, neúplné vedení dokumentace o práci sociální pracovnice. Poznámky či průběh rozhovoru si zapisuje pouze u takových případů, kdy to vyhodnotí jako vhodné, kdy předpokládá, že bude s případem ještě dále pracovat, příp. jí přijde z nějakého jiného důvodu důležité, aby si rozhovor zaznamenala. Tato dokumentace, ze které jsem sbírala data, se tedy týká z velké části práce s jednotlivcem.

4.6 Etika výzkumu

Hendl (2016, s. 153-154) poukazuje především na čtyři zásady, které je třeba dodržet, aby jednání při výzkumu bylo etické. Jedná se o získání souhlasu od osoby, se kterou výzkumník provádí výzkum, dodržení osobních informací v anonymitě, poskytnutí emočního bezpečí při citlivých otázkách a otázka ohledně zatajení toho, že výzkumník provádí výzkum, příp. s jakými cíli jej provádí.

Při rozhovoru sociální pracovnice věděla, že tento rozhovor s ní provádím za účelem výzkumu do své bakalářské práce. Ústně mi dala souhlas, že smím to, co mi v rozhovoru řekne, pro tento účel použít.

Žáků se sociální pracovnice vždy před rozhovorem zeptala, jestli jim nevadí, že budu rozhovoru přítomná. Mohli si tedy vybrat, zda přítomná budu nebo nikoli. Za celou dobu, co jsem výzkum prováděla, se mi nestalo, že by někdo z žáků mou přítomnost odmítl. Když byl naplánován nějaký rozhovor, kde nebylo vhodné, abych se účastnila, řekla to většinou již sociální pracovnice a takového rozhovoru jsem se neúčastnila. Za

účelem nezkreslení dat však žáci nevěděli, jak už bylo řečeno, že provádím výzkum pro svou bakalářskou práci.

Data, která byla získána rozhovorem, pozorováním i analýzou dokumentů, jsou anonymizována. Jména použitá v práci nejsou skutečná, ale všechna jsou smyšlená.

5 Výsledky výzkumu

V této kapitole budou představeny výsledky výzkumného šetření. Je rozdělena do tří podkapitol, podle toho, jakou technikou byla data posbírána. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor, pozorování a kvantitativní způsob analýzy dokumentů.

5.1 Polostrukturovaný rozhovor

V rámci kvalitativního rozhovoru s místní školskou sociální pracovnicí jsem se zabývala otázkou, **jaké metody využívá ve své práci, jak konkrétně pracuje se svými klienty**, tedy s žáky, rodiči, učiteli a dalšími organizacemi. V následující podkapitole rozeberu tento rozhovor podle výše rozdělených metod sociální práce.

Sociální pracovnice pracuje s různými cílovými skupinami na rozličných zakázkách. V rámci **individuální práce** (nebo práce s jedincem) se věnuje nejen žákům, ale také učitelům.

Jsem odpovědná za rozhovory s jednotlivci, když mají žáci problémy, nebo za mnou přijdou učitelé s problémem s žáky nebo s třídami. (...) Částečně chodím do vyučování, podporuji jednotlivé žáky.

Jak již bylo řečeno v teoretické části, velká část práce školského sociálního pracovníka je zaměřena na **individuální poradenství**. To potvrzuje také rozhovor. Pracovnice vyjmenovává různé problémy a důvody, proč žáci vyhledávají její služby v podobě poradenství, které poskytuje v rámci práce s jednotlivcem. Nemusí to být vždy jen jednotliví žáci. Pracovnice zmiňuje také to, že někdy za ní přicházejí skupiny žáků, které potřebují s něčím poradit. Sama to ale neřadí do skupinové práce, ale nazývá to spíše skupinovým poradenstvím.

Žáci s jakými problémy přichází... To může být hodně různé. Hádky doma, anorexie, ta hraje velkou roli, stále častěji rozvod, problémy s koncentrací ve škole. Hledání identity u starších žáků, o tom se bavíme. Problémy ve třídě s třídním kolektivem nebo s konkrétním žákem. To jsou tak ty největší věci. Jo, ještě např. záškoláctví může být také téma. Co jsem tak poslední dobou ještě měla... Záškoláctví, gamblerství...(...) No, může se stát, že přijde skupina ze třídy, když mají problém, takže tak. Pak tedy i s jednou skupinou ze třídy o určitém tématu. Pak je to ale z pravidla spíš rozhovor, protože chtějí něco objasnit.

Mnohdy se stává, že žáci nechtějí školskou sociální práci využít sami. Velmi často jsou za pracovnicí posláni učitelem nebo si je vyhledá sama sociální pracovnice.

Tak, oni také nemusí vždycky přijít sami od sebe, v málo případech přicházejí sami. Bývá to, ale řekla bych, že ve většině případů je kontaktuji já nebo kontakt zprostředkuje učitel.

Pracovnice se v rámci **individuální SP** věnuje také **integraci** na škole a žákům s potřebou speciálně-pedagogické podpory či se specifickými poruchami učení.

Pak jsem zodpovědná ještě za integraci na škole, takže koordinuji žáky s potřebou speciálně-pedagogické podpory[13], píšu pro ně zprávy, když musí být, sleduji je ve vyučování, probírám s učiteli, co se tam dá dělat. Pak doprovázím žáky se specifickými poruchami učení, tzn. dysgrafie a dyslexie, a s dyskalkulií, problémy s matematikou. Tam píšu také plány podpory[14], stejně tak jako u integrovaných žáků.

Do jejích kompetencí spadá jako část **práce s jednotlivcem** také práce s žáky, kteří zažili útěk z jejich původního bydliště, s **tzv. uprchlíky**. Jedná se převážně o podporu těchto žáků a pomoc při jazykové bariéře.

Snažím se např. v biologii nebo tak, kde je hodně cizího jazyka, nebo cizích slov, tam chodit a vysvětlit jim to. Tahle individuální podpora.

Sociální pracovnice má na starosti **práci s rodinami**. Jedná se převážně o spolupráci s rodiči a kontakty s nimi. Častěji se na ni obracejí rodiče sami od sebe, když např. potřebují získat kontakt na učitele nebo potřebují poradit, zjistit nějaké informace. S některými rodiči udržuje pracovnice pravidelné kontakty, s jinými si např. telefonuje jen v případě potřeby.

Co ještě docela často dělám, jsou kontakty s rodiči a vedení rozhovorů s rodiči. A tam je to docela často tak, že domluvím termín, kdy budu sama mluvit s rodičem, a pak o tom informuji učitele, na čem jsme se s rodičem domluvili. Nebo pozvu učitele k rozhovoru s rodiči, když vím, že rodič přijde, tak řeknu: „Tenhle rodič je teď tady, chcete taky přijít na rozhovor?“. To můžeme domluvit, takové věci. (…) Jsem pro ně kontaktní osoba. Předávám jim dál informace, setkávám se s nimi ve škole, když je potřeba něco projednat, zprostředkovávám jim kontakt na učitele. Zprostředkovávám ale i poradny mimo školu, když je potřeba. (…) To se nedá paušálně říct, ale řekla bych, že je to 50 na 50. Ale přece jen častější, možná dokonce 60% rodičů za mnou skutečně přichází, ale ne vždy. Jsou rodiče, se kterými mám pravidelný kontakt, kterým se snažím každý týden nebo dva týdny dávat zpětnou vazbu, jak to funguje. Jsou rodiče, kterým volám, když je problém.

[13] U nás by se pravděpodobně jednalo o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

[14] Srovnatelné s našimi individuálními vzdělávacími plány.

Ale je i hodně rodičů, kteří se u mě hlásí, např. vím, že, teda v pátek jsem třeba dostala jeden mail od jedné matky, která bezpodmínečně chce, abych se pobavila s jejím dítětem. Protože doma právě probíhá rozchod rodičů a dítě chce být spíš u otce. To ale neklapalo a ono se teď kvůli tomu cítí velmi smutné. A matka chce, abych se s ním o tom ještě pobavila. Takovéto věci se už dějí častěji. Že se rodiče opravdu ohlásí a řeknou: „Nemohla byste se na to podívat?“

Částí práce, kterou pracovnice zastává, je také **spolupráce s učiteli**. Jedná se o oblast, ve které se ne všechny nabídky a aktivity dají zařaditelná do některé z pěti metod SP, kterým jsem se věnovala v teoretické části práce. Pracovnice jim nabízí poradenství, které by se dalo zařadit do **individuální práce**, kdy může učitel za pracovnicí přijít s určitými problémy a společně připravují v rámci **skupinové práce** tematické hodiny pro třídy. Dále pro ně chystá další vzdělávání či kurzy, např. o autismu. Tyto aktivity je již těžké zařadit do některé z popsaných metod SP.

Učitelé vědí, že ke mně mohou přijít, ale nikdy neřeknu: „Přijď ke mně“, nebo tak. Ale spíš to vyplyne z rozhovoru. Když vidím, že má někdo problémy nebo něco, jdu za ním a snažím se to nabídnout spíš podprahově a většinou vznikne rozhovor o tom daném tématu. Ale nenabízím učitelům žádné konzultační hodiny nebo tak. To ne. (…) S učiteli spolupracuji buď, když společně připravujeme hodinu na určité téma, nebo když se domlouváme, jak teď s dětmi vycházet. (…) Koukám se, co je např. potřeba za další vzdělávání u učitelů, např. autismus, o autismu jsem už organizovala jedno další vzdělávání, nebo... Teď přemýšlím, jestli zorganizovat vzdělávání o ohrožení blaha dítěte, takové věci. To domlouvám také s vedením školy.

Druhou oblastí, která nespadá pod konkrétní metodu SP, jsou způsoby, jak si učitelé a sociální pracovnice předávají informace ohledně jednotlivých žáků. Jedná se o formu **konferencí** – třídních a pedagogických. Jedná se o schůzky, kdy je potřeba něco sdělit učitelům nebo s nimi projednat záležitosti ohledně konkrétních žáků.

Bývají pedagogické konference, u těch vlastně jsem. Ne u všech tříd, ale u těch, kde si myslím, že je tam žák, který je pro mě právě teď tématem. Pak jsou třídní konference. Ty občas spoluiniciuji já s třídními učiteli. Když si řeknu, to je něco, co musí vědět všichni učitelé, musíme udělat třídní konferenci nebo tak. (…) Třídních konferencí se účastní jen učitelé, kteří mají ve třídě vyučování, proto třídní konference. Pedagogické konference jsou setkání všech učitelů, kde se mluví o pedagogických problémech. Když je někdo ve vyučování nápadný, třeba když se pořád houpe na židli nebo je agresivní. Jo, tak se o tom

nápadném žákovy bavíme na pedagogické konferenci. A pedagogické konference jsou dvakrát ročně a třídní klasifikace podle potřeby.

V rámci sociální **práce se skupinou** pracuje především se třídami, kde ve spolupráci s učiteli připravuje hodiny k určitým tématům či k posílení třídního kolektivu. Případně pro třídy organizuje preventivní programy.

Nejen s jednotlivými žáky, ale může to být i to, že jdu někdy do třídy a dělám např. hodinu o šikaně nebo tak. Nebo k posílení třídního společenství, to se také může stát. (...) Ale ne pravidelně, ale podle potřeby. A pak prostě přemýšlím, co k tomu, jak to udělat, co je za téma, co teď potřebují. Podle toho koncipuji hodinu. Např. minulý rok jsme měli ještě jedno dítě s autismem, tam bylo potřeba např. udělat ještě hodinu k autismu, a aby se do ní mohli spolužáci lépe vcítit. Jo, takže to uzpůsobuji podle tématu. A pak to vystavím tak, že… Co já vím, hrajeme hry, děláme něco, to z toho vyplyne. To se nedá paušálně říct. (…) Prevence závislostí a tak. Ale teď méně.

Jednou skupinou, která vzniká nově od tohoto roku, je **skupina žáků-mediátorů**. Jedná se o skupinu osmi žáků, která se bude každým rokem rozrůstat, a tito žáci jsou vzděláváni v tom, aby byli schopni řešit menší rozepře a hádky mezi svými vrstevníky.

Mediátoři, to je taky taková jedna skupina, když to tak chceš, no. Tenhle projekt by měl být na naší škole zaveden, aby bylo každý rok vzděláno osm mediátorů, od šesté do osmé třídy. Takže to stále dál roste, ta skupina se bude zvětšovat. Ti vzdělaní mediátoři by pak měli být skutečně aspoň jeden rok činní jako mediátoři. Pak později můžou být, pokud se přesto chtějí dál zapojit. Má to přispívat k tomu, aby se naučili sami řešit malé konflikty, a rozvíjet je v porozumění, jak vůbec vést mediační rozhovory nebo vycházet s druhými. (...) Dlouho jsme přemýšleli nad tím, jak to uděláme, jestli z toho uděláme povinnost, nebo jak to uděláme. A pak z toho vyplynulo, že se podíváme, kdo by to chtěl dělat. A pak jsme z žáků, kteří se přihlásili, v rozhovoru s třídními učiteli rozhodli, kdo je k tomu vhodný. A tak jsme je z nich jakoby vybrali. A když byli dva, tři, tak jsme s žáky losovali.

Sociální pracovnice **pracuje také s komunitou** v místě působení školy. V Herrnhutu je kromě Evangelické školy Mikuláše Zinzendorfa také speciální škola. S tou sociální pracovnice spolupracuje ne přímo, ale je členkou týmu, který tvoří zástupci z obou škol, kteří se spolu setkávají a domlouvají se na spolupráci mezi oběma školami, na výměně žáků apod.

Jsme dvě skupiny, skupina učitelů ze speciální školy a skupina učitelů z naší školy. A setkáváme se v pravidelných intervalech a díváme se, jak můžeme utvořit výměny. Tady jsem jenom přítomná, jsme všichni na stejné úrovni, rovnoprávní členové, a přemýšlíme,

jak bychom to mohli dobře dělat. Začali jsme si třeba vyměňovat žáky. Nabídka je vždycky pro šesťáky z Oberschule, že když zde má žák problém, mají možnost jít jednou týdně do speciální školy a zde se účastnit vyučování, kde dostanou extra podporu. Přesně tak můžou ale přijít žáci ze speciální školy k nám, např. do biologie nebo do dějepisu. Je zde pár žáků, které to hodně zajímá, a kteří to tak rádi dělají. A proto jsme s tím před rokem a půl začali a teď pokračujeme. Funguje to velmi dobře.

V neposlední řadě **spolupracuje** s **dalšími institucemi**, jako je např. OSPOD, psychiatrické léčebny apod.

Jsem zodpovědná za spolupráci např. s OSPODem nebo při poručnictví, když tam jsou problémy, s psychiatrií, pak dále zprostředkovávám kontakt např. na poradny. (...) OSPOD, sociální úřad (OSSZ), nemocnice, pak můžou být děti se znevýhodněním v lázních, takže lázeňská zařízení. (...) Poradenská místa každopádně. Sociálně-psychiatrická služba, školský úřad. Jo, to je tak základ. (...) Jsou případy, kdy jsem už já kontaktovala OSPOD, a někdy přijde instituce i k nám. To je různé, podle toho, jaká je zrovna potřeba.

V rámci této spolupráce probíhají **případové konference**, které nejsou příliš časté, ale pokud je potřeba např. upravit plán podpory apod. u dětí, které mají nějaký vztah k OSPODu, schází se sociální pracovnice se zástupci této instituce a společně tento plán nastavují.

To je např. u Felixe. To se vždycky dohromady tady na škole domlouvá plán pomoci, protože OSPOD poskytuje školního asistenta, paní Hoffmann, ta chodí vždycky ve čtvrtek. K sestavení plánu pomoci bývají tady na škole konference. Pak má jeden žák poručníka z OSPODu, on bydlí v náhradní rodině, ale má poručníka z OSPODu, a ti třeba taky přicházejí a my se domlouváme.

Sociální pracovnice na herrnhutské škole **není zodpovědná za práci s veřejností**, protože tuto oblast obstarává někdo jiný. Co se týče práce se systémem, ta v práci sociální pracovnice chybí, s žádnými úkoly, které by plnila v této oblasti, jsem za svou praxi neobjevila.

Práci s veřejností dělá paní Grill. U nás je to tak rozdělené, že každý dělá svoje věci.

5.1.1 Výzkumný závěr z rozhovoru

V této kapitole budou shrnuty informace získané rozhovorem se sociální pracovnicí. Díky tomu lze následně odpovědět na první dílčí výzkumnou otázku. Popsány

také budou konkrétní metody, které pracovnice využívá ve své práci a jak vypadá její činnost s klienty.

Pracovnice využívá pro svou práci čtyři ze základních pěti metod sociální práce, o kterých byla řeč v teoretické části bakalářské práce.

Pracovnice se věnuje **práci s jednotlivcem**. Z velké části se jedná o poradenství žákům. Žáci za pracovnicí přichází s nejrůznějšími zakázkami, ať už se jedná o problémy doma, ve škole, nebo o osobní problémy v oblasti psychiky (např. hledání identity). Kromě tohoto individuálního poradenství se pracovnice na úrovni SP s jednotlivcem zabývá také žáky, kteří mají nějaké speciální potřeby, jako je např. integrace, specifické poruchy učení či uprchlická zkušenost. S těmito žáky poté pracovnice pracuje individuálně. V rámci individuálního poradenství může dojít také na poradenství učiteli.

Další metodou, kterou pracovnice využívá, je **práce s rodinami**. Pracovnice spolupracuje především s rodiči, o práci s jinými členy rodiny se nezmiňuje. Jedná se převážně o rozhovory s rodiči ohledně jejich dítěte, pokud s ním mají nějaký problém, nebo o předání informací, příp. kontaktu na jinou službu či na učitele.

Nejčastější **skupinou**, se kterými pracovnice pracuje, jsou celé třídy. Podle toho, co daná třída potřebuje, ať už je to nějaké konkrétní téma nebo posílení vztahů v ní apod., chystá pracovnice společně s učiteli na toto téma hodinu. Novou skupinou, se kterou bude v budoucnosti spolupracovat, jsou dětští mediátoři. Ti jsou určeni k tomu, aby pomáhali řešit spory mezi svými vrstevníky. Jejich činnost by se dala chápat jako ušetření času sociální pracovnice na závažnější případy.

Komunitní práci lze zahlédnout v členství pracovnice v týmu, ve kterém spolupracují učitelé ze Zinzendorfovy školy a ze speciální školy. Jedná se výměny žáků či pořádání společných akcí. Kromě toho je pracovnice podle potřeby v kontaktu také s jinými organizacemi.

O **sociální práci se systémem** se sociální pracovnice nijak nezmiňuje. Není tedy zřejmé, zda je členkou nějaké asociace školských sociálních pracovníků.

V náplni práce pracovnice se objevují ještě dvě oblasti, které nelze zařadit do těchto pěti metod sociální práce. Jedná se o část práce s učiteli, konkrétně o zajišťování kurzů a dalšího vzdělávání o sociálně-pedagogických tématech, a také o pedagogické konference.

5.2 Pozorování

Druhou technikou, která byla pro sběr dat užita, bylo kvalitativní pozorování. Jeho výsledky měly odpovědět na otázku, **na jakých zakázkách či s jakými problémy sociální**

pracovnice pracuje a jaké metody využívá na jejich řešení. Pozorování jsem využívala především při různých rozhovorech a poradenství, převážně s žáky, ale v několika případech také s rodiči. Dále jsem měla možnost účastnit se, a tedy i provádět pozorování, skupinové práce – vzdělávání mediátorů. Popisu výsledků, které z pozorování vzešly, bude věnována následující podkapitola.

V rámci individuální sociální práce pracuje sociální pracovnice na různých zakázkách. Na své praxi jsem měla možnost pozorovat převážně rozhovory s žáky, kteří za pracovnicí přišli, nebo je ona sama vyhledala. To se stalo např. v případě Hanny, na kterou pracovnici upozornila učitelka. Hanna se zdála být smutná a plná starostí, a proto si učitelka myslela, že by si s ní měla sociální pracovnice promluvit. Během rozhovoru vyplynulo, že má Hanna **strach ze smrti**, že se bojí, že umře. Bylo to následkem incidentu, který se na škole v uplynulých dnech stal, kdy si jeden žák vzal život. Hanna si ale myslí, že zemřel přirozeně, proto se smrti začala bát. Sociální pracovnice se zajímala o to, zda má Hanna ještě všechny prarodiče, díky čemuž zjišťuje, že to bylo její první setkání se smrtí. Pracovnice Hanně nevysvětluje, že se jí to nemůže stát, že onen žák nezemřel přirozeně, ale vzal si život. Ptá se jí, jak velká je podle ní pravděpodobnost, že zemře, a využívá k tomu škálu od 1 do 10. Hanna ví, že moc velká pravděpodobnost není, ale přesto nemůže v noci spát. Sociální pracovnice ji nechává, aby si sama došla k závěru, že to není moc pravděpodobné, a pomáhá jí najít něco, co by jí se strachem pomohlo. Nachází oporu ve své víře a v rodině.

Situace, kterou pracovnice neřeší žádnou z pěti metod, které jsou uvedeny v teoretické části, je např. ta, kdy jí učitel biologie požádal, aby přišla do jeho výuky. Jedná se o nižší ročník, který ještě není schopen s učitelem o různých věcech, které probírají, diskutovat. To je ale způsob, který by vyučujícímu nejvíce vyhovoval, a proto jeho hodiny probíhají poněkud hlasitě. **Žáci vyrušují, překřikují se** apod. Sociální pracovnice dochází do hodin a třídu i učitele pozoruje. Do výuky nezasahuje, ale dívá se, co by mohl učitel dělat jinak, aby to ve třídě fungovalo. Po několika takto navštívených hodinách si s ním jde promluvit, a snaží se mu navrhnout řešení, např. aby měnil častěji aktivity a nemluvil příliš dlouho, protože se přeci jen jedná ještě o mladší děti, které neudrží moc dlouho pozornost. Jak jsem již zmínila, nejedná se o využití konkrétní metody SP, ale spíše intervizi či hospitaci.

Co se týče spolupráce s rodinou či rodiči, mohla jsem spíše naslouchat telefonickému rozhovoru sociální pracovnice s matkou žáka. V tomto případě šlo o žáka, který **odmítal jít do školy**. Ráno se zavřel v pokoji a nechtěl nic jiného dělat. Matka kvůli

tomu volala do školy sociální pracovnici, aby se poradila, co s tím. Sociální pracovnice tuto situaci řešila tak, že řekla matce, aby Alexandra poslala další den do školy, kde se zúčastnil rozhovoru s pracovnicí a s paní ředitelkou. Při něm mu bylo vysvětleno, jaké následky by mohlo mít jeho chování, příp. jaké má jiné možnosti, např. přestoupit na jednodušší školu. Problém v tomto případě byl pravděpodobně v jeho zálibě na počítačových hrách. Alexandr někdy nechtěl jít do školy, protože chtěl hrát hry. Tuto situaci řešila pracovnice jak poradenstvím matce, tak rozhovorem se žákem, kdy provedla také orientační test závislostí (na hraní počítačových her).

V následujících třech případech se budu věnovat práci na zakázce žáka, a to, že se **necítí dobře ve třídě a v jejím kolektivu**. Jedná se o situaci dvou chlapců, Filipa a Niklase, a dívky Emilie. Filip navštěvuje pátou třídu, je tedy na škole pár měsíců po přechodu ze základní školy. Ve třídě nemá moc kamarádů z původní školy, a necítí se v ní dobře. Má pocit, že ho ostatní nepřijímají, až ignorují. Když se jich zeptá např. na úkoly, nikdo mu neodpoví. Pracovnice vede s Filipem individuální rozhovor a vysvětluje mu, že to může být z toho důvodu, že si v současnosti každý hledá své místo ve třídě. Filip zde má problém s Miou, která je ve třídě vůdcem, ostatní ji následují, a ona se k Filipovi nechová hezky.

Pracovnice kromě individuálních rozhovorů přímo s Filipem využila také kontaktu s rodiči Mii, se kterými si o situaci promluvila a poprosila je, aby jí vysvětlili, že její chování k Filipovi není správné, že se kvůli tomu Filip trápí. Na nějakou dobu tato jejich promluva pomohla. Pracovnice komunikovala také s matkou Filipa, která si o něj dělala starosti a na jeho problém pracovnici vlastně upozornila. Ve třídě proběhla také skupinová práce, které jsem bohužel nemohla být přítomná, z referencí pracovnice ale vím, že se jednalo o hodinu na téma klimatu ve třídě. Žáci se s pracovnicí a s třídní učitelkou bavili o tom, jak se ve třídě cítí, jak si na sebe zvykají. Zpětně Filip potvrdil, že tato hodina měla velký smysl a jeho situace se po ní zlepšila.

Také v případě Emilie využila pracovnice individuální poradenství. Emilia se, stejně jako Filip, **necítí dobře ve třídě**. V jejím případě jde ale o její subjektivní pocit, kdy ve třídě nemá žádné přátele. Emilia je z toho nešťastná a neví, jak má situaci řešit. Nejraději by přestoupila na Oberschule, chce si ale udělat maturitu a jít dále studovat na univerzitu, což by z Oberschule nemohla. S pracovnicí se baví o tom, jak si představuje přátelství, Emilia si sama dochází k tomu, že má možná zkreslené představy o tom, co to přátelství je, a že možná právě to je základem jejích problémů.

V posledním případě, kdy se žák **necítí dobře ve třídě**, je situace Niklase. Ve třídě má problém převážně s Leou. Možná to není žákyně, se kterou by si nejvíc nerozuměl, ale která se nebojí ozvat, když se jí něco nelíbí. V případě Niklase se jí nelíbí to, jak se chová. V hodinách i o přestávkách se pořád hýbe, houpe se na židli, někdy v důsledku toho do někoho narazí nebo shodí něčí věci ze stolu atp. To je původně důvod, kvůli kterému skupina žáků (Niklas, Lea, její dvě kamarádky jako Leina podpora a další dva spolužáci jako nezávislí zástupci třídy) z jedné třídy kontaktuje sociální pracovnici. Ta jim nabízí pomoc formou skupinové práce, přesněji skupinového poradenství. Během rozhovoru vyvstává jako hlavní problém ne to, že Niklas vyrušuje, ale že se necítí dobře ve třídě. Má pocit, že do ní nepatří, stalo se mu, že se ho jeho spolužák zeptal, z jaké je třídy, spolužáci mu někdy jeho chování oplácejí. Během toho, co toto říkal, bylo vidět, že je z toho skutečně nešťastný, dokonce mu začaly téct slzy. Všichni společně se snažili najít možnosti, co změnit, aby Niklas přestal ostatní rušit, ale zároveň se cítil dobře ve třídě. Celá tato konzultace byla poměrně náročná, protože sám Niklas se poměrně málo zapojoval a pracovnice ho musela hodně podporovat, aby se k celé věci vyjádřil. Ostatní žáci byli na druhou stranu poměrně hodně hovorní, často ale odbíhali od tématu nebo se snažili vtipkovat. Rozhovor musel skončit, protože žáci spěchali na autobus. Pracovnice nabídla Niklasovi také individuální rozhovor, protože vypadal, že by se o problému rád pobavil osobně. Niklas ale rozhovor odmítl.

Rozsáhlejší skupinovou práci jsem mohla pozorovat při **vzdělávání mediátorů**, o kterém jsem se již zmínila při rozboru rozhovoru se sociální pracovnicí. Jednalo se o vzdělávání, při němž se žáci učili, jak řešit konflikty mezi svými vrstevníky. Celé vzdělávání nejprve pracovnice připravila, vytvořila podrobné plány, jak bude probíhat a předala důležité informace žákům a jejich rodičům. Vzdělání probíhalo tři dny a účastnilo se ho osm žáků. Pro prolomení ledů jsme se na začátku každého dne bavili o tom, co jsme předešlý den zažili hezkého. Následovalo samotné vzdělávání. Žáci se zamýšleli nad svými hodnotami a jaké hodnoty jsou důležité pro mediaci. Dále se učili, jak dávat zpětnou vazbu, jak řešit hádky, učili se vyjadřovat kritiku, aktivně naslouchat, poznávat emoce. V rámci vzdělávání proběhla také vycházka po Stezce soch, kde stojí také sousoší nazvané „hádka“. Budoucí mediátoři se měli kolem tohoto sousoší projít a přemýšlet, jak by s těmito rozhádanými sochami mohli pracovat, co je asi rozhádalo, co by jim pomohlo. V rámci vzdělávání využívala pracovnice také zážitkovou pedagogiku, a to při připravování společného oběda či při hrách po obědě, kdy žáci trénovali spolupráci apod.

Při pozorování jsem se dostala převážně k rozhovorům s žáky. Jednalo se o různé zakázky, se kterými za sociální pracovnicí přicházeli. Někdy potřebovali jen individuální rozhovor, jindy pracovnice využila na jednu zakázku více metod (např. individuální, skupinovou práci a práci s rodiči). Kromě toho jsem byla přítomna skupinové práci v rámci vzdělávání mediátorů.

5.2.1 Výzkumný závěr z pozorování

V této podkapitole shrnu výsledky, které jsem získala z výzkumné techniky pozorování. Zároveň tím odpovím na druhou dílčí výzkumnou otázku: S jakými problémy se pracovnice v rámci své práce setkává a jakými metodami tyto zakázky řeší?

Žáci za pracovnicí často přicházejí se školními či osobními problémy. V situacích, kterým jsem byla přítomná, šlo o problémy s tím, že se necítili dobře ve třídě či měli problém s konkrétním žákem, odmítali jít do školy nebo měli strach ze smrti. Jednalo se převážně o individuální, subjektivní problémy. Dalo by se říci, že to jsou problémy v rovině psychické – to, že se necítí dobře v kolektivu či že se něčeho bojí. Proto je z mého pohledu potřebné, aby sociální pracovník působící na škole neměl vzdělání pouze v oblasti sociální práce, ale také v oblasti psychologie. Neposkytuje sice žádné odborné psychologické poradenství, ale přesto za ním může přijít žák, který potřebuje částečnou psychologickou intervenci, kterou mu může poskytnout i sociální pracovník.

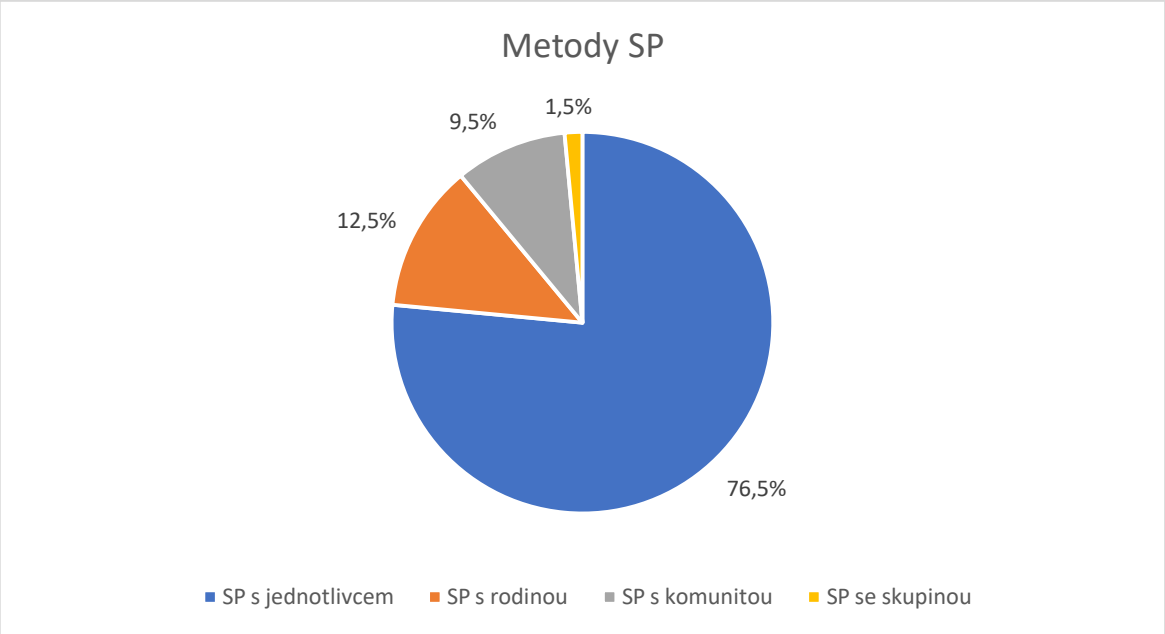
Pro řešení problémů nemá pracovnice předem určené žádné metody. Reaguje na aktuální potřebu žáka a snaží se co nejefektivněji využít možností, které má, aby pomohla problém vyřešit. I když za ní přichází žáci s podobnou zakázkou, s každým pracuje individuálně. Je to vidět na příkladu žáků, kteří se necítí dobře ve své třídě. V jednom případě stačí využít poradenství, v jiném jej kombinuje také s kontaktem s rodiči, ve třetím případě je navíc potřeba zahrnout do řešení celou skupinu spolužáků ze třídy.

Jak jsem uvedla již při analýze rozhovoru, oblast práce s učiteli je poměrně těžko zařaditelná do některé z pěti metod SP. To se ukazuje i při sběru dat formou pozorování. Pracovnice sice pracuje s učitelem, není to ale ani poradenství, ani jiná metoda SP. Tato forma práce by se dala označit spíše jako intervize. Z toho je vidět, že ŠSP nevyužívá pro svou práci pouze metod sociální práce, ale někdy musí „sáhnout“ také po jiných metodách, jako je právě intervize (dále bychom sem mohli zahrnout coaching, supervize apod.).

5.3 Analýza dokumentů

V rámci kvantitativní analýzy dokumentů jsem zjišťovala, jak často sociální pracovnice využívá ve své práci jednotlivé metody SP. V následující části budou znázorněny výsledky analýzy těchto dokumentů pomocí grafů.

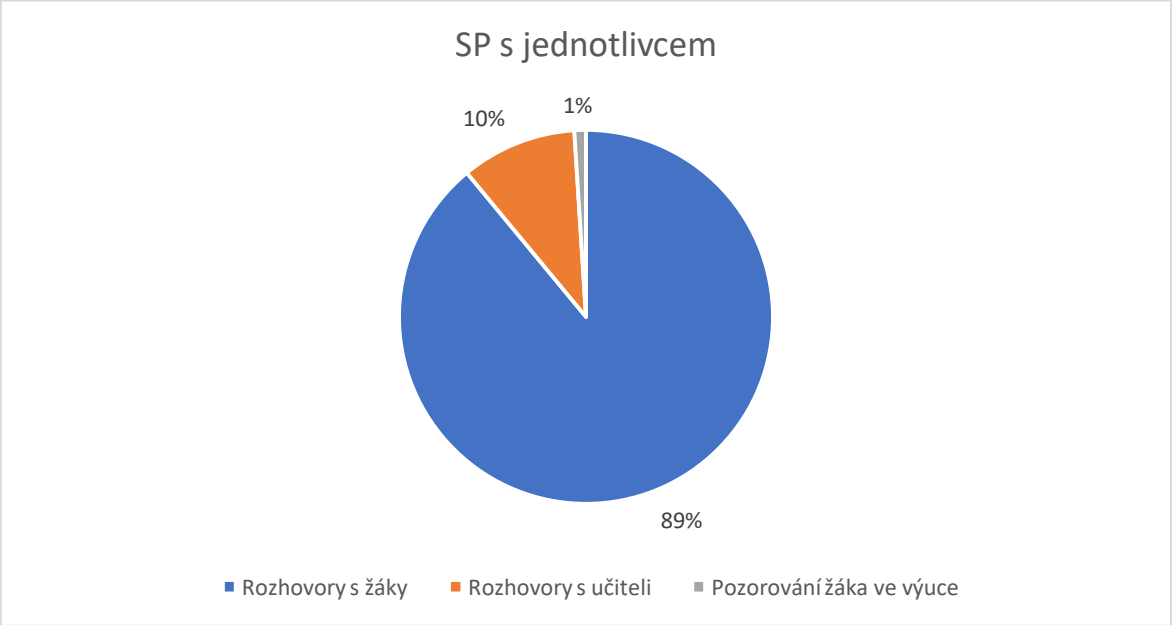
Graf 1: Metody sociální práce



Pracovnice si do svých dokumentů zaznamenává především rozhovory a konzultace s žáky. Můžeme zde ale objevit také poznámky z rozhovoru či telefonátu s rodiči, s OSPODem apod. Dokumenty vznikaly v rozmezí let 2013 až 2018. Jak už jsem výše řekla, nejedná se o zachycení celé práce sociální pracovnice, ale pouze případů a situací, které jsou z jejího pohledu nějak významné a vyhodnotila je tak, že je třeba, aby si o nich vedla záznam.

Pracovnice má vedené dokumenty dohromady ke 128 situacím. Nejvíce pracovnice využívá metodu práce s jednotlivcem, je to celých 76,5 % její práce. Z dokumentů vychází jako nejméně využívaná metoda sociální práce se skupinou, která vychází pouze na 1,5 %.

Graf 2: Sociální práce s jednotlivcem

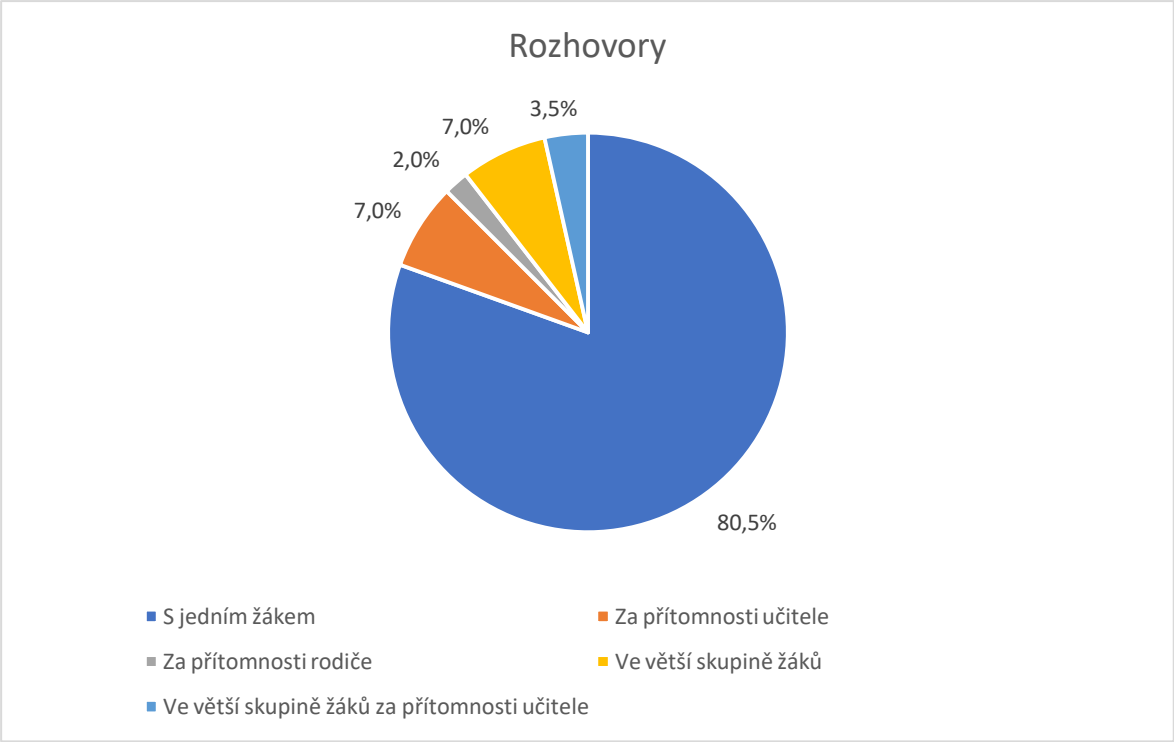


Konkrétní využití jedné metody neskrývá pouze jeden typ intervence, ale objevují se mezi nimi jisté rozdíly. Těm se budu věnovat v následujících grafech podrobněji.

V rámci **sociální práce s jednotlivcem** nabízí pracovnice převážně rozhovory. Jedná se o individuální poradenství, které je určeno žákům, učitelům a rodičům (ty ale řadím do SP s rodinou, takže se jim budu věnovat později). Z celkových 97 rozhovorů je 89,5 % kontaktů s žáky, pouhých 10,5 % rozhovorů je vedených s učiteli.

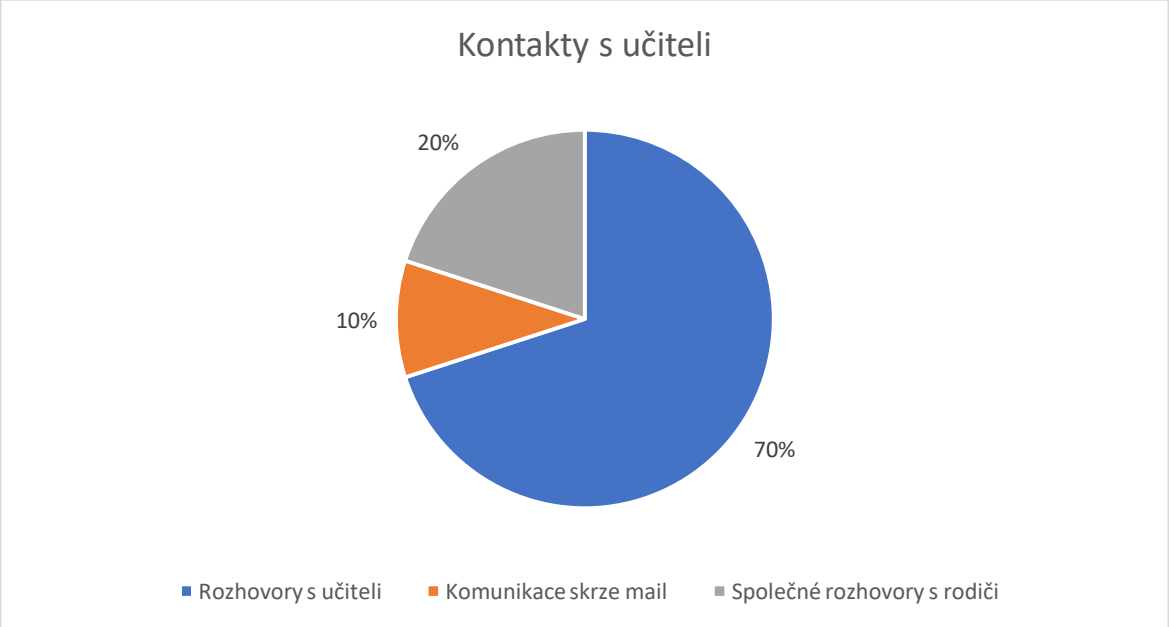
Kromě rozhovorů existuje také jiný typ práce s jednotlivcem, a to pozorování žáka v hodině. Z pravidla to probíhá tak, že pracovnice přijde do hodiny, kde je nějaký problémový žák. Také může vyučování navštívit z důvodu žádosti konkrétního učitele. Následně sleduje u konkrétního žáka čtyři oblasti – jak je pozorný a soustředěný při vyučování, zda spolupracuje při zadaných úkolech, jak reaguje na spolužáky a jak se chová k učiteli.

Graf 3: Rozhovory



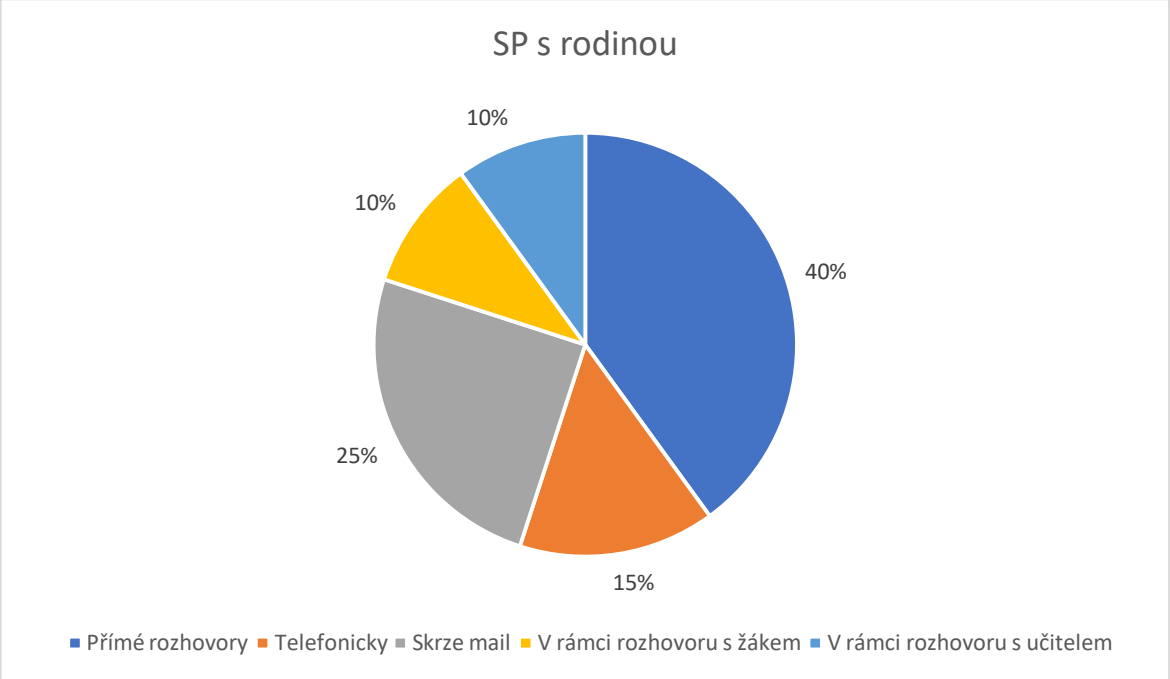
Rozhovory se nekonají jen např. pouze s žákem. Často bývá rozhovoru přítomen také učitel, rodič nebo další spolužáci. V 80,5 % se jedná o poradenství konkrétnímu jednomu žákovi. Dalších 19,5 % se dělí mezi rozhovory za přítomnosti učitele (7 %), za přítomnosti rodiče (2 %), ve větší skupině žáků (7 %) a ve větší skupině žáků za přítomnosti učitele (3,4 %).

Graf 4: Způsoby kontaktů s učiteli



Ke kontaktům s učiteli rovněž nedochází pouze v rámci poradenství. Někdy se jedná o rozhovory zároveň s rodiči, když se např. řeší problém ohledně některého žáka, a je potřeba do debaty zapojit také jeho rodiče. Tento způsob je využíván asi ve 20 % kontaktů s rodiči. V 10 % využívá pracovnice komunikaci skrze mail, když učitelům sděluje např. výsledky nějakého rozhovoru s žákem, na čem se domluvili, jak bude případ pokračovat. Když potřebuje učitele okamžitě informovat, anebo informaci předat více učitelům najednou, je výhodnější k tomu užít právě tento prostředek. Nejčastěji, a to v 70 %, se ale stále objevuje přímé poradenství či rozhovory s učiteli.

Graf 5: Sociální práce s rodinou

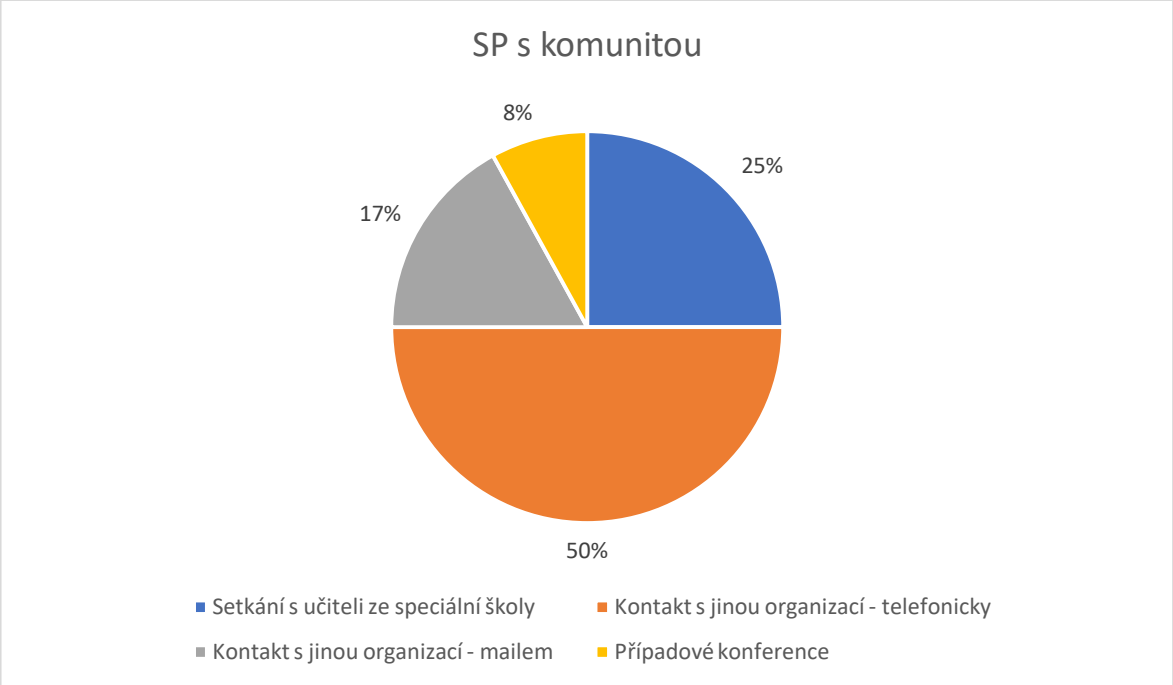


Co se týče **práce s rodinou**, jedná se převážně o komunikaci sociální pracovnice s rodiči žáků, a to jak skrze mail (25 %), telefonicky (15 %) či při přímých rozhovorech (40 %). Jak již bylo výše řečeno, bývají někdy rodiče přítomni také u rozhovorů, které pracovnice vede primárně s žákem či učitelem.

Skupinová práce je využívána převážně při různých hodinách ve třídě, které připravuje sociální pracovník, nejčastěji ve spolupráci s učitelem. O těchto aktivitách však pracovnice nevede dokumentaci. Před skupinovou prací si sice rozepisuje, jak bude práce vypadat, jaký bude průběh dne, k čemu konkrétní projekt slouží, příp. jaké informace je potřeba předat rodičům. Tyto dokumenty však poté nemá nikde založeny. Dohromady

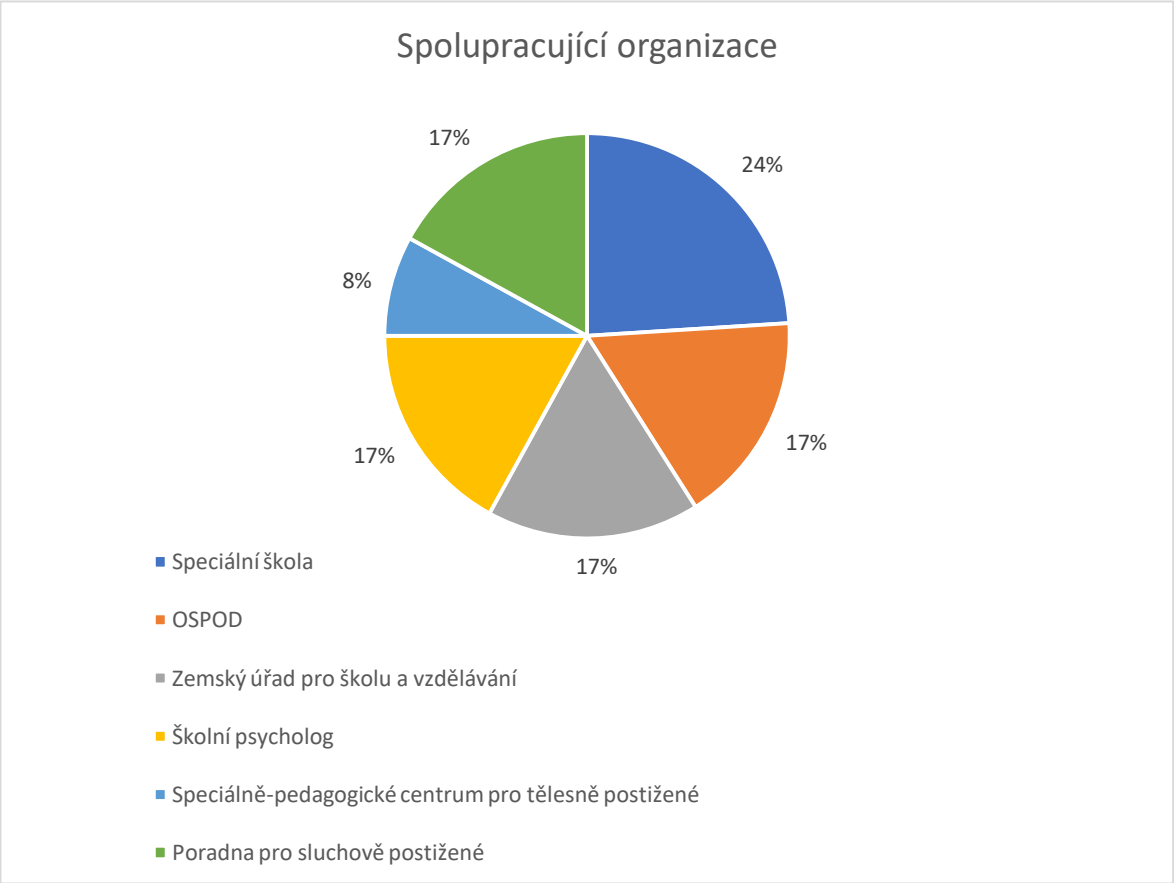
jsem při analýze dokumentů napočítala pouze dva záznamy o proběhlých skupinových pracích.

Graf 6: Sociální práce s komunitou



V rámci **komunitní práce** spolupracuje sociální pracovnice společně s dalšími učiteli s pedagogy z místní speciální školy. Společně se také setkávají a chystají např. výměny žáků či jiné společné aktivity a akce. Takováto setkání tvoří 25 % práce s komunitou. Další možností, jak pracovnice s komunitou spolupracuje, jsou kontakty s jinými organizacemi. Jedná se o převážně o telefonáty do organizací (50 %), v některých případech komunikace funguje přes mailovou korespondenci (17 %). V případě potřeby se pořádají také případové konference, kdy se schází sociální pracovnice, zástupci jiné organizace, příp. rodiče a žák. Je to ale spíše menší část komunitní práce, jedná se o pouhých 8 %.

Graf 7: Spolupracující organizace



Sociální pracovnice spolupracuje s různými organizacemi. Kromě již zmíněné speciální školy to jsou hlavně OSPOD (17 %), Zemský úřad pro školu a vzdělávání (17 %) a školní psycholog (17 %).

Sociální práci se systémem se sociální pracovnice nevěnuje.

5.3.1 Výzkumný závěr z analýzy dokumentů

V následující podkapitole shrnu výsledky analýzy dokumentů, které odpovídají na třetí dílčí výzkumnou otázku, která zní: Jak často využívá sociální pracovnice ve své práci jednotlivé metody SP.

Nejvíce pracovnice využívá podle analýzy dostupných dokumentů sociální práci s jednotlivcem. Jedná se z velké části o rozhovory (či poradenství) nabízené žákům či učitelům. Spolupráce s rodinou a s komunitou jsou zastoupeny v náplni její práce stejně. S rodiči je pracovnice v kontaktu převážně v rozhovorech, a to jak v osobních, tak telefonických či skrze mail. Většinu komunitní práce tvoří spolupráce s jinými organizacemi (OSPOD, školní psycholog a další), asi jednu pětinu tvoří spolupráce

s herrnhutskou speciální školou. Skupinová práce se vyskytuje pouze v malé míře, kdy se jedná převážně o projekty či hodiny na určité téma. Metodou SP, která se v dokumentech vůbec neobjevuje, je práce se systémem.

6 Diskuze

V této kapitole se snažím odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, která zní: **Jaké metody sociální práce využívá sociální pracovnice v rámci školské sociální práce na Evangelické škole Mikuláše Zinzendorfa v Herrnhutu?**

V následující kapitole budu porovnávat výsledky výzkumu, tedy to, co jsem viděla v praxi v rámci konceptu ŠSP na Evangelické škole v Herrnhutu, s teorií v literatuře. Z výsledků jednotlivých výzkumných technik je zřejmé, že pracovnice využívá kromě sociální práce se systémem všechny čtyři metody SP. Těmto metodám se budu věnovat postupně v jednotlivých podkapitolách.

6.1 SP s jednotlivcem

V rámci ŠSP je velmi hojně využívána práce s jednotlivcem. Jedná se o velkou část náplně práce školského sociálního pracovníka. Jak vyplývá z literatury, a výzkum to také potvrzuje, tvoří velkou část případové práce rozhovor, často ve formě poradenství. Časté je, že žák přichází za pracovníkem z důvodu nějakého svého problému, ve značné míře se jedná o mezilidské, příp. rodinné či intrapsychické problémy. To bylo vidět i v Herrnhutu, kdy žáci přicházeli právě v případech, kdy se necítili ve třídě přijímáni, zažívali stresové situace nebo měli problémy doma.

Již mnohokrát bylo v práci zmíněno, že práce s jednotlivcem se nerovná poradenství. Patří sem také jiné techniky práce, např. krizová intervence, mediace a další. Co se týče krizové intervence, tu jsem v práci sociální pracovnice v Herrnhutu neobjevila. Jak již ale bylo řečeno, může to být dáno časovou omezeností výzkumu. Naopak mediace byla využívána, ale ne přímo pracovnicí, ale žáky, kteří k tomuto byli vzděláni. Toto vzdělávání řadím do skupinové SP.

Sociální práce s jednotlivcem není určena pouze pro žáky, i když právě jim je věnována velká část této metody. Poradenství je poskytováno také učitelům, když mají problémy s žáky a přijdou s nimi za sociální pracovnicí. Někteří autoři publikující o ŠSP upozorňují na to, že ŠSP nemá být nabízena pouze žákům, kteří aktuálně školu navštěvují, ale také mladým lidem mimo školní docházku. Do této kategorie patří např. nabídka pro

žáky během prázdnin, která funguje na škole ve vedlejší vesnici. V Herrnhutu však takovéto nabídky sociální pracovnice nenabízí.

Mnoho autorů odkazuje na potřebu důvěrného vztahu. Tato zásada nespadá pouze do ŠSP, ale najdeme ji také u Matouška (2013, s. 87) při obecném vymezení SP s jednotlivcem. Pro úspěšnou případovou práci je potřeba nejprve vytvořit vztah mezi klientem a pracovníkem a teprve potom provádět intervenci. Na herrnhutské škole jsou v rámci odpoledního vyučování nabízeny doučování a různé zájmové kroužky. Tamní sociální pracovnice má kromě vzdělání sociální pedagožky také taneční kurz, takže nabízí zájmový kroužek tancování. Chodí sem převážně dívky. Přesto to je dobrý způsob, jak se může pracovnice s potenciálními klienty setkat a jak ji také oni mohou poznat z jiného úhlu, než jen v kanceláři nebo při práci sociální pracovnice. Pracovnice si tuto možnost setkávání se s žáky velmi chválí. Je to způsob, jak se s žáky potkat a lépe seznámit, také ji to ale baví a ráda tuto aktivitu pro žáky připravuje.

Oblastmi individuální práce, kterým se autoři publikací nevěnují, ale sociální pracovnice s nimi tráví poměrně hodně času, jsou tvorby individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálně-vzdělávacími potřebami a v rámci integrace. Jedná se o plány, které musí psát každý rok a každý půlrok je navíc vyhodnocuje, příp. upravuje. Je možné, že tato práce nespadá plně pod ŠSP, ale na jiných školách ji plní někdo jiný (jiný zaměstnanec). Pro sociální pracovnici je to poměrně velké zatížení, protože s těmito plány souvisí nejen jejich sestavování, ale také pravidelné rozhovory s žáky. Musí na to tedy vynakládat čas, který by jinak mohla věnovat přímo školské sociální práci.

6.2 SP se skupinou

Skupina je zaměřena na dosažení určitého, pro její členy společného cíle. Kromě toho nabízí příležitost k růstu, učení se komunikovat i naslouchat a k vytváření sociálních vztahů. Záleží na tom, jaké konkrétní nabídky jsou pro skupiny nabízeny, ale v každé se minimálně tyto rysy objevují. Při vzdělávání mediátorů, což je skupinová práce, kterou jsem mohla poznat nejvíce, byly tyto znaky naplněny. Žáci i pracovnice měli společný cíl, a to, vzdělat se v mediaci a moci nadále působit na škole jako mediátoři. Tím, že žáci získávali nové poznatky, znalosti, a také si mnohé věci vyzkoušeli, osobnostně rostli. Trávili spolu tři celé dny, a díky tomu, že pocházeli z různých ročníků a tříd, tvořili mezi sebou nové známosti a přátelství, případně ta již vzniklá prohlubovali. Protože museli komunikovat s původně cizími lidmi, trénovali se v komunikačních schopnostech, a zároveň, když mluvili ostatní, se učili naslouchat. Pracovnice si tuto skupinovou práci

velmi chválila, neboť měla možnost pracovat s motivovanými žáky, kteří na sobě chtěli pracovat a dál se zdokonalovat.

Skupinová sociální práce by měla představovat především preventivní činnost. Když již nějaký problém vznikne, řeší se často formou individuální práce, příp. jejím doplněním jinými metodami. Je ale potřeba nejen řešit již vzniklé problémy, ale také se snažit jim předcházet. A právě k tomu by měla sloužit skupinová práce. Vzdělávání mediátorů by mohlo být prevencí toho, aby sociální pracovnice nebyla „přehlcena" problémy, které je schopen vyřešit někdo jiný. Mediátoři samotní jsou prevencí vzniku obrovských sporů, kdy za nimi mohou přijít žáci s jakýmikoli malými hádkami. Žákům možná není tak hloupé jít za svými vrstevníky se sporem, pokud nejde o nic velkého, a vyřeší se tak dřív, než stihne přerůst do větších konfliktů. Také hodiny, které pracovnice chystá pro třídy, mají formu prevence. Např. v případě, když se ve třídě vyskytuje žák s autismem, vytvoří pracovnice hodinu o autismu, aby byli spolužáci informovaní. To může předcházet možným sporům či neporozuměním.

Skupinovou práci je možné provádět s učitelem i bez něj. Nejčastější bývá, že u hodin či projektů ve třídě je učitel přítomný a hodinu chystá společně s pracovníkem. Naopak u skupinové práce jako je třeba již tolikrát zmiňované vzdělávání mediátorů, přítomný není. Je to z toho důvodu, že se jedná v podstatě o zájmovou skupinu, kde sociální pracovník předává nějaké vlastní zkušenosti, žáci se učí z pravidla tím, že si různé věci zkouší a přichází si na ně sami, nejde o vyučování jako takové.

Hollenstein a kol., (2017, s. 157) definují tři formy skupin, na které se pracovník zaměřuje. Jedná se o třídy, skupiny žáků se znevýhodněním a zájmové skupiny. Pro třídy pracovnice připravuje nejčastěji právě hodiny na konkrétní téma, které se snaží vytvářet individuálně, podle aktuálních potřeb dětí. V zájmové skupině je rozšiřováno běžné vzdělávání, orientuje se na zájem dětí a její činnost je dlouhodobá. Členové bývají díky dobrovolnosti v ní aktivnější. Všechny tyto předpoklady naplňuje skupina při vzdělávání mediátorů. Je pravda, že samotné vzdělávání dlouhodobé nebylo, trvalo pouze tři dny. Žáci ale i nadále zůstávají členy skupiny mediátorů a měli by v ní být činní minimálně jeden rok. Co se týče práce ve skupině s žáky s nějakým znevýhodněním, kdy je cílem, aby si žáci uvědomili své zdroje, vlastní hodnotu a posilovali své kompetence, ta na herrnhutské škole nefunguje. Z mého pohledu se těmto žákům s nějakým znevýhodněním nabízí spíše individuální pomoc. Skupinová práce by se však mohla využívat převážně proto, že žáci by viděli, že ve své situaci nejsou sami, předávali by si zkušenosti a cítili by podporu.

6.3 SP s rodinou

Matoušek a kol. (2013, s. 207-219) jmenují jako tři základní oblasti, se kterými rodině sociální práce pomáhá, zaměstnání a příjmy, bydlení a vztahy (komunikace). Často se jedná o hledání zaměstnání pro rodiče či řešení dluhů, hrozící riziko ztráty bytu apod. Ve školské sociální práci nejsou tato témata primárními, protože se týkají spíše rodičů než dětí. Kdyby některý z rodičů, který řeší takovéto problémy, za školským sociálním pracovníkem přišel, pravděpodobně by byl odkázán na jinou službu.

Co se ale týče třetí zmíněné oblasti, na tu se z části zaměřuje i ŠSP. V případech, kdy vznikají komunikační bariéry mezi dětmi a rodiči, rodiče se s dětmi nemohou domluvit např. ohledně docházky do školy apod., případně s nimi mají jiné konflikty či krize, může zasáhnout také sociální pracovnice. Jedná se převážně o poradenství rodičům, a nabízeny jsou také společné rozhovory pro žáky a rodiče. S některými rodiči je sociální pracovnice v kontaktu pravidelně, jiní ji kontaktují jen v případě potřeby. Podle jejích slov je spolupráce s většinou rodičů bezproblémová.

O práci se širší rodinou žáků nelze najít žádné bližší informace. Pravděpodobně by mohlo docházet také ke spolupráci sociálního pracovníka se širším okruhem lidí ze žákova okolí, sociální pracovnice ani autoři publikací se k tomuto ale nevyjadřují.

6.4 SP s komunitou

Metoda SP, která stojí na aktivitě svých členů, je práce s komunitou. V rámci komunitní práce v Herrnhutu se vyskytovala spolupráce spíše s různými institucemi než s fyzickými osobami z komunity. Jednalo se o spolupráci s OSPODem, školským psychologem a dalšími úřady. V rámci této spolupráce by se dalo mluvit o networkingu, ve kterém se objevují čtyři formy spolupráce – sdílení zkušeností, rozdělení úkolů, vzájemné poradenství a společný vývoj projektů. Ke sdílení zkušeností a vzájemnému poradenství je obtížné se vyjadřovat, protože nejčastěji probíhá pravděpodobně v běžných rozhovorech mezi pracovníky, o kterých není žádný zápis či dokumentace. Rozdělení úkolů je ale již zřejmé, s ohledem na to, že školská sociální pracovnice nemůže vykonávat např. vyšetření sluchu žáka, a proto jej odešle do instituce, která je k tomuto kompetentní (např. poradna pro osoby se sluchovým postižením). Společný vývoj projektů probíhá v Herrnhutu převážně ve spolupráci se speciální školou, kdy funguje výměna žáků a jsou pořádány také společné akce.

Jak již bylo zmíněno, sociální pracovnice spolupracuje v rámci komunitní SP především s institucemi. V tomto směru se dá sice mluvit o komunitní práci, chybí ale kontakt s celou komunitou jako takovou, s fyzickými osobami komunity, s občany města. Pracovnice uvedla, že práci s veřejností nemá na starosti ona, ale jiná pracovnice školy. O co přesně se ale jedná, o tom nemám bližší informace.

Za jistou snahu o komunitní práci by se daly označit aktivity, do kterých se škola zapojuje v Adventu. Jedná se o adventní trhy a adventní koncert. To je jedna z mála příležitostí, kdy se sice ne škola jako taková, ale aspoň žáci a pedagogové zapojují do komunity a podílejí se na přípravě společné akce. Nejedná se ale o snahu či aktivitu sociální pracovnice, ale spíše vedení školy. Pracovnice sama je aktivní spíše na půdě školy, při individuální či skupinové práci.

Evangelická škola v Herrnhutu, jak už z jejího názvu vypovídá, je církevní, patří pod Jednotu bratrskou. S tou také poměrně úzce spolupracuje. Místní farářka je na škole činná jako školní spirituál, pro školní bohoslužby během roku jsou využívány prostory kostela. Také další prostory může sociální pracovnice díky tomuto spojení využívat. Např. pro skupinovou práci (vzdělávání mediátorů) byly využity prostory církve, ve kterých se jindy odehrávají setkávání věřících. Je to určitě velké pozitivum, když mohou žáci trávit část výuky v jiných prostorách než přímo ve škole.

Škola nefunguje jako komunitní škola, což ale také není jejím primárním záměrem. Sociální pracovnice sice spolupracuje s různými organizacemi, snaží se pracovat také s rodiči. Na škole se ale nepořádají žádné společenské akce ani vzdělávání dospělých, k dispozici nejsou žádné celodenní nabídky (pouze v rámci odpoledního vyučování pro žáky školy).

6.5 SP se systémem

Matoušek a kol. (2013, s. 321) řadí do práce se systémem řízení organizace, spolupráci s jinými institucemi a organizacemi či snahu o změnu sociální politiky. Němečtí autoři však řadí spolupráci s jinými organizacemi do komunitní práce, proto jsem ve své bakalářské práci využila také tohoto rozdělení. Jako práci se systémem zde tedy chápu především poslední bod Matouškovy výpovědi, a to snahu o změnu sociální politiky. K naplnění těchto snah byly vytvořeny Svaz školské sociální práce a Zemská pracovní skupina školské sociální práce v Sasku. Tyto skupiny nepořádají pouze konference, ale vyjadřují se také k politickým debatám apod. Nepodařilo se mi však zjistit, zda je sociální pracovnice členkou nějaké skupiny či svazu. Na stránkách saské Zemské pracovní skupiny

ŠSP se ale píše, že členy jsou všichni školští sociální pracovníci v Sasku. Sociální pracovnice se také účastní různých konferencí. Je tedy možné, že do některé z těchto skupin patří, ale nepovažuje to za sociální práci se systémem, příp. že není aktivní přímo v připomínkování politických vyjádření a ovlivňování sociální politiky.

6.6 Další metody práce

Školská sociální práce nevyužívá pouze metody sociální práce. Vyplývá to nejen z výzkumu, ale jsou o tom zmínky již v některých německých publikacích od Karstena Specka, Nicole Pötter a Anke Spies. Spies a Pötter (2011, s. 66-68) zmiňují, že ŠSP využívá sice převážně metody SP, jako jejich doplnění má však ve svém metodickém repertoáru také další metody, např. zážitkovou pedagogiku. Její prvky využívala sociální pracovnice převážně při skupinové práci s mediátory. Spiegel a Stimmer (dle Speck 2014, s. 85) nabízejí vedle klastických metod SP také „nové“ metody, které se na klienty vztahují jen nepřímo (supervize, sebeevaluace, management). Také Gastiger a Lachat (2012, s. 107) píší o veřejných nabídkách pro žáky, do kterých spadají např. žákovská kavárna, celodenní nabídky školy apod.

Kromě již zmíněné zážitkové pedagogiky sem spadá především spolupráce s učiteli, kdy je kromě poradenství využívána např. intervize, organizace kurzů a vedení pedagogických konferencí. Sociální pracovnice si ve spolupráci s učiteli musí také často hlídat své kompetence a úkoly. Někteří učitelé za ní totiž přichází a nepřímo jí žádají, aby vyřešila nějaký jejich problém s žáky. Na to musí pracovnice dávat pozor a učitele upozornit, že to nespadá do jejích úkolů, příp. mu nabídnout poradenství či rozhovor ve formě intervize.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá otázkou, jaké metody sociální práce využívá sociální pracovnice na Evangelické škole v Herrnhutu v rámci konceptu školské sociální práce.

V teoretické části byla představena školská sociální práce obecně, poté také pohledem německých autorů. Největší část teorie byla věnována metodám sociální práce a jejich aplikaci ve školní sociální práci.

Empirická část práce byla zaměřena na zjišťování toho, jak konkrétně funguje školská sociální práce na Evangelické škole Mikuláše Ludvíka Zinzendorfa v německém Herrnhutu. Výzkum byl koncipován jako případová studie, v jejímž rámci byly kombinovány kvalitativní i kvantitativní metody výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor se sociální pracovnicí nabídl obecný vhled do reality školské sociální práce v Herrnhutu, pozorování nastínilo zakázky, se kterými se pracovnice setkává, a analýzou dokumentů byla zjištěna četnost využití jednotlivých metod SP.

Výzkum ukázal a potvrdil, že v rámci školské sociální práce lze pracovat nejen s metodami SP, ale že je nezbytné, a ke kvalitnímu výkonu profese školského sociálního pracovníka potřebné, využívat také dalších metod (zážitkové pedagogiky, supervize, coachingu apod.).

Skutečnosti zjištěné z výzkumu není možné aplikovat na každou školskou sociální práci. Využívané metody se liší v závislosti na škole, na potřebách žáků, možnostech a schopnostech sociálního pracovníka. Přesto výsledky výzkumu mohou představovat orientační vhled do problematiky, je možné si díky nim lépe představit to, jak ŠSP funguje v praxi a ve výkonu jakých úkolů může mít mezery.

Školská sociální práce je zatím v České republice v počátcích. Mnoho lidí, jak ukazují výzkumy či diskuze, má ale k zavedení této profese pozitivní postoj. Jedná se ale o poměrně stará data. Dle mého názoru by bylo smysluplné provést nový výzkum, který by zjišťoval postoje žáků, rodičů i učitelů a sociálních pracovníků k zavedení této profese do škol. Hlavními třemi překážkami, které spatřuji v uvedení ŠSP do praxe, je legislativní úprava, financování a informovanost. Bylo by potřeba vytvořit zákon, který by se školskou sociální prací zabýval a vyřešit otázky ohledně financování. V případě, že některá škola vytvoří pilotní projekt a školského sociálního pracovníka zaměstná z financí na tento projekt, po jeho skončení bývá problém právě s tím, jak pracovníka nadále financovat. Důležité také je, aby se o ŠSP rozšiřovalo povědomí, a to jak mezi sociální pracovníky, tak také mezi širokou veřejnost. Právě k tomuto cíli směřuje i má bakalářská práce.

Bibliografický seznam

DISMAN, Miroslav. 2008. Jak se vyrábí sociologická znalost. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0139-7.

DRILLING, Matthias. 2004. Schulsozialarbeit. Bern: Haupt. ISBN 3-258-06794-5.

GASTIGER, Sigmund a Benjamin LACHAT. 2012. Schulsozialarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus. ISBN 978-3-7841-2095-9.

GERNERT, Wolfgang. 1993. Jugendhilfe. München: Ernst Reinhardt. ISBN 3-497-01277-7.

HAUDE, Ch., S. VOLK a M. FABEL-LAMLA. 2018. Schulsozialarbeit inklusive. Göttingen: Vandenhoeck a Ruprecht. ISBN 978-3-525-70193-5.

HENDL, Jan. 2016. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLLENSTEIN, E., F. NIESLONY, K SPECK a T. OLK. 2017. Handbuch der Schulsozialarbeit. Weinheim: Beltz Juventa. ISBN 978-3-7799-3303-8.

JUST, Annette. 2016. Handbuch Schulsozialarbeit. New York: Waxmann. ISBN 978-3-8252-8663-7.

JUST, Annette. 2017. Systemische Schulsozialarbeit. Heilderberg: Carl-Auer Verlag. ISBN 978-3-8497-0175-8.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit. Kv-schulsozialarbeit.de [online]. [cit. 2019-03-18].

Dostupné z: http://kv-schulsozialarbeit.de

Landesarbeitsgemeinschaft Schulsozialarbeit, Sachsen e.V. *Schulsozialarbeit-sachsen.de* [online]. [cit. 2019-03-18].

Dostupné z: http://schulsozialarbeit-sachsen.de

KOOPERATIONSVERBUND SCHULSOZIALARBEIT. 2009. Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbet. In: PÖTTER, Nicole a Gerhard SEGEL (Hrsg.). *Profession Schulsozialarbeit.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. s. 33-45. ISBN 978-3-531-16554-7.

MATOUŠEK, Oldřich. 2003. Slovník sociální práce. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.

MATOUŠEK, Oldřich. 2011. Prolegomena k teorii sociální práce. *Fórum sociální práce*, č. 1, s. 15-23. ISSN 1804-3070.

MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2013. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0213-4.

MATULAYOVÁ, Tatiana. 2006. Školská sociálna práca – potřeba a perspektívy. *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 1, s. 101-108. ISSN 1213-6204.

MIOVSKÝ, Michal. 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1362-4.

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

SKYBA, Michaela. 2014. Školská sociálna práca. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1153-5.

Sociální práce/Sociálna práca. 2013, č. 2. ISSN 1213-6204.

SPECK, Karsten. 2014. Schulsozialarbeit. München: Ernst Reinhardt.

SPIES, Anke a Nicole PÖTTER. 2011. Soziale Arbeit an Schulen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. ISBN 978-3-531-16346-8.

Zákon Sozialgesetzbuch VIII ze dne 11.9.2012 Kinder- und Jugendhilfe.

Dostupný z: http://sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/1.html

Seznam grafů

Graf 1: Metody sociální práce 58
Graf 2: Sociální práce s jednotlivcem 59
Graf 3: Rozhovory 60
Graf 4: Způsoby kontaktů s učiteli 60
Graf 5: Sociální práce s rodinou 61
Graf 6: Sociální práce s komunitou 62
Graf 7: Spolupracující organizace 63