Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Sociální práce – specializace Sociální práce s rodinou

Bc. Natálie Šikulová, DiS.

Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole - evaluace service learningového projektu

Diplomová práce

vedoucí práce: Mgr. Pavlína Jurníčková, Ph.D.

2022

Prohlášení

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

V Olomouci dne:

…….. Bc. Natalie Šikulová, DiS.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Pavlíně Jurníčkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a ochotu při zpracování mé diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat za přidělené stipendium. Tato diplomová práce byla podpořena z projektu IGA_CMTF_2021_007. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a příteli za podporu během celého studia.

Obsah

Úvod 6

1 Service learning 8

2 Service learning ve vysokoškolském prostředí 11

2.1 Fáze service learningu 11

2.2 Zásady service learningu 13

2.3 Modely implementace service learningu 15

2.4 Service learning a jeho přínosy 17

2.4.1 Přínosy service learningu pro studenty 17

2.4.2 Přínosy service learningu pro komunitu 18

2.4.3 Přínosy pro učitele, členy fakulty nebo vysokoškolské instituce 18

2.5 Service learningové projekty ve vysokoškolském prostředí v zahraničí 19

3 Service learning ve vysokoškolském vzdělávání sociální práce v České republice 22

3.1 Service learning a rozvoj kompetencí v pomáhajících profesích 23

3.2 Profil absolventa nMgr. Oboru sociální práce – specializace Sociální práce s rodinou na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého 26

4 Školská sociální práce 28

4.1 Školský sociální pracovník a jeho kompetence 30

4.2 Argumenty pro zavedení pozice školského sociálního pracovníka 32

4.3 Legislativní ukotvení školské sociální práce 33

4.4 Možnosti service learningu ve vzdělávání školských sociálních pracovníků 34

5 Service learningový projekt – Pozice školského sociálního pracovníka 36

5.1 SWOT analýza projektu 38

5.1.1 Reflexe SWOT analýzy 39

6 Empirická část 41

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky 41

6.2 Evaluační výzkum 41

6.2.1 Metody a techniky sběru dat 43
6.2.2 Výběr výzkumného souboru 43
6.2.3 Rizika a limity výzkumu 44
6.3 Analýza a interpretace dat 45
6.3.1 Evaluace cílů a aktivit service learningového projektu 45
6.3.2 Evaluace přínosů service learningu 57
6.3.3 Kompetence získané díky service learningovému projektu 64
6.3.4 Profil absolventa – nMgr. Sociální práce – Specializace Sociální práce s rodinou 70
Závěr 73
Zdroje 76
Seznam obrázků a tabulek 82
Seznam příloh 82
Přílohy 83

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá evaluací service learningového projektu s názvem Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole. Školská sociální práce není v České republice legislativně ukotvena a je téměř nerozvinutá. Ověření cílů tohoto projektu může přispět k usnadnění zavádění této pozice. Evaluace je důležitá také z toho důvodu, že metoda service learningu se stále rozvíjí a vysokoškolské prostředí je ideálním místem pro její implementaci. Service learning může rozvíjet a prohlubovat kompetence sociálního pracovníka a využít poznatky z teorie při realizaci projektu v praxi.

Service learningový projekt se uskutečnil na Katedře křesťanské sociální práce Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v rámci navazujícího magisterského studia (nMgr.) oboru Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou. Jednalo se o jeden z prvních pilotních projektů a zúčastnilo se jej šest studentek. Tématem byla již zmíněná Školská sociální práce. Projekt byl realizován na Základní škole Boženy Němcové v Přerově. Na této základní škole působí sociální pedagog. Spolupráce byla vítána, protože sociální pedagog má vhled i do sociální práce, která byla na základní škole oceněna. Byla oceněna i proto, že na této základní škole se objevují např. častěji výchovné problémy, záškoláctví apod. Školská sociální práce a pracovní náplň školského sociálního pracovníka by se na jiných základních školách mohly lišit a ne každá škola by tak aktivity vykonávané v rámci projektu ocenila.

Diplomová práce se opírá o zdroje, které se zabývají pojmem service learning jako takovým. Dále je důležité vymezit na základě odborné literatury service learning ve vysokoškolském prostředí, zaměřit se na jeho fáze, zásady a některé již existující modely. Tyto charakteristiky jsou pro pochopení strategie service learningu klíčové, ačkoliv nebudou evaluovány. Důležitou částí jsou přínosy service learningu. V empirické části budou evaluovány především přínosy pro studenty a přijímací organizaci.

Jako příklady dobré praxe nebo inspirace jsou uvedeny další zahraniční service learningové projekty. Jak už bylo zmíněno, service learning může rozvíjet kompetence sociálního pracovníka. Teoretická část se tedy věnuje rovněž kompetencím pracovníků pomáhajících profesí. Jedním z cílů evaluačního výzkumu je zjistit, jakým způsobem strategie service learning napomohla k naplnění profilu absolventa navazujícího magisterského oboru Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou. Profil absolventa je v teoretické části popsán ve formě, která je přístupná na webových stránkách.

Z dostupné relevantní literatury bylo popsáno i téma školské sociální práce. Teoretické ukotvení tématu bylo klíčové pro popis jednotlivých aktivit projektu. V této části diplomové práce byly využity i legislativní prameny. Důležité je si také uvědomit možnosti service learningu ve vzdělávání školských sociálních pracovníků. Service learningové projekty mohou být ideálním nástrojem pro pilotní odzkoušení této pozice. Poslední kapitola teoretické části se zabývá konkrétním popisem service learningového projektu – Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole.

Druhou částí diplomové práce je část empirická. Nejprve jsou uvedeny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Dále se tato část zabývá evaluačním výzkumem. Pomocí rešerše literatury je zde vymezen evaluační výzkum, typy evaluace apod. Dále jsou obecně uvedeny metody a techniky sběru dat, konkrétně jsou poté popsány v jednotlivých částech evaluace. V další podkapitole je popsán výběr výzkumného souboru a následuje zamyšlení se nad riziky a limity výzkumu.

Poslední částí práce je analýza a intepretace dat. Aby byly zodpovězeny výzkumné otázky, byla evaluace rozdělena do čtyř částí. První část se zabývá evaluací cílů a aktivit projektu. Dále jsou evaluovány přínosy service learningu pro studenty a přijímací organizaci. V této části jsou zmíněny i identifikované slabé stránky service learningu a projektu, což může sloužit jako zpětná vazba pro další projekty. Třetí částí je evaluace nabytých kompetencí studentek a poslední část se zabývá rozvinutými oblastmi profilu absolventa. Evaluace service learningového projektu jako tématu diplomové práce bylo vybráno proto, že autorka participovala na realizovaném projektu. Evaluace slouží jako reflexe a hodnocení dosažených výsledků projektu, ale zaměřuje se i na metodu service learningu, jako na vyučovací strategii na vysoké škole.

1 Service learning

V této kapitole bych chtěla popsat pojem service learning. Zaměřím se na význam service learningu a na jeho cíle. Dále zmíním, co service learning nepředstavuje a jaké jsou rozdíly oproti dobrovolnictví a odborné praxi. Cílem této diplomové práce je evaluace service learningového projektu, který se zaměřuje na zavedení pozice školského sociálního pracovníka, proto je důležité objasnit, co pojem service learning znamená. Projekt, kterým se zabývá tato diplomová práce je realizován v rámci service learningové strategie implementované na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého na Katedře křesťanské sociální práce. Pro pochopení strategie je potřebné popsat jeho základní charakteristiky. To, jak service learning může vypadat ve vysokoškolském prostředí, bude popsáno v další kapitole.

Na pojem Service learning nahlíží odborná literatura mnoha pohledy, do češtiny by se mohl přeložit jako „učení se službou‘‘. Pokud se zaměříme na nejobecnější rovinu tohoto pojmu, můžeme ho definovat jako „community-based learning‘‘, kdy jde o spojení vzdělávání se službou komunitě (Hefferman, 2001, s. 1).

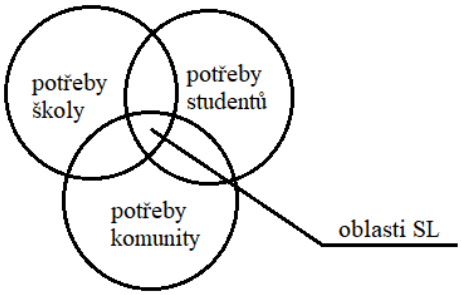
Ve významu strategie ve vzdělávání se pojem service learning objevuje v 60. letech 20. století v USA. Tato metoda je postupně zaváděna na základních i středních školách, včetně univerzit. Service learning vzdělává studenty pomocí jejich zapojení do „akce‘‘. Tato metoda učení poukazuje na to, že komunita je učebním materiálem pro studenty. Pomáhá jim pochopit širší kontext problému a poskytuje prostor právě pro službu. Jde především o navázání na vzdělávací cíl oboru a o posílení role aktivních občanů (CMTF, SLIHE, b.r., s. 1-2).

Učební a vyučovací strategie service learning umožňuje specifický a všestranný rozvoj osobnosti. Tyto programy zapojují studenty do aktivit komunity a ukazují, jak zkušenosti získané ve škole uplatnit v reálné praxi. Realizované aktivity, které jsou úspěšné, mohou výrazně zvýšit nabité zkušenosti studentů, učitelů i přijímací komunity. Jde o formu zážitkového vzdělávání, kdy je vytvořená, realizovaná a zhodnocená spolupráce s komunitou. Jako zážitková forma vzdělávání byl service learning uznán v 90. letech 20. století asociací, která vznikla v roce 1943 („Association for Supervision and Curriculum Development‘‘). Service learningová aktivita reaguje na potřeby komunity a umožňuje rozvíjet kritickou reflexi (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 9-10).

„SERVICE LEARNING vychází z myšlenky, že učení je procesem neustálého přehodnocování zkušeností a je příkladem trvalé kontinuity mezi zkušenostmi a znalostmi.‘‘ Studenty provází procesem přirozeného poznání nebo pochopení a přitom zprostředkovává studentům osobní zkušenost. (CMTF, SLIHE, b.r., s. 1)

Jak už bylo zmíněno, service learning je jedinečný i pro jeho snahu o posílení role aktivních občanů. V tomto procesu se studenti stávají aktivními občany a členy komunity. K rozvoji občanské angažovanosti přispívá kombinace zkušenosti založené na službě a získané poznatky ve vzdělávání (Lipčáková, Matulayová, 2012, s. 184).

Aby se aktivita mohla označit jako service learning, musí mít tři klíčové vlastnosti a tři klíčové součásti, které se týkají především typů potřeb třech aktérů. Standardy kvality service learningové aktivity se naplňují, pokud se bere ohled na potřeby všech třech součástí, které mohou být odlišné, ale cílem a ideálním stavem je, když se věnuje pozornost všem zúčastněným stranám naráz (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 16).



Obrázek 1: Průnik potřeb v SL aktivitě (Zdroj: vlastní zpracování)

Samotný a hlavní cíl service learningové aktivity je na tomto průniku potřeb zainteresovaných stran založen. Jak už bylo zmíněno, jde především o umožnění vyzkoušet si teorii v praxi s propojením potřeb komunity. Dále by se mělo vytvořit prostředí, kde se dbá na inovaci, kreativitu, znalosti a společenskou zodpovědnost. Klíčové vlastnosti service learningu, které ovlivňují zúčastněné strany, zahrnují tedy autenticitu, propojení s obsahem studia, promyšlenost, pozitivní vliv na komunitu a uplatnitelnost, kde se sledují zájmy a cíle studentů (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 17-18).

Při realizaci service learningu je stěžejní si uvědomit, že jsou některé situace, na které je třeba si dát pozor. Service learning není zaměřený tak, aby z něj těžila pouze jedna strana. Nesmí

být vnímám jako náhrada nebo trest za nesplnění nějakého úkolu, popř. neuděleného zápočtu. V neposlední řadě by service learning neměl být zaměňován za dobrovolnictví (CMTF, SLIHE, b.r., s. 2).

V kontextu vymezení pojmu service learning je potřebné uvědomit si jeho místo ve vztahu k **dobrovolnictví a odborné praxe**. V tomto případě se jedná o jiné formy participace studentů na formě učení se. Tyto formy můžeme odlišit vzhledem k jejich časovému rozložení, cíli, respektive zaměření. Dobrovolnictví v tomto případě je více zaměřené na službu a nabízí pomoc bez formálního vzdělání. Odborná praxe zase rozvíjí profesní i osobní kompetence studenta a obohacuje vzdělání. Při service learningové aktivitě by mělo dojít k propojení služby, popř. pomoci se vzděláváním. Dalším prvkem, který odlišuje service learning je kritická reflexe. Service learning může být chápán i jako model dobrovolnictví, který je založený na rozvoji dovedností, vědomostí a zručnosti dobrovolníka (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 17-18).

V případě této diplomové práce se jedná o evaluaci studentského týmového service learningového projektu, který se skládá z dílčích aktivit. V rámci studovaného oboru Sociální práce s rodinou je povinná i odborná praxe. Dílčí aktivity projektu byly na cíle odborné praxe přímo navázány. Tuto skutečnost je důležité zmínit, protože v rámci odborné praxe vznikaly dokumenty jako reflexe cílů odborné praxe a na základě těchto dokumentů může být zhodnoceno, jak se podařilo aktivity projektu zrealizovat. Service learningový projekt bude popsán v páté kapitole. Díky odborné praxi, která navazovala na service learningový projekt byly rozvíjeny profesní i osobní kompetence, ty budou popsány v dalších kapitolách a v empirické části budou na základě vyplněných kompetenčních dotazníků a dalších dokumentů evaluovány.

2 Service learning ve vysokoškolském prostředí

V této kapitole bude popsán service learning ve vysokoškolském prostředí. Bude se jednat o popsání této koncepce na akademické půdě. Budou také zmíněny základní fáze, zásady a principy, které je nutné dodržovat. Dále budou popsány přínosy service learningu pro všechny zúčastněné strany. Samotná implementace service learningu závisí na typu a stupni školy, proto budou představené některé příklady modelů. Podrobněji budou představeny modely např. na Univerzitě Mateje Bela v Bánské Bystrici. Dále budou zmíněné příklady service learningových projektů na univerzitách v cizích zemích, a to především na Slovensku. Service learning ve vysokoškolském prostředí je zmíněn proto, že projekt, který je v této diplomové práci evaluován se realizuje na vysoké škole. Jedná se o pilotní projekt, i přesto je důležité zmínit jednotlivé charakteristiky service learningu.

Téměř většina service learningových programů, které se rozvíjely v akademickém prostředí byly zavedeny v USA. Hlavními body, které podporují zavedení service learningu do cílů vysokoškolského vzdělávání, jsou: uznávání potenciálu studentů jako nositelů sociální změny, zaměření univerzity na potřeby komunity a existence evidence efektivity service learningu ve vztahu k daným účastníkům a proměnným. Dalším významným elementem je rozvoj programů, které na service learning navazují, jako např. rozvoj občanských kompetencí, reflexe, spolupráce s organizacemi v komunitě a důraz na potřeby učitelů, studentů a komunity (Dostilio, 2017).

Zkušenostní model vyučování, ze kterého strategie service learningu vychází, je konkrétní praktická zkušenost studentů, která je spojená se vzděláním. David A. Kolba (1984) si na této zkušenosti také zakládal. Do jisté míry jde o prožitek zkušenosti. Pokud student praktickou činnost a konkrétní aktivitu vnímá, pozoruje a přemýšlí o ní, tak z různých hledisek analyzuje a přemýšlí o jistých věcech ve vzdělávání. Opět jde o zpětný pohled na zkušenost, tedy o reflexi. Výsledky mohou vést až ke vzniku teorií, pojmů nebo pravidel, jde tedy o zevšeobecnění zkušenosti v teorii (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 22).

2.1 Fáze service learningu

U strategie service learnigu se většinou rozlišují čtyři fáze neboli kroky, které jsou důležité bez ohledu na to, jaký je využívaný model. Všechny kroky se musí vzájemně propojovat.

První fází je **příprava a plánování**, která z velké části zahrnuje začlenění service learningu do kurikula. V tomto kroku se musí vybrat i model service learningu a stanovit cíle implementace. Dále se v této fázi mapují potřeby všech zúčastněných stran. Zakládá se na teoretické přípravě studentů, vyjasňují se očekávání a obavy. Musí se navázat spolupráce s danou komunitou a naplánovat service learningové aktivity. Při přípravě se také vytvoří tým studentů, kteří budou určitý projekt realizovat, určí se tutor a nastaví se metody výuky a podmínky absolvování kurzu (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 24).

Druhou fází je tzv. **akce neboli realizace**. V této fázi se zajišťují formální dohody a finanční zdroje. Studenti musí být obeznámeni s tím, co se od nich očekává (vědomosti a dovednosti). Důležitou roli v této fází hraje zjištění motivace studentů (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 32). V této fázi jde o přímou aktivitu a práci pro danou komunitu. Úloha service learningu spočívá ve vytvoření bezpečného prostředí, kde si studenti vyzkouší jednak předem získané dovednosti, ale mohou se naučit i nové (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 25). Už v této fázi se určují pravidla, práva a povinnosti důležité pro studenty i učitele. Učitelé mají v procesu implementace service learningu určité role, které by měli dodržovat. Neměli by přebírat zodpovědnost za formu aktivit v projektu. Učitel se staví do role poradce, nikoli tvůrce. Učitel se ale může do aktivit plně zapojovat a být pro studenty příkladem a oporou. Ne každý service learningový projekt však musí uspět. Učitel by se neměl snažit za každou cenu zachraňovat projekt, protože tím se studenti učí, že v životě může dojít i k selhání. Stejně tak by učitel neměl řešit konflikty v týmu, ale v určitém okamžiku by měl poskytnout podporu v komunikaci nebo koordinaci (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 32-33).

Další fází je **hodnocení a evaluace**. Hodnocení umožňuje studentům i tutorům získat nový směr a nový pohled na změnu. V rámci hodnocení se můžeme zaměřit na různé oblasti, např. na hodnocení service learningové aktivity (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 25). Hodnocení je metoda, kdy se testuje, zda studenti dosáhli dané úrovně akademického vzdělání a zda service learning naplnil výsledky, které stanovil vyučující na začátku celého kurzu. Způsob, jakým se bude hodnotit, záleží tedy na stanovených faktorech, a to na předpisech daných institucí, které se týkají hodnocení studentů, na akademickém vzdělání a na výsledcích service learningu (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 33).

Evaluace projektu, která bude efektivní, by měla být založena na účastni všech zainteresovaných stran. Evaluace může být stěžejní pro argumenty, proč v service learningu

pokračovat a proč ho zavádět. Nabízí konkrétní výstupy a výsledky, které mohou přesvědčit budoucí partnery ke spolupráci, aby byla vytvořena silná partnerská základna (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 92). Cílem evaluace je poskytnout zpětnou vazbu na celý proces, zamyslet se nad přínosy a zaměřit se na vytvoření plánů na další případné zlepšení. Všechny zúčastněné strany mohou hodnotit vzájemnou spolupráci. K tomu by měly sloužit kritické otázky, které pomohou odhalit názory, zkušenosti a postoje zainteresovaných stran vůči projektu (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al, 2020, s. 33-34). Při závěrečné evaluaci se také může hodnotit vliv service learningu na studenty, školu, učitele i komunitu. Metody hodnocení mohou být různé, záleží na cílech, modelu a záměru využití evaluace (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 121)

Nedílnou součástí service learningu by měla být fáze **oslav a ocenění**. Při ukončení by se měly zainteresované strany zaměřit na pozitiva a vyzdvihnout právě to, co se povedlo. Měla by proběhnout prezentace aktivit a jejich výsledků (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 25). V rámci ukončení projektu by měla také přijímací komunita napsat potvrzení o splnění cílů. Velmi cenným okamžikem je oslava, kdy mohou vznikat neformální vztahy a může dojít k reflexi často stresujících momentů po čas projektu. Ze strany studentů může jít o děkovný projev, zorganizování oslavy apod. (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 35).

V rámci evaluovaného projektu byly tyto fáze téměř dodrženy. Samy o sobě ale evaluovány nebudou. V některých fázích mohlo odcházet k rozvíjení určitých kompetencí, které budou v empirické části reflektovány.

2.2 Zásady service learningu

Nejen o nejpřesnější definici se snaží odborníci věnující se service learningu, ale chtějí také formulovat kritéria a koncepty této strategie. Většina z nich se shoduje na tzv. 4-R zásadách a principech efektivního service learningu. Dokazují tak jeho užitečnost, legitimitu a etičnost (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 26).

4-R zásady se skládají z dodržení respektu, reciprocity, relevance a reflexe. Důležité je **respektování** názorů, způsobu života a očekávání ze strany vykonavatelů service learningu vůči přijímací komunitě. Stejně tak je nutné respektovat situace, ve kterých se ten, kdo nabízí pomoc, ocitá. **Reciprocita** znamená, že service learning je přínosný pro všechny zúčastněné strany. Přijímací komunita by měla být schopna formulovat svoje potřeby a nést určitou

zodpovědnost za to, že bude service learningová aktivita smysluplná. Aby náplň a obsah service learningové aktivity byly efektivní, je nutná aktivní účast všech zapojených stran (Sigmon, 1979 dle Furco,1996, s. 71).

Reciproční vztah si zakládá na vzájemné zodpovědnosti a na vymezení povinností. Studenti a pedagogové si definují nějaký problém a podílí se na jeho řešení. Na druhé straně od organizace, která pomoc přijímá, se očekává, že se do jisté míry nebude bránit inovacím a nápadům ze strany studentů. Výsledkem service learningové aktivity by mělo být vzájemné obohacení a růst (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 90). K účelům efektivní service learningové aktivity a dodržování recipročního vztahu byly vypracovány dokumenty, které se zaměřují především na standardy a principy service learningu. Zastřešujícím dokumentem je The National Service Learning Clearinghouse (NSLC). Konkrétněji se jedná o dokumenty Essential Elements of Effective Service learning (Základní prvky efektívneho service learningu) nebo Service Learning Standards and Educational Framework (Standardy a vzdělávací rámec service learningu). Tyto dokumenty jsou závazné pro všechny zúčastněné strany (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 26).

Další zásadou je **relevance,** což v podstatě dokazuje propojenost service learningové aktivity se vzdělávacím kurikulem studovaného oboru. (Sigmon, 1979 dle Furco,1996, s. 72)

Nedílnou součástí celé service learningové aktivity je **reflexe**. Studenti se mohou dostávat do situací, které pro ně nejsou lehce pochopitelné, a potřebují tak prostor se s těmito situacemi vyrovnat (Sigmon, 1979 dle Furco,1996, s. 72). Studenti se musí zamýšlet nad svoji rolí, nad potřebami komunity a nad příčinami problému. Reflexe by měla probíhat po celou dobu procesu service learningové aktivity. Měla by se objevovat ve fázi navrhování služby nebo projektu, ve fázi realizace i v závěrečné fázi, kde je v podobě evaluace nebo sebehodnocení (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 90). Studenti také reflektují jejich zkušenosti a propojení s teoretickou přípravou. Reflexe je klíčem, který vede k pochopení celého významu serivce learningu (Brozmanová Gregorová et al., 2014, s. 25).

Všechny tyto zásady je během procesu service learningové strategie nutné dodržovat. Zásada relevance se projevila především v tom, že sociální pracovník, který pracuje s rodinou, by mohl pracovat i ve škole, a proto bylo tématem projektu zavedení pozice školského sociálního pracovníka. Dodržování zásad opět souvisí s osvojováním si určitých kompetencí.

2.3 Modely implementace service learningu

Jak už bylo zmíněno v předchozích kapitolách, service learning je vzdělávací strategie, která spojuje teorii s praxí. Tuto strategii lze do vyučování implementovat různými modely. Každá instituce, která zavádí service learning do vzdělávacího plánu, může využít jiný model implementace. Aby bylo srozumitelné, jak service learning vypadá v praxi, je za potřebí si některé modely blíže představit. Blíže budou přiblíženy modely na slovenské a americké univerzitě.

V první řadě bych se chtěla změřit na modely, které jsou aplikované na univerzitě v Bánské Bystřici. Každý rok si univerzita klade za cíl plnit úlohy, které si týkají rozvoje service learningu. Na univerzitě jsou využívány čtyři modely. Původní obsah těchto modelů zavedla Barbara Jacoby (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 39-40).

Čtyři modelů na Univerzitě Mateje Bela:

1. Kurz, ve kterém je service learning možností
2. Service learning jako alternativa k běžnému kurzu
3. Výzkum, který je uskutečňován v komunitě
4. Service learning jako kurz

V prvním modelu si studenti mohou vybírat, jakým způsobem získají kredity. Může jít jak o serivce learning, tak o případové studie, výzkumné sondy apod. Studenti mají možnost výběru získání kreditů a od toho se odvíjí i způsob reflexe. Ve druhém modelu mohou studenti po domluvě s vyučujícím absolvovat service learningovou aktivitu jako alternativu ke klasickému kurzu. V tomto případě je zahrnuta záměrná reflexe, kdy studenti získají kredity za vědomosti. Třetím modelem je výzkum v komunitě, kdy cílem je přínos všem zúčastněným stranám. Pod vedením člena z fakulty se studenti mohou zapojit do všech fází výzkumného procesu. V příkladu posledního modelu jsou studenti, kteří si zapsali service learning jako předmět, součástí jeho aktivit. Na konci celého předmětu studenti vypracovávají např. zprávu z aktivity a její hodnocení nebo písemnou sebereflexi (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 40-41).

Dalším uvedeným modelem je service learning jako kurz. Předmět je zaměřený na rozvoj kompetencí studentů, které jsou potřebné k realizaci aktivit prospěšných pro jiné lidi. Cílem tohoto modelu je, aby se studenti naučili pracovat jako tým, plánovat jednotlivé aktivity, propagovat projekt, navzájem komunikovat a využívat efektivně čas, umět rozplánovat

finance nebo realizovat a vyhodnotit určité aktivity. Tyto cíle musí být zároveň v souladu s využitím odborných znalostí, které studenti získají během studia. Studenti pomocí kreativních a zážitkových vzdělávacích metod získávají teoretické znalosti i praktické dovednosti. Každá aktivita vyžaduje reflexi, nezapomíná se ani na sebehodnocení. V další fázi tohoto modelu studenti identifikují potřeby školy, komunity, ale i jich samotných a směřují k jejich naplnění. V ideálním případě studenti projdou všemi fázemi service learningu (příprava, akce, reflexe, evaluace a oslava). V závěru studenti prezentují realizovaný projekt, aktivity a jejich výstupy. Mělo by dojít a hodnocení průběhu kurzu i k reflexi vlastního procesu učení se (Brozmanová Gregorova et al., 2014, s. 38-39).

Barbara Jacoby působí na Marylandské univerzitě ve Spojených státech amerických a využívá kromě výše zmíněných modelů service learningu i další. Jedním s jiných modelů je service learning jako praxe v terénu. V tomto modelu jde především o to, že studenti vykonávají praxi v komunitě a klade se důraz na oboustranný přínos praxe. Musí také dojít k propojení se vzdělávacím plánem a k pravidelné reflexi v podobě např. semestrální práce. Dalšími modely jsou např. pokročilý, mezinárodní nebo celouniverzitní service learning (Brozmanová Gregorova et al., 2014, s. 29).

S více modely pracuje také Washingtonská státní univerzita, konkrétně Centrum pro občanskou angažovanost. Vybírá si takové modely, které co nejvíce možnými způsoby vyhovují studentům. Prvním modelem je model založený na praxi, který rozvíjí zkušenosti studentů při práci v komunitě. Centrum se také zaměřuje na dlouhodobější aktivity v podobě skupinových projektů. I v případě tohoto modelu jde o spolupráci s komunitou a o výsledky se service learningem. I tato univerzita nabízí model, kde je service learning uskutečňovaný v rámci předmětů a je zahrnut do kurikula a opět dochází k propojení vzdělávacích cílů a potřeb komunity. Posledním z modelů je tzv. stáž. Jde o pracovní zkušenosti v rámci service learningu získané v zahraničí (Brozmanová Gregorova et al., 2014, s. 31).

Podobné modely service learningu využívají další americké univerzity. V případě Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého se nejvíce service learning podobá modelu service learning jako kurz, avšak je do jisté míry jen inspirací. V případě programu Sociální práce s rodinou je service learning implementován v předmětech, které budou popsány v další kapitole.

Tyto charakteristiky service learningu (fáze, zásady, modely) jsou pro pochopení celé strategie důležité. Vzhledem k cíli diplomové práce, kterým je evaluace service

learningového projektu, se ale nebudu zaměřovat na evaluaci těchto charakteristik. V evaluaci se nebudu zabývat průběhem ani jednotlivými modely, jelikož v rámci zavádění service learningové strategie na Cyrilometodějské teologické fakultě šlo v případě našeho ročníku o pilotní projekty. To, zda implementace service learningu dodržuje definované fáze nebo se řídí určitým modelem, je na dlouhodobější výzkum.

2.4 Service learning a jeho přínosy

V této podkapitole bych ráda představila přínosy service learningu u všech zúčastněných stran. Pro účely této diplomové práce je důležité přínosy zmínit, protože budou jednou z oblastí, která bude v empirické části evaluována. Přínosy service learningové strategie mohou být patrné i pro pilotní projekty. V případě přínosů pro zúčastněné strany jde o krátkodobé efekty, které se během projektu projevily a mohou být zhodnoceny. Cílem diplomové práce je evaluace studentského projektu, který byl realizován na základní škole, která byla přijímací komunitou. Zaměřím se hlavně na přínosy studentům a komunitě.

Service learning je inovativní a zaměřuje se sociální a profesní vývoj studentů. Setkáváme se s rostoucím zájmem o tuto aktivitu i na vysokých školách, protože může na akademické půdě přinést několik benefitů, a to všem aktérům, kteří jsou do této strategie zahrnuti (Eyler, 2002, s. 517).

2.4.1 Přínosy service learningu pro studenty

Studenti mají možnost vyzkoušet si teoretické znalosti v praxi. Service learning může mít především významný vliv na akademickou výkonnost a na řešení problémů a může jistým způsobem zvyšovat morální, osobní a sociální zodpovědnost (Conrad, Hedin, 1991, s. 661).

Service learning také u studentů podporuje kritické myšlení. Podporuje jejich sebevědomí tím, že se studenti podílí na životě komunity a aktivně ji podporují. Dále zlepšuje mezilidské vztahy, posiluje dovednosti potřebné k profesnímu i osobnímu životu. Studenti si také mohou vyzkoušet, zda by zaměření service learningové aktivity odpovídalo jejich budoucímu zaměstnání. Velkým benefitem je, že se studenti naučí pracovat v týmu (CMTF, SLIHE, b.r., s. 3).

Dalším přínosem pro studenty je rozvoj dovedností v oblasti komunikace a kreativity. Benefit, který service learningová aktivita přináší, jsou také zkušenosti s různými způsoby zvládání

stresových situací, konfliktů nebo nedorozumění a selhání (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 10-11).

2.4.2 Přínosy service learningu pro komunitu

Service learningové aktivity mohou poskytovat komunitě především lidské zdroje. Dalším benefitem je uspokojování potřeb, a to vzdělávacích, enviromentálních, lidských apod. K uspokojování těchto potřeb může přispívat i nadšení a energie studentů vysokých škol. Service learning komunitě dává možnost přispět k rozvoji občanské odpovědnosti studentů. Studenti se po zkušenostech ze service learningem mohou zapojovat do různých dobrovolnických aktivit. Tím dochází k rozvoji demokracie a participace. Service learning tak vytváří prostor, kde komunita nemusí být závislá na vládních programech a altruismu odborníků (Johnson, 1995, s. 5).

Dále má komunita možnost vést a udržovat vztahy s univerzitou, fakultou, učiteli nebo studenty, a tak připravovat půdu pro budoucí spolupráci, popř. zaměstnání pro studenty. Komunita sama může sloužit jako zdroj informací a podílet se na vzdělávání. Pro komunitu je také výhodou, že student vstupuje do situací jako nezávislá osoba a situace spíše zkoumá, není ovlivněný vztahy nebo nastavenými pravidly organizace (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 11).

2.4.3 Přínosy pro učitele, členy fakulty nebo vysokoškolské instituce

Pokud jde o benefity pro akademické pracovníky, service learningové aktivity umožňují pomocí operativních cílů dosahovat cíle vzdělávacího. Akademicky získané poznatky se tak aplikují ve skutečných situacích. Service learning tedy obohacuje výuku. Učitel se stává průvodcem nebo poradcem, zatímco dříve působil jako expert. Tato změna může vést k získání nového vztahu se studenty nebo k jinému pohledu na vzdělávání. Dochází k propojení komunity s učebními osnovami, to znamená, že si učitelé mohou lépe uvědomit aktuální společenské problémy, které se týkají jejich akademického zájmu. Mohou se tak identifikovat nové oblasti výzkumu a témata publikační činnosti. Akademičtí učitelé mohou díky service learningu získat uznání a posunout svůj profesní rozvoj (Johnson, 1995, s. 6).

Dalšími přínosy jsou rozvoj inovativních způsobů řešení problému, zvýšení kvality a kreativity obsahu výuky, rozvíjení kontaktů s komunitními partnery. Rozvíjí se i příležitost na vydávání odborných článků o zkušenostech se zaváděním metodiky service

learningu jak ve výuce, tak ve všech vědeckých oblastech (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s.12).

Pro vysokoškolské instituce jde o benefity spojené se snižováním rozdílů mezi kompetencemi studentů, které získali v období studia, a vyžadovanými zkušenostmi na trhu práce. Pro univerzitu mohou service learningové aktivity znamenat posilnění důvěry univerzity jako instituce, se kterou je užitečné spolupracovat (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 12-13).

2.5 Service learningové projekty ve vysokoškolském prostředí v zahraničí

V další části této kapitoly bych se chtěla věnovat projektům, kde je service learning součástí vzdělávání. V první řadě bych chtěla představit projekt na Univerzite Mateja Bela v Bánské Bystrici a zastřešující projekt SLIHE. S Českou republikou na tomto projektu mimo Slovenska spolupracuje také Rakousko, Chorvatsko nebo Rumunsko. V této podkapitole bych chtěla krátce představit slovenský projekt, který byl realizován na Katedře sociální práce Filozofické fakulty v Prešově. Tyto projekty jsou pro nově vzniklou vzdělávací strategii na Cyrilometodějské teologické fakultě inspirací. Příklady těchto projektů mohou ukázat, jakým způsobem napomáhá strategie service learningu rozvíjet osobní i profesní kompetence. Jak už bylo zmíněno, jednou z oblastí, kterou se budu v empirické části zabývat, je právě evaluace nabytých kompetencí díky strategii service learning.

Na Slovensku se service learning jako vzdělávací strategie začala zavádět na **Univerzitě Mateja Bela**. Projekt „Rozvoj inovativních forem vzdělávání na Univerzitě Mateja Bela v Banské Bystrici" zde probíhá od roku 2013. Cílem projektu je implementovat a rozvíjet vzdělávací strategii service learning na univerzitě. V roce 2018/2019 je možno absolvovat více jak 15 předmětů s prvky strategie service learningu. V případě tohoto projektu se jedná o strategii aktivního učení se, které je založené na službě s cílem utváření občanské odpovědnosti. Rektor této univerzity uznal strategii service learning jako způsob, kterým může naplnit třetí poslání (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 37-40).Modely, které aplikuje universita Mateja Bela v Banské Bystřici, byly popsány v předchozí kapitole.

Univerzita Mateja Bela je také koordinátorem mezinárodního projektu Erasmus+ **SLIHE** s názvem *„ Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní – podpora tretieho poslania univerzity a občianskej angažovanosti študentov a študentiek ‘‘.* V tomto projektu se zaměřují

na pozici univerzity ve vztahu k jejímu třetímu poslání nebo její sociální roli, která reflektuje zapojení se do společnosti a spolupráci s komunitou. Úspěšná strategie naplnění třetího poslání a sociální role je právě strategie service learning. Cílem projektu je podpořit univerzity ve střední a východní Evropě k zavedení strategie service learning do edukačního kontextu (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 8).

Díky tzv. **třetímu poslání univerzit** se propojují výše zmíněné principy service learningu s vysokoškolským vzděláním. Prvními dvěma úkoly univerzit je věda a výzkum, ty jsou stále dominantní, protože ovlivňují finanční zdroje a výstupy univerzity. Třetí poslání se i přesto mezi první dva úkoly začlenilo. V literatuře se můžeme setkat s pojmem třetí poslání nebo mise a lze na něj nahlížet ze dvou perspektiv. První analyzuje dané úlohy univerzity a dokazuje, že je za potřebí definovat další (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 9).

U druhé perspektivy je stěžejní sociální role univerzity, ze které třetí mise vychází. Vedle vzdělání a výzkumu slouží univerzita společnosti. Může se vyjadřovat k zásadním tématům ve společnosti a podílet se na rozhodovacích procesech (Molas-Gallart et al., 2002, s. 9).

Je zřejmé, že třetí poslání se v kontextu různých univerzit může do jisté míry lišit. Pro naše účely můžeme vycházet z dokumentu Evropské komise „Potřeby a limity analýzy tří dimenzí aktivit třetího poslání‘‘. V této publikaci je stanovena potřeba vytvoření role univerzit jako aktérů vědomé ekonomiky v rozsáhlém vztahu ke společnosti. Vztah univerzity jako instituce a společnosti by měl být tedy zaměřen na oblasti vzdělávání, výzkumu a sociální angažovanosti. Každá univerzita by měla o nalezení místa ve společnosti usilovat (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 9).

Třetí poslání univerzit je neodmyslitelnou součástí vzdělávání na vysokých školách. Matulayová (2014) uvádí, že na Slovensku ale není zcela specifikováno, zároveň zde není řešena ani otázka sociální zodpovědnosti nebo občanské angažovanosti. Slovenské vzdělávání je zaměřeno spíše na dobrovolnictví a soukromý sektor (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 29).

Dalším projektem zabývajícím se všemi třemi úlohami univerzity je projekt **„Service learning v Prešově‘‘.** Iniciátorkou projektu byla doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD., která chtěla prostřednictvím konceptu service learnig zlepšit zájem studentů a studentek, vylepšit spolupráci univerzity s organizacemi z praxe, zaměřit teorii ve vzdělávání více potřebám praxe a komunity, zavést nové vyučovací koncepce v systému vzdělávaní univerzit.

Dalším cílem projektu byla propagace dobrovolnictví a občanské angažovanosti všech zúčastněných členů projektu (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 91).

Projekt se realizoval na Katedře sociální práce Filozofické fakulty v Prešově a zúčastnilo se ho 9 studentek a 1 student. Studenti prošli teoretickou přípravou na univerzitě, poté si vybrali partnerské organizace a formulovali jednotlivé cíle a předpokládané přínosy projektů. Dále všechny zúčastněné strany stanovily svá očekávání a byla identifikována i určitá rizika projektů. Následovalo závěrečné hodnocení, kdy většina studentů uvedla, že naplnila svá očekávání. Při porovnávání vstupních a výstupních údajů bylo zjištěno ve všech sledovaných oblastech došlo ke zlepšení. Největší posun studenti spatřovali ve 3 oblastech, a to ve schopnosti využití teorie v řešení problémů komunit, ve schopnosti reflektovat otázky týkající se etiky v praxi v oblasti sociální pomoci a ve schopnosti identifikovat potřeby a problémy v komunitě pomocí výzkumných metod. Při závěrečném hodnocení se také studenti zaměřili na porovnání vzdělávání formou service learningu s klasickými metodami vzdělávání na vysoké škole. Ve všech oblastech byly výsledky service learningu hodnoceny pozitivněji. Oblasti se týkaly např. i kreativity, míry seberealizace nebo přípravy na budoucí profesy. Jak už bylo řečeno, cíle kurzu service learningu byly naplněny a tato koncepce vzdělávání byla přínosná pro všechny zúčastněné strany. Může tedy jít o efektivní inovaci, která je využitelná a lze ji aplikovat (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 92-98).

Slovenské projekty jsou důkazem, že je strategie service learning ve vzdělávání na vysokých školách úspěšná, a že může napomáhat k rozvoji kompetencí. Jelikož se v této práci zaměřuji na evaluaci projektu realizovaného na Katedře křesťanské sociální práce, bude v následující kapitole popsán service learning v rámci vysokoškolského vzdělávání sociální práce v ČR.

3 Service learning ve vysokoškolském vzdělávání sociální práce v České republice

Pro účely této diplomové práce je důležité si uvědomit, že service learning je součástí výuky studovaného oboru Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého. V této kapitole bude popsán service learning ve vztahu k sociální práci a také vzhledem ke studovanému oboru, proto bude popsán profil absolventa. Service learning také rozvíjí určité kompetence, v tomto případě kompetence studentů vysoké školy, pomáhajících profesí, v tomto především sociální práce. Vzhledem k cíli této diplomové práce je zásadní teoreticky uchopit jednotlivé kompetence, protože budou v empirické části evaluovány.

Sociální práce vzhledem ke svým hodnotám a poslání je ideálním oborem pro implementaci service learningu ve vzdělávání sociálních pracovníků a pracovnic. Hodnotami sociální práce jsou především sociální spravedlnost, služba nebo lidské vztahy. Jednotlivé části service learningu přispívají k rozvoji hodnot sociální práce a jsou součástí i jejího poslání. Sociální práce zároveň nabízí teoretickou základnu pro realizaci této metody v praxi. Významné jsou koncepty, které se soustředí na rozvoj silných stránek, interakce a zplnomocnění, v tomto případě je zvlášť důležitá systémová perspektiva. Studenti se v rámci přípravy na svoji budoucí profesi musí zaměřit na reflexi, která je i nedílnou součástí service learningu. Reflexe je součástí celého procesu a systémová perspektiva se projevuje nejvíce v této složce. Promítá se do potřeby porozumět komplexu interakcí, které se objevují mezi příjemcem služby a všemi ostatními systémy (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 90).

Více autorů se shoduje, že propojení služby a vzdělávání prostřednictvím reciprocity, občanské angažovanosti a reflexe přispívá k mnohem širším cílům, jako jsou zlepšování života v komunitě, občanská zodpovědnost nebo sociální spravedlnost (Skyba, Šoltésová, 2012, s. 90).

Na Univerzitě Palackého a na Cyrilometodějské teologické fakultě se objevily snahy o implementaci v roce 2016. Toto téma přinesla doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD, která o rok později realizovala ve spolupráci s doc. Gregorovou Brozmanovou v Univerzity Mateja Bela workshop a následně se na Univerzitě Palackého zavedla předmět Service learning. V rámci projektu SLIHE, dále proběhla akce "U kulatého stolu", kde zástupci fakult Univerzity Palackého diskutovali o posílení třetího poslaní univerzit. Výsledky diskuze

ukázaly, že service learning je různými způsoby na fakultách implementován a bylo dohodnuta spolupráce napříč fakultami (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al., 2020, s. 58-59).

Cyrilometodějská teologická fakulta v této době spolupracuje na projektu AURORA. Tento projekt vznikl v roce 2016 a jde o tzv. konsorcium devíti evropských univerzit. Vizí tohoto projektu je využít akademické možnosti vzdělávání a výzkumu k ovlivnění změn ve společnosti. Cílem je také zavést service learning do vzdělávání a rozvíjet vztahy s komunitami (AURORA, 2021 [online]).

Service learningová strategie je v rámci oboru Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou implementována do pěti předmětů. Prvním předmětem je předmět s názvem Service learning, který byl vyučován ve třídenním bloku a byla zde představena strategie service learning a byly dohodnuty finální spolupráce na projektech a rozděleny studentské týmy. Dalším ze service learningových předmětů je předmět Tvorba projektů, kde je cílem naučit studenty základy finančního a projektového managementu. Vytváří se tak prostor pro zdokonalování a využití dovedností při tvorbě service learningového projektu a jeho aktivit. Následuje předmět Personální management. Tento předmět je zaměřený na vytvoření a vedení týmů, které se budou podílet na samotné realizace projektů. Dále se studenti naučí základy personálního managementu. Service learning je také implementován do předmětu Výzkum v sociální práci. Cílem tohoto předmětu je naučit studenty základní metodologické poznatky i odlišnosti sociálního a výzkumného projektu. V rámci předmětu je také poskytnuto vedené při tvorbě výzkumných otázek a konceptualizaci výzkumu. Poslední z předmětů je Evaluace projektů. Poznatky, které studen získá v rámci tohoto předmětu se budou týkat základů evaluačního výzkumu. Dalším krokem bude aplikace těchto poznatků v evaluaci konkrétního service learningového projektu (STAG, 2022 [online]).

Service learning přispívá i k rozvoji kompetencí sociálního pracovníka. Sociální práce se jedna z pomáhajících profesí.

3.1 Service learning a rozvoj kompetencí v pomáhajících profesích

Jelikož bude ve výzkumné části zahrnuta i evaluace kompetenčního dotazníku v rámci service learningové projektu, popíšu nyní stručně klíčové i profesní kompetence v pomáhajících profesích, a poté i konkrétně kompetence sociálních pracovníků.

Service learning umožňuje rozvíjet klíčové kompetence studentů pomáhajících profesí. Pojem kompetence je v odborné literatuře definován různě. Ve své podstatě jde o vědomosti, dovednosti, komunikaci a postoje, které vypovídají o tom, jak naplňujeme naši pracovní úlohu. Dle Mlčáka (2005) různé pohledy vychází z rozlišování pojmu kompetence ve vztahu k sobě a ve vztahu k práci. Havrdová (1999) uvádí, že kompetence jsou projevem zvládnuté a uznávané role, jejíž součástí je odborná znalost, schopnost reflexe a aplikace hodnot dané profese (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 47-48).

Kompetence pomáhajících profesí se mohou lišit také vzhledem k určité zemi. Zastřešovat je mohou mezinárodní asociace a organizace, jako např. Mezinárodní asociace škol sociální práce nebo Mezinárodní federace sociálních pracovníků, které přijaly Globální standardy pro vzdělávání a trénink v sociální práci. Tyto standardy obsahují základní kompetence, které by měli mít absolventi studia sociální práce. V rámci formálního i neformálního vzdělávání se dále můžeme setkávat s pojmem klíčové kompetence. I tento pojem je v odborné literatuře různě definován. Evropská komise (2007) považuje za klíčové kompetence multifunkční soubor vědomostí, postojů a dovedností, které jsou stěžejní pro rozvoj jednice a zapojení se do společnosti. Shoda odborníků spočívá v tom, že klíčové kompetence by se měly osvojit již v povinném školním vzdělávání a rozvíjet je po celý život. Koncem 90. let se stal tento pojem pomyslným mostem mezi požadavky kladenými ze strany zaměstnavatelů na trhu práce a kompetenčním profilem absolventa školy (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 48-49).

V zahraničí i v našich podmínkách se mohou objevovat různé modely souborů klíčových kompetencí. Nástrojem, který tyto modely sjednocuje, je Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie o klíčových kompetencích pro celoživotní vzdělávání, který zahrnuje a orientačně rozděluje osm klíčových kompetencí. V kontextu pomáhajících profesích se klíčové kompetence považují za základ kompetencí profesních a navzájem se mohou doplňovat a prolínat. Pro rozvoj klíčových kompetencí je důležitá i strategie vyučování a vzdělávání. Strategie service learning je jednou z vyučovacích strategií, která rozvíjí i klíčové kompetence (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019, s. 49-50).

Service learning jako strategie učení se rozvíjí všestranně a specificky celou osobnost a má rozsáhlé uplatnění. Jak už bylo do jisté míry zmíněno, tato strategie má své tři základní charakteristiky. V první řadě se jedná o organizovaný a promyšlený zážitek studentů díky službě, která reaguje na potřeby komunity. Je založen na principu spolupráce, plánování,

přípravy a vyhodnocení. Service learning je součástí výzkumu a akademického kurikula (Brozmanová Gregorová, Heinzová, Kurčíková, Šavrnochová, Šolcová, 2019, s. 73).

Klíčové kompetence mohou být zásadní v jednání člověka v různých situacích. Jednat kompetentně znamená využívat celou řadu kompetencí napříč odbornostmi. Můžeme rozlišovat sociální kompetence, kam řadíme schopnost práce v týmu, komunikativnost nebo schopnost čelit konfliktům. Dále můžeme rozdělovat kompetence, které se týkají naší vlastní osoby. Jde o sebereflexi nebo rozvoj hodnot. Poslední oblastí kompetencí jsou ty, které se využívají v rámci metod. Řadíme sem právě uplatňování odborných znalostí, schopnost zpracovávat nové informace nebo kriticky myslet a zvažovat nové šance nebo rizika (Belz, Siegrist, 2001, s. 166-167).

Také Bartoňková a Šimek (2002, s. 34) uvádí, že klíčové kompetence jsou tedy dovednosti a schopnosti, které nemusí navazovat přímo na obsah učiva. Zahrnují sem komunikační a personální dovednosti, schopnosti spojené s řešením problémových situací, schopnosti využít formálně logických a matematických postupů a schopnost pracovat s informacemi.

Někteří z autorů nerozlišují pojem klíčové a profesní kompetence. **Profesní kompetence** se však pojí s určitou profesí nebo pracovním místem, i přesto se jedná ale o všeobecné znalosti, dovednosti a schopnosti, které jsou velmi důležité a zásadní pro daný profesní obor. Profesní kompetence můžeme dělit na určité skupiny. První skupinou jsou koncepční a metodické kompetence, kam řadíme soubory znalostí, které lze uplatnit při tvorbě nebo změně organizačních systémů. Dalšími profesními kompetencemi jsou manažerské a vůdcovské, které se pojí se zabezpečením provozu nebo stability a řízení změn organizačního systému. Další skupinou jsou kompetence diagnostické, v tomto případě se jedná o rozvoj lidských zdrojů. Poslední skupinou jsou profesní kompetence z oblasti etiky, kde se odráží motivační a výkonnostní složka osobnosti (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 44-45).

Kompetenčních modelů sociální práce existuje více, konkrétní kompetenční model budu v této kapitole popisovat podle Zuzany Havrdové.

Havrdová (1999, s. 45-46) uvádí, že kompetentní sociální pracovník zvládá spoji příslušnou roli, uplatňuje znalosti a je si vědom hodnot své profese. Praktické kompetence sociálního pracovníka zmiňuje jako konkrétní jednání a chování ve vztahu ke klientovi. První z kompetencí sociálního pracovníka je rozvíjet účinnou komunikaci. Dále orientovat se a plánovat. Třetí kompetencí je podporovat a pomáhat k soběstačnosti. Následuje kompetence

zasahovat a poskytovat služby, dále přispívat k práci organizace a poslední kompetencí je schopnost odborně růst.

3.2 Profil absolventa nMgr. Oboru sociální práce – specializace Sociální práce s rodinou na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého

Jedním z cílů evaluačního výzkumu bude zjistit, jakým způsobem strategie service learning napomohla k naplnění profilu absolventa. Jakých oblastí profilu absolventa se zvolené téma školské sociální práce přímo dotýká a jakých nikoliv. V této podkapitole bude tedy popsán profil absolventa ve formě, v jaké ho mají přístupný studenti na webových stránkách. Budou také zmíněné oblasti a cíle studovaného oboru sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou.

Obor Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou je možné studovat na Katedře křesťanské sociální práce na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Délka navazujícího magisterského oboru je standartně dva roky a lze studovat prezenční i distanční formou. Studium garantuje prof. MUDr. Jozef Hašto, PhD. Podmínkou přijetí je vystudované bakalářské studium v oboru sociální práce a motivační pohovor. Navazující magisterské studium lze studovat i s bakalářským vzděláním z jiného oboru, v tomto případě se musí složit rozdílová zkouška. Absolvent této specializace nachází uplatnění v roli kvalifikovaného sociálního pracovníka (dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů), dále může nalézt uplatnění v roli koordinátora, supervizora či manažera (studium.upol.cz [online]).

Cílem studovaného oboru je komplexní příprava absolventů na profesi sociálních pracovníků, a to především v oblasti sociální práce s rodinou. Absolventi tohoto oboru budou připraveni na práci v přímé praxi i na střední úroveň managementu. Jelikož se studijní program přiklání k hodnotovým a filosofickým východiskům křesťanského pojetí člověka, je absolvent připraven na prostředí církevních sociálních organizací (socilanipraceolomouc.cz [online]).

Dalším cílem vzhledem ke specializaci daného oboru je naučit studenty samostatně plánovat, realizovat intervence v obtížných životních situacích rodin, popřípadě inovovat programy intervence. Navazující magisterské studium nabízí absolvování předmětů, které se zaměřují na sociální práci jako vědu a profesi a na politickou, manažerskou a ekonomickou dimenzi

sociální práce. Studenti se také během studia rozvíjí ve zkušenostech se sebepoznáním, rozvíjí vztahy s druhými a trénují komunikační dovednosti, to vše v rámci povinně volitelných předmětů (socilanipraceolomouc.cz [online]).

4 Školská sociální práce

Kapitola o školské sociální práci je v této diplomové práci uvedena proto, že je důležité uchopit teoretický kontext vzhledem k evaluovanému service learningovému projektu, který se zabývá školkou sociální prací. V této kapitole bude představena školská sociální práce a kompetence školského sociálního pracovníka. Dále budou zmíněny argumenty, proč by se tato pozice měla v České republice zavést. Poté bude popsáno dosavadní legislativní ukotvení a možnosti využití service learningu ve vzdělávání školských sociálních pracovníků.

Service learningový projekt, který bude v této diplomové práci evaluován, je zaměřený na zavedení pozice školského sociálního pracovníka na základní škole a bude popsán konkrétně v další kapitole. Popis školské sociální práci je zde uveden proto, že jsme se i v rámci přípravy projektu a jeho aktivit musely na uchopení teoretického kontextu zaměřit.

Školskou sociální práci lze považovat za součást oboru sociální práce. V odborné literatuře se můžeme setkat s několika definicemi disciplíny školské sociální práce i s pojmem jako takovým. V praxi je školská sociální práce odvíjí od různých potřeb škol v jednotlivých zemích. V této kapitole bych chtěla nejprve zmínit některé z definic školské sociální práce.

„ Školská sociální práce patří k nejdynamičtějším specifickým činnostem v oblasti sociální práce. Je specializovanou oblastí praxe v širokém poli působnosti sociální práce jako profese.‘‘ (School Social Work Association of America, 2009, dle Skyba, 2014, s. 62).

Právě v USA má školská sociální práce dlouholetou tradici. Kromě výše zmíněné asociace má také Národní asociaci sociálních pracovníků – National Association of Social Workers. Tato asociace vytvořila standardy školské sociální práce, podle kterých jde o specifickou oblast praxe, která je do jisté míry ovlivňována vývojem a změnami ve vzdělávací politice. Jako profese spojuje školská sociální práce školu, rodinu a komunitu, a to vše ve prospěch žáka. Jde o zlepšení jeho studijních výsledků, emociálních a sociálních kompetencí za pomoci perspektivy, která vnímá žáka v celém jeho prostředí (Standards for School Social Work Services, 2012, s.1).

Význam školské sociální práce spatřují autoři právě v propojení sociální práce a procesu vzdělávání. Cílem školské sociální práce je zlepšování kvality života díky vytváření prostředí, kde se žáci budou vzdělávat a získávat potřebné kompetence a dovednosti řešit problémy a přizpůsobovat se změnám (Allen-Meares, 2004, dle Skyba, 2014, s. 61-62). Školská

sociální práce je chápana jako pomoc především dětem nebo mladým lidem, která by měla mít preventivní charakter. Openshaw (dle Skyba, 2014, s. 72-74) definoval čtyři hlavní oblasti, ve kterých školská sociální práce může působit. První oblastí je poskytování poradenství, dále posouzení individuálních potřeb žáka, hledání a podpora jeho silných stránek a poskytování pomoci při vyváření programů pro žáky.

Objevující se problémy ve vzdělávání jsou často spojeny s problémy sociálními nebo psychologickými a s nepříznivou situací rodiny. Při odstraňovaní bariér ve výchovném a vzdělávacím procesu je kladen velký důraz na multidisciplinaritu. Komplexní multidisciplinární přístup je klíčový při diagnostice a řešení daného problému žáka (Gymerská, Kršňáková, Maďarová, 2020, s. 29).

Zahraniční odborná literatura rozlišuje několik základních modelů školské sociální práce. V České republice se školská sociální práce dostává do podvědomí a pozvolna se formuje. Není tedy zcela jasné, ke kterému z modelů školské sociální práce se v ČR přikloňuje. Česká školská sociální práce se většinou přibližuje eklektickému přístupu kombinovaného s dalšími dílčími prvky jednotlivých modelů (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-471, in Matoušek a kol. 2013).

Prvním modelem je tzv. **tradiční klinický model**, který je zaměřen na případovou sociální práci s žáky. Školský sociální pracovník se zaměřuje na pomoc rodině a žákovi, který má sociální nebo emocionální problémy, které mu brání v dosahování dobrých školních výsledků. V tomto modelu se pracovník nezaměřuje na školu. Naopak v modelu **přeměny školy**, sociální pracovník hledá řešení sociálních problémů přímo ve škole s pomocí dalších zaměstnanců. Zaměřuje se tedy na politiku, legislativu a podmínky školy s cílem změnit normy, které nefungují. Dalším modelem je **komunitní školní model**. Školský sociální pracovník se v tomto případě zabývá komunitou, která je omezena ekonomickými a sociálními zdroji. Komunita je propojena se sociálními systémy a úlohou pracovníka je zaměřit se na osvětu a školní programy, které pomohou žákům i komunitě. Cílem dalšího modelu tzv. **sociálně-interakčního** je posílení systému vzájemné pomoci a odstranění překážek v komunikaci. Tento model se zaměřuje na reciprocitu vztahů mezi žáky, rodinou, komunitou a školou (Skyba, 2014, s. 35-42).

Školskou sociální práci vykonává školský sociální pracovník, který využívá různé metodiky a techniky práce a spolupracuje s dalšími institucemi a organizacemi. Díky této spolupráci dochází k řešení sociálních problémů žáků.

4.1 Školský sociální pracovník a jeho kompetence

Pozice školského sociálního pracovníka a jeho působnost na školách se může lišit v mnoha ohledech. Činnosti mohou být různé, vždy se odvíjí od konkrétních potřeb a stupně školy. Stejně tak časová dotace výkonu profese školského sociálního pracovníka může být odlišná. V této podkapitole bych se chtěla zaměřit na definici školského sociální pracovníka, na jeho kompetence a vybrané činnosti, které může vykonávat na základní škole. Teoretické ukotvení těchto činností je důležité vzhledem k hlavní aktivitě projektu, která se týkala samotného působení na základní škole a odzkoušení si vybraných činností školského sociálního pracovníka, které jsme v projektu předem definovaly na základě teoretických poznatků. Tyto aktivity projektu budou v empirické části evaluovány.

Školský sociální pracovník se snaží o to, aby byly zajištěny rovné vzdělávací příležitosti. Dále dbá na to, aby byly zabezpečený podmínky pro správný emocionální a fyzický vývoj, a to vše za dodržování respektu a podpory vůči všem žákům (Standards for School Social Work Services, 2012, s.1)

Americká asociace školské sociální práce uvádí kompetence sociálního pracovníka ve škole ve vztahu k jeho funkcím, dále uvádí i jeho povinnosti. První funkcí je hodnocení potřeb žáka, kdy školský sociální pracovník může určovat speciální potřeby žáků. Dále plánuje nebo hodnotí programy a přispívá k rozvoji politik v rámci oddělení i celého systému. Pracovník využívá metod sociální práce a přímo pracuje s žáky. Další funkcí je advokacie. Sociální pracovník ve škole hájí práva žáků tak, aby byly zajištěny materiální, edukační, emoční a sociální potřeby v souladu s legislativou. Nedílnou součástí práce školského sociálního pracovníka je poradenství, kdy pracovník poskytuje poradenské služby pedagogům a spolupracuje s komunitními partnery. V neposlední řadě zastává funkci managementu. Musí organizovat časové možnosti a zdroje vzhledem ke svým kompetencím. Dále musí vést dokumentaci a evidovat případy žáků. Poslední funkcí je zajištění odborné praxe a rozvoje, kdy pracovník dodržuje i etický kodex (SSWAA, dle Matulyová, 2008).

Důležité je si uvědomit, že školský sociální pracovník je expertem na sociální prostředí a spolupracuje i s rodinami žáků. Napomáhá škole při plnění jejich sociálních funkcí (výchovná, sociální, vzdělávací, integrační, selektivní, ochranná apod.). Velký důraz je kladen na to, že sociální pracovník ve škole působí v interdisciplinárních týmech zaměstnanců veřejných škol (Pešatová, Matulayová, 2011, s. 115).

Úlohy školského sociálního pracovníka v dnešní době úzce souvisí s vysokým nárůstem rizikového chování a výskytem sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže. Sociální pracovník ve škole se zaměřuje na prevenci sociálně-patologických jevů a snaží se zmírňovat rizikové chování žáků např. tím, že realizuje preventivní programy (Gymerská, Kršňáková, Maďarová, 2020, s.29).

Školský sociální pracovník může také poskytovat krizovou intervenci a podporu při řešení nepříznivé sociální situace. Důležitou úlohou je tzv. síťování, jedná se o koordinaci činností mezi všemi subjekty, kteří na případu žáka intervenují. Jak už bylo zmíněno, sociální pracovník ve škole chrání zájmy žáků a zajišťuje rovné příležitosti ve vzdělávání, tím podporuje vznik inkluzivního vzdělávacího systému. V kompetenci školského sociálního pracovníka také může být organizování supervizí, vykonávání osvěty a podílení se na celoživotním vzdělávání. Cíl těchto činností by měl směřovat ke školní úspěšnosti žáků a k budovaní pozitivního školního klimatu (Gymerská, Kršňáková, Maďarová, 2020, s.29).

Sociální pracovník ve škole využívá metody a techniky sociální práce a to především:

- Metody sociální práce s jednotlivcem – případová sociální práce, individuální plánování a sociální poradenství,
- Metody sociální práce s rodinou – posouzení a vyhodnocení situace ohroženého dítěte a rodiny, rodinné poradenství, rodinné skupinové konference, síťování multidisciplinárního týmu,
- Metody sociální práce s komunitou – komunitní plánování, komunitní akce,
- Metody sociální práce se skupinou – streetwork, zážitkové metody,
- Metody sociální práce s institucemi – fundraising, koordinace spolupráce, sociální management (Gymerská, Kršňáková, Maďarová, 2020, s. 32).

Školství se potýká s řadou změn. Zaměstnanci školy se mohou setkávat s určitým zatížením a nedostatkem kompetencí, které jsou potřebné k řešení životních situací žáků a jejich rodin. Ve školských poradenských pracovištích pracují výchovní poradci, školní metodik prevence, a i školních speciálních pedagogů nebo psychologů je nedostatek. Některé vznikající problémy by mohl řešit právě sociální pracovní ve škole (Bulant et al., 2011, s. 136).

Dochází k rozvoji sociálně patologických jevů, ke stále většímu prohlubování sociálních rozdílů mezi žáky a k nárustu poruch učení. Roste tedy i počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Více žáků je ohroženo školním neúspěchem i díky negativním dopadům distanční výuky. Další vzdělávání pedagogických pracovníků není dostatečně

zaměřeno na získávání nových odborných znalostí v oblasti rizikového chování dětí (Výroční zpráva ČŠI 2020/2021, s. 86;88).

Řešením nedostatečných časových, personálních i finančních možností a kapacit zaměstnanců školy by bylo zřízení pozice sociálního pracovníka ve škole. Ten by mohl efektivně pracovat s problémovými rodinami a ohroženými žáky a také by se personálně posílilo školské poradenské pracoviště (Beranová, Frydrychová, Heinrich a kol., 2012, s. 47).

4.2 Argumenty pro zavedení pozice školského sociálního pracovníka

Jelikož se náš service learningová projet zabývá zavedením pozice školského sociálního pracovníka, považuji za důležité zmínit argumenty pro zavedení této pozice, které byly doposud potvrzeny.

Hlavními argumenty, proč zavádět pozici školského sociálního pracovníka, jsou: nárust sociálně-patologických jevů, nedostatek času a kompetencí učitelů k řešení problémů žáků, neefektivní spolupráce mezi školou, rodiči a jinými odborníky nebo nedostatečné intervence při řešení závažných problémů (zanedbávání dítěte, týrání apod.) (Lengyel, 2005, s. 7).

Na některých základních školách sociální pracovník již působí. Z dotazníkového šetření, které na těchto školách proběhlo bylo zjištěno, že k zavedení této pozice vedl hlavně rostoucí podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dále byla potřeba pracovat se žáky z jiného kulturního prostředí. I zde se potvrdilo, že roste potřeba efektivní spolupráce mezi školou a dalšími odborníky a také potřeba spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí (Havlíková, Kubalčíková, 2018, s. 29). Angažování sociálních pracovníků ve škole by také mohlo usnadnit proces inkluze žáků ve škole. Ukazuje se, že ve škole chybí odborníci na sociální prostředí, sociální prevenci a sociální poradenství (Matulayová et al., 2017, s. 10-11).

Dle Analýzy současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských zařízeních v roce 2018 pouze malé procento dotazovaných ředitelů základních škol uvedlo, že do budoucna zavedení školského sociální pracovníka zvažuje. Mezi hlavní důvody zřízení této pozice ředitelé škol uvedli potřebu spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí, potřebu spolupráce s odborníky a institucemi a potřebu posílit socializační funkci školy. Největší překážku zavedení této pozice spatřují ředitelé v nedostatku finančních prostředků a mají obavy, že by neměl ve škole uplatnění. Tyto obavy plynou především z nízké informovanosti o oboru sociální práce a na některých školách z malého výskytu problémů, které by sociální

pracovník mohl řešit. Další překážkou zavedení pozice sociálního pracovníka ve škole je chybějící legislativa (Havlíková, Kubalčíková, 2018, s. 30-32). K bariérám zavedení pozice se přiklání další autoři. Matulayová a Pešatová (2012, s. 108) taktéž uvádí, že největší překážkou je chybějící legislativa a nedořešené otázky financování.

Téma tohoto projektu bylo zvoleno i vzhledem ke studované specializaci Sociální práce s rodinou. Sociální pracovník ve škole může na rozdíl od pedagogických pracovníků s rodinou úzce spolupracovat a řešit např. problémy žáka.

4.3 Legislativní ukotvení školské sociální práce

Sociální práce vykonávána přímo ve škole není v České republice legislativně ukotvena. Působení sociálního pracovníka ve škole je dáno ustanovením zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 1, odstavce 2. Tento odstavec zákona upravuje předpoklady pro výkon sociálního pracovníka mj. i ve školách a školských zařízeních. Další činnosti sociálního pracovníka, který se pohybuje v oblasti školství upravuje vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V tomto případě je ale vymezena pozice školního sociální pracovníka v rámci speciálně pedagogických center, pedagogicko-psychologických poraden nebo ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.

Havlíková a Kubalčíková (2018, s.13) dále uvádí, že pokud sociální pracovník působí ve škole, vztahuje se na něj nařízení vlády č. 399/2017 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády š. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností, a nařízení vlády č. 104/2005 Sb., kterým se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech, ve znění pozdějších předpisů, a to zejména v oblasti činnosti a zařazování do platových tříd.

Na základě těchto ukotvení je možné uvažovat o sociální práci v oblastí školství ve dvou rovinách. První rovinou je sociální práce, kterou vykonávají jiní odborníci přímo ve škole nebo mimo prostředí školy. Druhou rovinou je sociální práce, kterou vykonávají sociální pracovníci, kteří jsou zaměstnanci resortu školství (Matulayová, 2013, s. 36-37).

V roce 2016 byla založena Asociace školské sociální práce v ČR. Jedním z cílů bylo právě legislativní ukotvení profesní pozice školské sociální práce, která je legislativně ukotvena ve více než sto zemích (Hurychová, 2016, s. 19).

4.4 Možnosti service learningu ve vzdělávání školských sociálních pracovníků

Service learning může obohatit přípravu sociálních pracovníků, a to i ve školském prostředí. Přispívá k budování vztahů mezi studenty, univerzitou a komunitou. Důležité je, že dává možnost zapojení marginalizovaných skupin do projektu a aktivit v rámci spolupracující komunity, může jít tedy o jeden z nástrojů sociálního začleňován, budování sociálních sítí a odstraňování předsudků vůči kulturním, ekonomickým a sociálním odlišnostem některých žáků. Sociální pracovníci ve škole mohou díky service learningu posilnit aktivní přístup a své role v činnostech, které jsou zaměřen na řešení problémů ve vztahu k žákům a školskému prostředí (Skyba, Šoltésová, 2015, s. 66).

Pokud se sociální pracovník připravuje na práci ve školském prostředí, je potřebné držet se několika předem stanovených cílů. Jedná se především o porozumění prostředí a procesům spolupráce, o rozšíření poznatků z oblasti advokacie apod. Další z cílů je zaměřený na rozvoj dovedností k získávání zdrojů, aby je škola a komunita mohla efektivně využívat a byly naplněny potřeby žáka. Jednotlivé cíle musí být realizovány v souladu se zásadami service learningu (Skyba, Šoltésová, 2015, s. 67).

V rámci možné přípravy sociálních pracovníků na výkon profese ve školském prostředí můžeme service learning chápat ve dvou rovinách:

- *„Jako nástroj podpory institucionalizace školské sociální práce prostřednictvím rozvoje a podpory angažovanosti, iniciativy a zájmu sociálních pracovníků a pracovnic o školské prostředí;*
- *Jako nástroj podpory praktické přípravy sociálních pracovníků a pracovnic pro poskytování služeb ve školském prostředí ve smyslu posilňování efektivity intervencí, zodpovědnosti apod.‘‘*
  (Skyba, Šoltésová, 2015, s. 67).

Service learning je ideálním nástrojem pro vzdělávání školských sociálních pracovníků. Domnívám se, že vzhledem k tomu, že v České republice není pozice školského sociálního

pracovníka legislativně ukotvena, jsou service learningové studentské projekty ideální proto, aby se pracovní pozice pilotně odzkoušela. Mohou se tak vyjasnit klíčové aktivity sociálních pracovníků ve škole, analyzovat jejich časová náročnost, může dojít k pochopení pracovní pozice ze strany ředitelů a dalších aktérů a může se přijít na způsob financování.

5 Service learningový projekt – Pozice školského sociálního pracovníka

V této kapitole popíšu konkrétně studentský service learningový projekt, který se zabýval pozicí školského sociálního pracovníka na základní škole. Popsán bude výchozí stav projektu a naplánované cíle a aktivity. To, jak probíhala realizace a jakých bylo dosaženo výsledků, bude popsáno v empirické části. Evaluace tohoto projektu je hlavním cílem této diplomové práce.

Původní přijímací komunitou byla Základní škola Svatoplukova v Olomouci. Prvním krokem byla analýza potřebnosti jak projektu, tak pozice školského sociálního pracovníka na této škole. Výchozím stavem bylo zjištění, že na základní škole přibývá žáků, kteří se nachází v nepříznivé životní, či rodinné situaci. Tyto situace mohou nepříznivě ovlivňovat žáka ve více oblastech (např. oblast vzdělávání). Pro řešení některých situací nemusí mít pracovníci školy dostatečné kompetence. Sociální pracovník může těmto situacím preventivně předcházet a pomoci žákům i rodině navázat spolupráci s dalšími organizacemi. Dále byl sepsán projektový záměr.

Hlavním cílem projektu bylo odzkoušet pracovní pozici školského sociální pracovníka na dané škole. Dílčími cíli bylo pilotně realizovat vybrané činnosti školského sociálního pracovníka a analyzovat jejich časovou náročnost. Dalším cílem bylo navrhnout pracovní náplň sociálního pracovníka na dané škole a navrhnout metodiku nebo doporučení zavádění pracovní pozice školského sociálního pracovníka. Posledním důležitým dílčím cílem bylo zvýšit povědomí o školské sociální práci. Cílovou skupinou byli žáci a jejich rodiny, školské poradenské pracoviště a komunita.

Před realizací projektu bylo potřeba analyzovat na obecné úrovni klíčové aktivity, které vedly k uchopení školské sociální práce. Mapování činností na obecné úrovni z odborné literatury přineslo přehled aktivit, které bychom mohly na dané škole vykonávat. Dále proběhly analýzy přístupných dokumentů školy (školní řád, výroční zprávy, minimální preventivní program) a rozhovory s pracovníky školy, to sloužilo k identifikaci problémů a činností na konkrétní úrovni.

Aktivity projektu

První aktivita byla spojená s představením se na základní škole. Byla vytvořena prezentace o service learningovém projektu i o školské sociální práci. Zde byly zmíněny i další dva

service learningové projekty, které se zabývaly Rodinnými konferencemi a Dobrovolnickým centrem Univerzity Palackého. Další aktivitou byla propagace na sociálních sítích. Hlavní aktivitou bylo působení na základní škole a odzkoušení pilotní pracovní pozice. Tato aktivita se skládala z dalších aktivit, které představovaly konkrétní činnosti realizované ve škole. Jednalo se o aktivity zaměřené na primární prevenci, individuální sociální práci, sociální práci s komunitou, výzkumnou činnost, projektovou a fundraisingovou činnost, sociálně právním poradenstvím a doučování. Další aktivity navazovaly na dílčí cíle. Šlo tedy o vypracování popisu pracovní pozice školského sociálního pracovníka a doporučení nebo metodiky zavádění této pozice na další základní školy v České republice.

Z jednotlivých cílů a aktivit vychází samotné přínosy projektu. Realizací projektu bude možné využít praktické zkušenosti pro rozvoj této profese. V případě, že by se cíle podařilo naplnit, bude navržen profesiogram sociálního pracovníka na ZŠ Svatoplukova a dále doporučení, popř. metodika pro další základní školy v ČR. Dalšími přínosy budou prakticky odzkoušené vybrané činnosti školského sociálního pracovníka a analyzovaná jejich časová náročnost. Ustálené místo školského sociálního pracovníka umožní distribuci problémů a flexibilitu řešení problémů na základních školách. Získané poznatky bude možno využít i k dalším účelům, např. výzkumům nebo uzákonění profese školského sociálního pracovníka. Díky projektu budou navázány nové vztahy, kontakty a spolupráce mezi školou, univerzitou, rodinami, partnery projektu a organizacemi, kteří budou po dobu trvání projektu spolupracovat a vztahy budou moci přetrvat i do dalších let. Pro studenty, realizátory projektu, budou největším přínosem zejména zkušenosti, které realizací projektu získají a budou je moci využít například ve svém budoucím zaměstnání.

Účastnící projektu

Tým service learningového projektu se skládal ze šesti studentek. Na začátku byly určeny jednotlivé role každé studentky, které byly navázány na předchozí zkušenosti a preference studentek. Tým se skládal s vedoucí a zástupkyně projektu, které měly na starosti koordinaci, plánování a organizaci projektu a aktivit. Další studentky zastávaly roli administrátora a medializátora projektu. Jejich úkolem byla především tvorba a správa facebookových stránek a celková propagace projektu. Poslední dvě studentky se staraly o finanční stránku projektu, tvořily tedy rozpočty a spravovaly finance. Jednotlivé role studentek se poté odrážely do rozvinutých kompetencí díky service learningovému projektu.

Další nedílnou součástí projektu byla naše koučka Doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph. D., která nás vedla a poskytovala odborné rady. Další účastníci projektu byly pracovníci školského poradenského pracoviště základní školy. Šlo tedy o školní psycholožku, školní asistentku, výchovnou poradkyni a metodiky prevence.

5.1 SWOT analýza projektu

Před samotnou realizací projektu se může využít metody SWOT analýzy. Jde o předběžnou analýzu rizik, příležitostí, silných a slabých stránek. Cílem SWOT analýzy je vytvořit si reprezentativní seznam těchto oblastí (Doležal a kol., 2016). Před service learningovým projektem byla tedy sestavena SWOT analýza. V této podkapitole ji uvádím z toho důvodu, že v průběhu realizace se naplnily některé hrozby a projevily slabé stránky.

SILNÉ STRÁNKY (Strenghts):

- Po celou dobu projektu podpora z akademického prostředí,
- Návaznost na další projekty (Dobrovolnické centrum, Rodinné konference),
- Odborná způsobilost (vzdělání v sociální práci, odborná praxe s dětmi a mládeží),
- Vhodně rozdělené týmové role, kreativita týmu.

SLABÉ STRÁNKY (Weaknesses):

- Absence zkušeností s realizací projektu a s činnostmi, které jsou s projektem spojeny,
- Možná nestabilita týmu (ukončení studia členů týmu),
- Chybějící praxe ve školských zařízeních.

PŘÍLEŽITOSTI (Opportunities):

- Rozšíření povědomí o projektu a pozice školského sociálního pracovníka na dalších školách v ČR,
- Zavedení nové pozice v rámci ŠPP – vzdělání školského sociálního pracovníka dle Zákona 108/2006 Sb.,
- Úspěšně realizovatelný projekt má potenciál být příkladem dobré praxe v předmětu Service learning,
- Možnosti nové spolupráce s dalšími subjekty a organizacemi,
- Získání zkušeností s realizací projektu a schopnosti sebereflexe.

HROZBY (Threats):

- Aktuální situace spojená s COVID-19 (uzavření škol, nemožnost setkávání se),
- Nedostatek finančních zdrojů pro udržitelnost pozice školského sociálního pracovníka,
- Nedostatek zájmů o projekt ze strany vybrané školy, žáků a rodin. Jedná se o studentský projekt, který může vyvolávat předsudky a působit nekvalitním dojmem,
- Chybějící obecná metodika práce školského sociálního pracovníka,
- Jiná očekávání vybrané školy od SL projektu.

5.1.1 Reflexe SWOT analýzy

V této podkapitole bych ráda reflektovala předem vytvořenou SWOT analýzu. Bohužel se projevily některé slabé stránky a hrozby.

Jednou z hrozeb bylo odmítnutí školy ohledně další spolupráce. Tato hrozba byla doprovázena i předem definovanými slabými stránkami. Se školou začala být špatná spolupráce z několika důvodů. Skrze situaci spojenou s pandemií Covid-19 jsme nemohly školu přímo navštěvovat. Komunikace tak byla obtížnější a některé aktivity projektu se nedaly uskutečnit. I pro pracovníky školy byla situace náročná, především časově. Projekt byl pro školu nový a náš tým teprve získával zkušenosti z realizací projektu. Bylo obtížné vyjasnit si průběh spolupráce a podobu jednotlivých aktivit. Vzhledem ke všem okolnostem jsme se rozhodly spolupráci se základní školou Svatoplukova ukončit.

Dále jsme se rozhodly navázat novou spolupráci. Novou přijímací organizací se stala Základní škola Boženy Němcové v Přerově. Na této základní škole byl podobný výchozí stav. Po představení našeho projektu jsme se se sociálním pedagogem dohodly, že cíle a aktivity projektu se zásadně měnit nebudou. Samozřejmě se jednotlivé aktivity musely přizpůsobit možnostem nové základní školy. Jakékoliv odchylky od původních cílů a aktivit byly tedy způsobeny změnou spolupracující základní školy, situací spojenou s pandemií a s celkovým zkrácením času, který jsme měly na realizaci projektu. Evaluace cílů a aktivit projektu bude popsána v metodologické části diplomové práce.

Během projektu se nám dařilo využívat silné stránky a příležitosti. Po dobu realizace projektu se nám dostávala podpora z akademického prostředí. Podařilo se nám také propojit s dalšími service learningovými projekty. Díky Dobrovolnickému centru se nám podařila sdílet poptávka nové základní školy po dobrovolnících, kteří by doučovali žáky. Na základní škole

se podařilo zorganizovat online přednášku o rodinných konferencích a nabídnout další možnou spolupráci. Využily jsme také zkušenosti z praxe při práci s dětmi. Předem rozdělené role v týmu a kreativita nám napomohly ke zvládnutí realizace aktivit projektu. Využily jsem i některých příležitostí. Díky projektu se zvýšilo povědomí o pozici školského sociálního pracovníka. Domníváme se, že náš projekt může být příkladem dobré praxe a může pomoci k zavedení této pracovní pozice. Navázaly jsme spolupráci s další organizací a získaly nové zkušenosti z realizací projektu.

6 Empirická část

6.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem empirické části je evaluovat service learningový projekt – Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole. V tomto případě půjde o sumativní evaluaci, protože bude hodnocen projekt na konci procesu jako celek. Bude evaluováno, zda došlo k naplnění cílů projektu a jakých bylo pomocí aktivit dosaženo výsledků. Dále bude projekt evaluován jako service learningová aktivita. Bude reflektováno, zda bylo dosaženo cílů service learningu. Bude se jednat o evaluaci přínosů service learningu především pro studenty a částečně pro přijímací organizaci. Dále se v této diplomové práci zaměřím na to, jakým způsobem došlo díky service learningové aktivitě k rozvoji klíčových kompetencí studentů, a jak service learning pomohl k naplnění profilu absolventa. Vzhledem k těmto cílům byly stanoveny čtyři výzkumné otázky.

1) Byly naplněny cíle projektu a jakých výsledků bylo pomocí aktivit dosaženo?
2) Jaké přínosy měla service learningová aktivita pro studentky a pro přijímací komunitu?
3) K rozvoji jakých kompetencí došlo díky service learningové aktivitě u studentek?
4) K rozvoji jakých oblastí profilu absolventa napomohla service learningová strategie?

6.2 Evaluační výzkum

Během service learningového projektu probíhala jak evaluace formativní, tak sumativní. Byl sledován proces service learningové aktivity a průběžně se o projektu diskutovalo nebo probíhala průběžná zpětná vazba. Zároveň je pro tuto diplomovou práci důležité zhodnotit dosažené výsledky, zamyslet se nad případnými dopady a navrhnout možná řešení problémů.

Evaluace představuje zdroj evidence a podporuje proces rozhodování, který je podložený konkrétními poznatky. Díky evaluaci lze získat zpětnou vazbu, kdy zjistíme, zda prováděné intervence fungují. Dále ověřujeme správnost, účinnost a vhodnost daných intervencí. Dalším cílem evaluace je zvýšit kvalitu jednotlivých intervencí, ponaučit se z chyb a dbát na efektivitu. Evaluace je specifický typ výzkumu, kdy zjišťujeme, jak a v jaké míře byly naplněny cíle v rámci intervence. Evaluace také posiluje stanovení zodpovědnosti a identifikuje příklady dobré praxe (Hendl, Remr, 2017, s. 271-274).

Sumativní evaluace je využívána, pokud se posuzují dosažené výsledky a má se rozhodnout o tom, zda budou intervence pokračovat a jaké budou za potřebí změny, nebo jestli dojde k ukončení. Sumativní evaluace se provádí většinou jednorázově a reflektuje se, zda bylo dosaženo jednotlivých cílů, provádí se po ukončení intervence. Pokud se posuzují výstupní parametry, poukazuje se i na problémy a odchylky při dané implementaci (Hendl, Remr, 2017, s. 277-278).

Během projektu probíhala i průběžná zpětná vazba. Docházelo k tomu proto, aby se celý proces zlepšoval a dosahoval větší kvality. V tomto případě se jedná o evaluaci formativní, která se snaží o rozvíjení daných intervencí, může docházet k návrhu nových opatření. Formativní evaluace bývá většinou interní. Pokud se během evaluace vyskytují podněty na zlepšení, nepoukazuje to ale na nízkou kvalitu intervence. Formativní evaluace se nesnaží posuzovat smysluplnost dalšího pokračovaní. Výsledky formativní evaluace by měly určovat další postup, jakým budeme měnit určitý proces (Hendl, Remr, 2017, s. 275-276).

Evaluaci můžeme dále rozdělovat dle předmětu, a to na evaluaci procesu a efektu (výsledku, dopadu). Někteří autoři uvádějí, že sumativní evaluace je zaměřena na výsledek aktivit a formativní evaluace na proces. Oba typy evaluací se mohou zaměřovat jak na proces, tak na výsledek (Smutek, 2014, s. 30). K hodnocení samotného průběhu intervence se využívá evaluace procesu. V tomto případě se porovnává soulad činností, které jsou vykonány během intervence a předem určená pravidla a postupy. Procesní evaluace může odhalovat příčiny problémů, odchylek, změn a úspěchů (Hendl, Remr, 2017, s. 280-281). V průběhu intervence mohou být původní cíle měněny. Pokud se zaměříme na změny, můžeme díky evaluaci procesu zjistit, proč program nedosáhl určitých cílů, a jak by měly být cíle poupraveny. Původní cíle se mohou specifikovat na dílčí konkrétnější cíle (Smutek, 2014, s. 31).

Díky procesní evaluaci získáváme informace o průběhu a mohou být identifikovány silné a slabé stránky programu. U procesní evaluace můžeme rozlišovat dva základní přístupy k problému, které obsahují dva cíle. Prvním cíle je posoudit kvalitu implementace programu. Druhým cílem je identifikovat faktory, které implementaci ovlivnily. Procesní evaluace může využívat kvalitativní i kvantitativní metody a techniky (Hora, Suchanec, Žižlavský, 2014, s. 65, 73).

Dalším typem evaluace je evaluace efektu, při které jde o výzkum a popis změn, které nastaly. V tomto případě se zaměřujeme na tři druhy efektů, a to na výstupy, výsledky a dopady. Intervence vede k určitým výstupům, které představují přímý efekt jak intervence, tak dílčích

aktivit. Údaje o dosažených výstupech můžeme čerpat z dat, která jsou součástí dokumentů k jednotlivým aktivitám. Výsledky intervence představují změny, které nastaly. Tyto výsledky mohou být žádoucí, i nežádoucí, očekávatelní, ale i zcela neočekávané. Evaluace výsledku je obtížnější než evaluace výstupů; nejobtížnější je evaluace dopadu. Dopady představují dlouhodobé udržitelné efekty intervence. Při evaluaci efektů se nabízí provedení sumativní evaluace, můžeme ale provést i evaluaci formativní, kdy se mohou identifikovat hlavní překážky, které brání dosažení cílů (Hendl, Remr, 2017, s. 283-285).

6.2.1 Metody a techniky sběru dat

Pro účely této diplomové práce byly využity metody kvalitativního i kvantitativního přístupu. Jedná se tedy o tzv. smíšenou metodu výzkumného designu nebo metodologický mix. Někteří z autorů tvrdí, že všechny přístupy jsou vhodné, pokud přispějí k cílům evaluace. Smíšené přístupy jsou využívány v situaci, kdy je výzkum zaměřen jak na proces, tak na výsledky (Smutek, 2014, s. 56-57).

V praxi bychom obtížně hledali evaluaci, která by byla založena na jedné technice sběru dat. Budou využity tedy jak kvantitativní, tak kvalitativní techniky sběru dat. Budou využívána především tzv. primární data, která jsou sestavena za konkrétním účelem. Užitečným zdrojem informací mohou být také sekundární data (Smutek, 2014, s. 58). V této diplomové práce bude využito více technik, např. dotazník a obsahová analýza dokumentů. Techniky budou blíže popsány v jednotlivých oblastech evaluace.

6.2.2 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládal z šesti studentek navazujícího magisterského studia Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou, které se společně s autorkou této práce podílely na realizaci service learningového projektu s názvem Zavedení pozice školského sociálního pracovníka na základní škole. Každá studenta zastávala v týmu svou roli, od čehož se odvíjí nabyté kompetence nebo podílení se na jednotlivých aktivitách projektu. Další součástí výzkumného souboru byl sociální pedagog základní školy Boženy Němcové v Přerově, který se podílel na evaluaci jak přínosů a průběhu service learningu pomocí evaluačního formuláře pro partnery v komunitě, tak na evaluaci jednotlivých aktivit, které se realizovaly na škole, a to pomocí osobního hodnocení studentek. Sociální pedagog ze základní školy byl zároveň mentorem studentek. Výzkumný soubor bude vždy upřesněn v jednotlivých částí evaluace.

6.2.3 Rizika a limity výzkumu

V této podkapitole bych ráda zmínila rizika a limity výzkumu, se kterými jsem se během výzkumu potýkala nebo by mohly nastat.

Autorka diplomové práce jako součást projektu

Prvním rizikem výzkumu je především fakt, že autorka této práce byla součástí realizovaného projektu. Mohlo docházet k ovlivňování výstupů, výsledků apod. tak, aby byl projekt úspěšný. Tímto bych chtěla potvrdit pravost a objektivitu všech dat.

Strach z odpovědí, které budou obsahovat upřímné, nepovedené nebo negativní poznatky z průběhu service learningu a následný postih ze strany fakulty

Jelikož jsme nová akreditace a tzv. pilotní ročník, který service learning zkouší, je jednoduché odvodit si i přes zachování anonymity, kdo na dané otázky odpovídal a jak např. průběh service learningu hodnotil. Dále v rámci našeho ročníku byly realizovány tři projekty a složení týmu je veřejně známé. Pokud by došlo k negativnímu hodnocení, mohly by vzniknout obavy z následného pokračování ve studiu. Předejít se dá tomu tak, že tato diplomová práce má jako jedna z prvních sloužit jako pravdivá zpětná vazba k nastavené akreditaci apod. Některé komplikace během realizace se tedy daly očekávat.

Největším limitem výzkumu byla situace spojená s pandemií Covid-19. V této době jsme z počátku nemohly navštěvovat školu ani být v bližším kontaktu s žáky a jejich rodinami. Limitem při realizaci projektu byla změna přijímací základní školy. Dalším limitem výzkumu je nemožnost zhodnotit dopady projektu. Dopady projektu se mohou, ale nemusí projevit po delší době po ukončení projektu. Jelikož se v projektu nepokračuje a se základní školou se již nespolupracuje, nelze dopady projektu přímo zjistit.

6.3 Analýza a interpretace dat

V této části budou popsány jednotlivé části evaluace. V každé části bude popsán cíl, způsob sběru dat a jeho zpracování a výsledky.

6.3.1 Evaluace cílů a aktivit service learningového projektu

V této oblasti evaluace bude reflektována první výzkumná otázka a to, zda bylo dosaženo cílů projektu. Budou evaluovány i jednotlivé aktivity projektu, které vedly k naplnění hlavního i dílčích cílů projektu. Obecný popis cílů a aktivit projektu se nachází v teoretické části. V této části bude zmíněn prvotní plán jednotlivých aktivit, jejich průběh a především výstupy, výsledky a popř. možné dopady.

Service learningové cíle a aktivity byly přímo navázány na odbornou praxi studovaného oboru. Bude se jednat o **analýzu dokumentů** týkajících se odborné praxe. Dále pak o reflexe cílů praxe od jednotlivých studentek a individuální hodnocení ze strany mentora nebo reflexe významných okamžiků praxe. Dále bude využita **analýza sociální sítě**, kterou může procesní evaluace využít jako techniku sociálně vědního výzkumu. Tímto bude zodpovězena první výzkumná otázka.

Pro zodpovězení první výzkumné otázky byla využita obsahová **analýza dokumentů**, která slouží k analýze textu. Jedním z cílů analýzy dokumentů je zachytit význam dokumentu. Analýza dokumentů v oblasti kvalitativního výzkumu může představovat analýzu různých dokumentů (Miovský, 2006, s. 238). V dokumentech různého typu se mohou objevit postoje nebo názory, ale je důležité informace nijak neupravovat, či je subjektivně neovlivňovat. Proces zpracování dat u obsahové analýzy dokumentů může začít definicí výzkumné otázky, poté se vyberou dokumenty, které budou analyzovány, v následujícím kroku se pak data interpretují. Může se také navrhnout kategorizační systém (Hendl, 2005, s. 132-133).

Významným zdrojem informací je **hodnocení od partnerů**. Významné je proto, že poskytuje jiný úhel pohledu. Slouží také k tomu, aby bylo ověřeno, zda aktivity byly realizovány a aby se identifikovaly slabé stránky a navrhly případné změny (Hora, Suchanec, Žižlavský, 2014, s. 74).

Nyní budou znovu přehledně shrnuty cíle a jednotlivé aktivity projektu. Následně bude každá aktivita na základě výše zmíněných dokumentů evaluována. Budou zmíněny výsledky a

porovnány s původně naplánovanými monitorovacími indikátory jednotlivých aktivit. Na konci podkapitoly bude uvedeno shrnutí, popřípadě doporučení mentora ze základní školy.

Hlavní cíl service learningového projektu:

- Odzkoušet pracovní pozici školského sociálního pracovníka na ZŠ.

Dílčí cíle:

- Pilotně realizovat vybrané činnosti a analyzovat jejich časovou náročnost,
- Navrhnout pracovní náplň sociálního pracovníka na ZŠ,
- Navrhnout doporučení/metodiku zavádění pracovní pozice školského sociálního pracovníka pro další základní školy v ČR,
- Zvýšit povědomí o školské sociální práci.

K dosažení cílů byly naplánovány tyto aktivity:

1. Prezentace o školské sociální práci na základní škole
2. Propagace školské sociální práce na sociálních sítích (Facebook)
3. Působení ve škole a odzkoušení pilotní pracovní pozice školského sociálního pracovníka
4. Vypracování popisu pracovní pozice školského sociálního pracovníka
5. Vypracování doporučení/metodiky zavádění pracovní pozice školského sociálního pracovníka pro další základní školy v ČR

První aktivitou bylo vytvoření **prezentace o školské sociální práci** na základní škole. Tato aktivita sloužila k představení projektu a jeho tématu a navazovala na dílčí cíl zvýšení povědomí o školské sociální práci.

Výsledkem této aktivity byly dvě zpracované prezentace na téma service learningu a školské sociální práce. Skrze situaci spojenou s pandemií jsme se nemohly na začátku projektu představit ve škole osobně. Tyto prezentace byly představeny online sociálnímu pedagogovi na základní škole a rozeslány pomocí e-mailu celkem devětadvaceti pedagogickým pracovníkům. Společně s prezentacemi bylo zasláno service learningové video. Toto video slouží také k celkové propagaci service learningu jako vzdělávací strategie a k prezentování projektů pro zastřešující projekt Aurora.

Prezentace i video dále slouží k propagaci service learningových projektů a školské sociální práce.

Druhou aktivitou projektu byla **propagace školské sociální práce** na sociální síti Facebook. Tato aktivita sloužila k naplnění cíle zvyšování povědomí o školské sociální práci. Prvotním plánem také bylo, umístit informace o service learningovém projektu a o školské sociální práci na webové stránky základní školy. Vzhledem k časovým a technickým možnostem školy, se informace na webové stránky nepodařilo umístit. Plánem bylo také založit Facebookovou stránku.

Výsledkem této aktivity je fungující Facebooková stránka. Na základě reflexí cílů praxe členek týmu, které si za svůj osobní cíl praxe zvolily tvorbu statistik na základě vytváření příspěvků na stránku, můžeme o facebookové stránce zjistit tyto skutečnosti. Facebooková stránka má aktuálně 555 sledujících. Ze statistik vyplývá, že sledující jsou převážně ženy, a to 83,7 %. Mužů je pak 16,3 %. Průměrný věk sledujících je 18 až 24 let. Průměrný dosah příspěvků se pohyboval okolo 450 uživatelů u jednoho příspěvku. O naši stránku projevily zájem i jiné profily. Začaly nás sledovat stránky z oblasti sociální práce, a to konkrétně: Sociální kurátoři, Společnost pro ranou péči a Pěstounský sklad Hvězda. Příspěvky na naší stránce navazovaly na aktivity projektu, byly sdíleny také příspěvky na aktuální a zajímavá témata. Primárně se jednalo o následující témata: sociální práce ve školách, primární prevence, případové sociální práce, práce s rodinami v rozvodové situaci, prevence sexuálního násilí u dětí a mladistvých, práce s žáky se sociálním znevýhodněním ve třídě, záškoláctví nebo individuální doučování v rodinách. Příspěvky se vždy snažily přiblížit danou problematiku, popř. uvést organizace a služby, které se daným tématem zabývají. Dále se na naší Facebookové stránce s názvem „Školská sociální práce“ objevovala upozornění na různé mezinárodní dny, byly zde zveřejňovány nabídky práce, byly představeny další service learningové projekty, možnosti studia, dny otevřených dveří a také byla sdílena videa nebo odkazy na témata, která nám poslali naši sledující a byla pro naši stránku vhodná.

Sdíleny byly i akce základní školy Boženy Němcové. Z hodnocení odborné praxe pracovníkem organizace vyplývá, že základní škola ocenila propagaci aktivit konaných na základní škole a domnívají se, že to přispělo k propagaci jak základní školy Boženy Němcové, tak školské sociální práce. Domníváme se, že díky fungující facebookové stránce se podařilo naplnit dílčí cíl a zvýšit tak povědomí o školské sociální práci.

Další a nejrozsáhlejší aktivitou bylo **působení na základní škole a odzkoušení si činností**, které by mohl vykonávat školský sociální pracovník. První činností byla **individuální**

sociální práce. Plánem této činnosti bylo spolupracovat při řešení individuálních případů žáků, zpracovat kazuistiky a využít případovou sociální práci.

„Sociální práce je zaměřená na jednotlivého klienta, jedná se o způsob práce, který je soustředěný na člověka, který potřebuje podporu (pomoc). Hodnota každého člověka je nadřazována všemu ostatnímu (zájmům instituce, hmotným hodnotám).“ (Metodika případové sociální práce, 2014 [online]).

Proces případové sociální práce má pět fází. První fází je zkoumání situace, kdy dochází k mapování potřeb dítěte, které je v nepříznivé sociální situaci nebo má výchovné problémy a potřebuje pomoci. Dalším krokem je plánování podpory, kdy se mohou stanovovat cíle, kterých chceme pří práci s dítětem dosáhnout. Následuje realizace plánu a poskytování podpory a na závěr probíhá vyhodnocení (Metodika případové sociální práce, 2014 [online]). Případová sociální práce ve škole nemá v ČR svoji podobu. Z hlediska případové sociální práce a jejího procesu jsme se v našem service learningovém projektu nacházely ve fázi zkoumání situace a případného plánování podpory žáka.

U této aktivity musely být nejprve dohodnuty podmínky spolupráce. Proběhla schůzka, jak se sociálním pedagogem, tak s doc. PaedDr. Matulayovou, PhD. K dispozici jsme dostaly celkem šest případů žáků. Ke všem případům nám byly poskytnuty potřebné dokumenty. Jednalo se o záznamy jednání s žákem a zákonným zástupcem, zápisy z výchovných komisí, doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, zprávy z Orgánu sociálně-právní ochrany dětí a Police ČR. Vzhledem k množství dokumentů jsme se rozhodly zpracovat přehled procesů spolupráce na případu. Jednalo se o tabulku, kde byly seřazeny všechny dokumenty, zainteresované strany, předmět a výstupy z jednání.

Dalším dokumentem, který jsme v rámci případové sociální práce zpracovávaly, bylo strukturální vyhodnocení situace rodiny a jeho dítěte. V tomto dokumentu by měly být vždy zaznamenány základní informace o dítěti a jeho rodině. Ze získaných dat, které nám poskytla škola v podobě výše zmíněných dokumentů, jsem do oblasti vyhodnocení zaznamenala vývojové potřeby dítěte (zdraví, učení se, emoční vývoj a chování, rodinné a sociální vztahy, stimulace a podněty, identita). Dále se zde zaznamenávají kapacity rodičů a jiných pečovatelů.

Zabývaly jsme se rovněž zpracováním dokumentu, v němž byla vyhodnocována míra ohrožení dítěte. Jednotlivé dokumenty vypovídaly o tom, jaká oblast je pro žáka riziková.

„Vyhodnocení ochranných a rizikových faktorů (někdy též označováno jen „vyhodnocení rizik“) je nedílnou součástí vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny. Vyhodnocení rizik nejčastěji navazuje na fázi zjištění všech podstatných informací o dítěti. Vyhodnocení rizik může probíhat i po úvodním šetření či v jakékoli fázi práce s rodinou. Záleží na potřebnosti vyhodnocení rizik v konkrétní situaci konkrétního dítěte. Jedná se o proces, kdy jsou prostřednictvím různých standardizovaných nástrojů či postupů rizika identifikována. Vyhodnocení rizik se provádí pro každé dítě samostatně, stejně jako je tomu u vyhodnocování situace dítěte.“ (Lumos, 2018 [online]).

Na konci každého případu byla zpracována kazuistika a tzv. nezávislý posudek z pozice sociálního pracovníka. V případě našeho nezávislého posudku šlo vždy o určitý návrh řešení situace, který by mohl žákovi pomoci v dané problematické oblasti.

Výsledkem této činnosti byly tedy zpracované dokumenty k šesti případům žáků; z individuálního hodnocení ze strany pracovníka organizace vyplynulo, že tyto dokumenty ve školském poradenském pracovišti ocenili. Někteří pracovníci zmínili, že pokud se má uskutečnit například výchovná komise, mohly by dokumenty sloužit jako přehled o případu žáka. Sociální pedagog uvedl, že dokumenty jsou přínosem pro školu a její následující práci.

Další činností v rámci aktivity působení ve škole byla aktivita zaměřená na **primární prevenci**. Původním plánem byla realizace jedné nebo dvou přednášek na téma, které se bude týkat primární prevence. Po dohodě se sociálním pedagogem byla aktivita trochu pozměněna, protože jsme se obávaly, že by přednáška samotná nemusela být pro žáky záživná. Nejdříve byl vytvořen dotazník pro vyučující ze základní školy, který zjišťoval, jaké jsou dle názoru vyučující nejčastější problémy u žáků prvního i druhého stupně. Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejčastějšími problémy jsou záškoláctví, závislosti (kouření), agresivní chování a vulgarita. Následovalo studium materiálů k formám programů primárních prevencí, následně bylo mezi žáky uskutečněno šetření, v němž bylo na základě osobních skupinových rozhovorů zjišťováno, jakou formu preventivního programu by preferovali. Proběhlo vyhodnocení výsledků, které byly předány i sociálnímu pedagogovi.

Členky týmu, které aktivitu realizovaly dále uvedly: *„ Na základě zjištěných informací jsme se pustily do realizace vlastního preventivního programu. Zvolily jsme preventivní program pro žáky 3. ročníku, a to formou kreslení obrázků na téma závislost. Aktivitu jsme realizovaly ve výtvarné výuce. Před samotným kreslením obrázků jsme žáky s tímto tématem seznámily. Nejdříve jsme zjišťovaly, co o závislosti vědí, následně jsme si o tématu společně povídali a*

poté žáci začali kreslit. Realizaci našeho preventivního programu považujeme za úspěšnou. Děti jimi zvolená forma programu moc bavila a byly během kreslení i více otevřené k debatě na dané téma.“

V rámci této aktivity bylo také zjišťováno, s jakými organizacemi škola v rámci primární prevence spolupracuje a kdo tyto programy realizuje. Členky týmu se také měly možnost zúčastnit zaběhlých programů a lépe tak porozumět problematice primární prevence na základní škole. Témata programů reagují na aktuální problémy ve škole. Po programu vždy následuje konzultace organizace, která program realizuje s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, díky níž organizace pořádající preventivní programy získá zpětnou vazbu a je také možné o problémech dále diskutovat.

Mentor v osobním hodnocení studentek uvedl, že na primární prevenci je kladen na základní škole velký důraz a že oceňuje orientaci studentek v dané problematice. Kladně hodnotil aktivní zapojení do programů a realizaci vlastního programu. Výsledkem této aktivity byl zrealizovaný preventivní program pro žáky.

Na tuto aktivitu spojenou s primární prevencí navazovala další aktivita, která se týkala **komunitní akce**. Prvotním plánem bylo uspořádat vlastní komunitní akci. Vzhledem k časovým a organizačním možnostem školy jsme se podílely pouze na zaběhlé akci s názvem „Vánoční jarmark“. Participovaly jsme na přípravě, organizaci a samotné realizaci. Na akci jsme měly vlastní stánek s obrázky, které vznikly v rámci preventivního programu. Dále byl na stánku vystaven plakát, který informoval o našem realizovaném projektu a tématu školské sociální práce. Následně bylo vytvořeno třicet informačních letáků, které se týkaly primární prevence a dostupných sociálních služeb, na které se mohou rodiče v případě problémů obrátit.

Další činnost měla být spojená se **sociálně-právním poradenstvím**. Plánem bylo analyzovat potřebnost sociálně právního poradenství ze strany školského sociálního pracovníka, identifikovat konkrétní rodiny a začít s nimi spolupracovat. Skrze situaci spojenou s pandemií jsme školu nemohly navštěvovat tak často, podobně tomu bylo také se stykem s rodinami. Proběhla analýza oblastí a identifikace náplně sociálně právního poradenství na základní škole. Cílem bylo zjistit, ve kterých oblastech by mohl poskytovat sociálně právní poradenství právě sociální pracovník působící ve škole. K identifikaci těchto oblastí pomohly výroční zprávy školy a jednotlivé dokumenty žáků, jako např. individuální vzdělávací plány, zprávy od Policie České Republiky a Orgánu sociálně-právní ochrany dětí, zprávy ze střediska

výchovné péče, záznamy z jednání se žákem a jeho rodiči apod. Vznikl dokument, kde je vymezeno sociálně právní poradenství obecně i ve škole a na základě analýzy dokumentů jsou zde uvedeny oblasti, ve kterých by mohl školský sociální pracovník sociálně právní poradenství na základní škole poskytovat.

V rámci aktivity působení ve škole byla naplánovaná také **projektová a fundraisingová činnost**. Prvotní plánem bylo podílet se na tvorbě projektové žádosti a zaměřit se na aktivitu spojenou s fundraisingem. Tuto aktivitu se nám podařilo splnit ještě před samotným začátkem projektu. Kvůli situaci spojené s pandemií jsme se rozhodly uspořádat sbírku elektroniky, která by pokryla poptávku žáků, kteří se nemohli připojit k distanční výuce. Díky propagaci na sociálních sítí a sdílení poptávky od jedné známe osobnosti se nám podařilo získat devatenáct kusů elektroniky, které jsme předaly žákům. V rámci této aktivity jsme se také podílely na podávání grantové výzvy s názvem „Vy rozhodujete, my pomáháme“. Podaly jsme společně se školou návrh na vytvoření relaxační zóny v atriu školy. Dle osobního hodnocení mentora byl návrh podán a nachází se ve stádiu hlasování.

Poslední naplánovanou aktivitou v rámci působení ve škole a odzkoušení si pracovní pozice bylo **doučování** žáků. Při plném rozsahu projektu, kdyby nedošlo ke změně základní školy, mělo doučování ideálně sloužit k navázání hlubšího vztahu s žáky. Vzhledem k časovým možnostem však nakonec doučovaní ze strany členek týmu neprobíhalo. V rámci této činnosti jedna členka absolvovala školení dobrovolníků k programu doučování, na sociálních sítích školské sociální práce i Dobrovolnického centra Univerzity Palackého byla také sdílena poptávka po dobrovolnících na doučování.

Další samostatnou klíčovou aktivitou, která vedla k naplnění dílčího cíle, bylo **vypracování popisu pracovní pozice školského sociálního pracovníka**, jinými slovy vypracování **profesiogramu.** Aktivita byla naplánována tak, že bude na základě literatury a konzultace se školským poradenským pracovištěm vytvořen dokument, v němž budou popsány klíčové činnosti školského sociálního pracovníka a jejich časová náročnost. Z počátku probíhal tedy sběr dat. Aktivita začala kontaktováním základní školy v Pardubicích, kde působí sociální pracovnice. Ptaly jsme se na konkrétní činnosti, které v rámci sociální práce ve škole vykonávají. Další inspirací pro vytvoření našeho pracovního popisu byly již zpracované profesiogramy pomáhajících profesí dostupné na stránkách časopisu Sociální práce/Sociálna práca.[1] Hledaly jsme inspiraci v tom, jaké oblasti by profesiogram školského sociálního

[1] www.socialniprace.cz/proso/profesiogramy/

pracovníka měl obsahovat. Následovaly konzultace s koučkou a školským poradenským pracovištěm. Seznam určitých činností nám poskytl sociální pedagog. Na základě odborné literatury, rozhovorů a analýzy již existujících profesiogramů vznikl popis pracovní pozice školského sociálního pracovníka. Profesiogram se skládá z dvanácti oblastí. Jedná se o:

- Smysl a existence pracovní pozice,
- Sociální situace cílové skupiny a její hlavní potřeby,
- Systémový kontext (legislativa, standardy),
- Organizační rámce,
- Způsob definování cílů pro pracovníky,
- Popis jednotlivých pracovních činností,
- Popis průběhu směny/průběhu pracovního týdne,
- Okruh spolupracujících subjektů,
- Typy výsledků,
- Předpoklady k výkonu profese,
- Kritéria úspěch profese,
- Faktory ztěžující výkon práce.

Jednotlivé oblasti byly rozpracovány. Na základě další konzultace s koučkou bylo dohodnuto, že profesiogramy budou dva. První byl již vypracovaný a představoval spíše obecnou úroveň. Následně byl vypracován druhý profesiogram, který odkazoval přímo na náš projekt a na naše pilotně odzkoušené činnosti. Výsledkem byly tedy dva zpracované profesiogramy. Oba profesiogramy budou součástí příloh této práce. Dle hodnocení mentora v osobním hodnocení studentky je patrné, že vypracování popisu pracovní náplně pozice školského sociálního pracovníka může být přínosné pro opodstatnění zavedení této pozice, případně to může být nápomocné i v zavádění pozice sociálního pedagoga.

Poslední aktivitou v projektu bylo vypracování **doporučení/metodiky zavádění pracovní pozice školského sociálního pracovníka na dalších základních školách v České republice.** Kvůli změně základní školy, jsme musely aktivitu pozměnit. Vznikla zpráva o realizaci případové sociální práce s prvky metodiky. Tato zpráva může sloužit školskému poradenskému pracovišti. Na základě studia odborné literatury tato zpráva obsahovala popis případové sociální práce obecně. Dále byly popsány postupy při zpracování jednotlivých dokumentů, které jsou uvedeny v aktivitě týkající se případové sociální práce výše. Byly zde přiloženy i ukázky jednotlivých dokumentů.

Shrnutí a případná doporučení

Při výběru základní školy je ideálním prostředím pro implementaci projektu, který se bude zabývat školskou sociální prací základní škola, kde působí např. sociální pedagog. První základní škola nebyla na spolupráci připravena v tom smyslu, že nevěděla, co od projektu očekávat. Chtěla pomoci, ale zároveň panovala obava, že účastníci projektu budou přebírat práci školskému poradenskému pracovišti, nebo že by docházelo k zaváděná jiných postupů práce. V případě první spolupráce nebyly správně nastavené činnosti. Základní škola chtěla pomoci např. s doučováním. Tomuto požadavku jsme chtěly vyhovět, sociální pracovník však nemá na doučování dostatečné kompetence. V případě druhé základní školy, kde působil sociální pedagog, byla spolupráce mnohem jednodušší. Sociální pedagog měl vhled do sociální práce a z inovativních postupů neměl obavy. Je tedy důležité, aby základní škola byla o činnostech sociálního pracovníka dobře informována, aby se správně určily činnosti a aby byla škola spolupráci otevřená. Zároveň nesmí docházet k určité rivalitě mezi sociální prací a sociální pedagogikou, jde spíše o ukázku sociální práce ve škole, než o přebírání práce školskému poradenskému pracovišti. Studentky, které projekt realizují, se musí v daném tématu orientovat a musí se o aktivity zajímat.

Z jednotlivých aktivit, které byly pilotně odzkoušeny, je patrné, že pozice školského sociálního pracovníka na základní škole může být potřebná. Jiná potřebnost bude na základní škole, kde se vyskytují časté problémy a jiná bude např. na výběrové základní škole. Aktivity i časová náročnost by se na těchto školách lišily. V našem případě šlo o základní školu, kde je větší výskyt sociálně-patologických jevů i různých problémů žáků a jejich rodin. Ve škole působí sociální pedagog v rámci školského poradenského pracoviště. Tito pracovníci svoji práci odvádí výborně. I přesto, po rozhovorech např. se sociálním pedagogem by se daly identifikovat aktivity i problémy, které by mohl řešit spíše školský sociální pracovník. Může se jednat také o nové metody a techniky, což se ukázalo např. u případové sociální práce, kdy obyčejný návrh postupu zaznamenávaní procesů spolupráce na případu byl oceněn.

Z hodnocení mentora u všech členek týmu vyplynulo, že překážkou většího se podílení na aktivitách ve škole byla samotná výuka studentek. Pokud je přijímací komunitou základní škola, ve které je možnost zapojit se do aktivit v určitý den a většinou v dopoledních hodinách, je povinná výuka studentek kontraproduktivní.

Sociální pedagog uvedl: *„ Bohužel z důvodu protiepidemiologických opatření byly aktivity realizovány v omezeném rozsahu a také výuka na vysoké škole se prolínala s aktivitami a*

výukou na základní škole. Kdyby měly studentky větší prostor pro více trávení času v naší škole (např. v rámci souvislé praxe), byl by pro studentky obsah praxe více přínosný a byla by i větší možnost zdokonalovat silné stránky a odbourávat stránky slabé.“

Velmi záleží na přijímací komunitě, ostatní service learningové projekty neměly s touto skutečností žádný problém. Domníváme se, že souvislá praxe by také nebyla řešením. Pokud by u dalšího projektu byla přijímací komunitou základní škola, je na zvážení, aby ostatní vyučující byli o projektu více informováni a studentky neměly např. výuku povinnou, alespoň ne v případech, kdy potřebují realizovat aktivity v rámci service learningového projektu.

Pro přehlednost nyní uvedu tabulku s předem nastavenými monitorovacími indikátory jednotlivých aktivit projektu a s monitorovacími indikátory na konci projektu.

Tabulka 1: Monitorovací indikátory projektu

AKTIVITY PROJEKTU	PŘEDEM NASTAVENÉ MONITOROVACÍ INDIKÁTORY	MONITOROVACÍ INDIKÁTORY NA KONCI PROJEKTU
PREZENTACE O ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	1 prezentace o školské sociální práci a projektu.	Vytvořeny 2 prezentace o školské sociální práci a o service learningovém projektu, natočení 1 service learningového videa.
PROPAGACE	Vznik Facebookových stránek	Vytvoření Facebookové stránky. Aktuálně 555 sledujících, 1 propagační leták o školské sociální práci a projektu.
INDIVIDUÁLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE-PŘÍPADOVÁ SOCIÁLNÍ PRÁCE	Spolupráce při zpracování 3 individuálních plánů žáků, vedení dokumentace.	6 kazuistik a zpracovaných dokumentů k případům žáků (přehled procesů spolupráce na případu, strukturální vyhodnocení situace rodiny a jeho dítěte, vyhodnocení rizik).
PRIMÁRNÍ PREVENCE	Zprostředkování 1-2 odborných přednášek z oblasti primární prevence.	Uskutečnění 1 preventivního programu, 30 informačních letáků o primární prevenci a dostupných službách.

PRÁCE S KOMUNITOU	Uskutečnění 1 vlastní komunitní akce.	Účast na 1 komunitní akci.
SOCIÁLNĚ PRÁVNÍ PORADENSTVÍ	Spolupráce se 2 rodinami v rámci sociálně právního poradenství a zprostředkování kontaktů na další odborné služby, navázání spolupráce s dalšími institucemi a organizacemi.	Vypracování 1 dokumentu – analýza oblastí a identifikace náplně sociálně právního poradenství na základní škole.
PROJEKTOVÁ A FUNDRAISONGOVÁ ČINNOST	1 aktivita zaměřená na fundraising nebo pomoc při tvorbě projektové žádosti.	Uspořádání 1 sbírky elektroniky (19 kusů elektroniky pro žáky na distanční výuku), účast na podání 1grantové výzvy.
DOUČOVÁNÍ	Doučování 6 žáků.	Sdílení 2 poptávek po dobrovolnících na doučování na Facebookových stránkách Školské sociální práce a Dobrovolnického centra UP.
POPIS PRACOVNÍ POZICE ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	Vypracování 1 profesiogramu.	Vypracování 2 profesiogramů na obecné a konkrétní úrovni.
DOPORUČENÍ/METODIKA ZAVÁDĚNÍ PRACOVNÍ POZICE ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA	Vypracování 1 metodiky/ doporučení zavádění pracovní pozice školského sociální pracovníka na základních školách v ČR.	Vypracování 1 zprávy o realizaci případové sociální práce s prvky metodiky.

6.3.2 Evaluace přínosů service learningu

V této oblasti budou evaluovány přínosy service learningu pro studentky a přijímací základní školu.

6.3.2.1 Přínosy a slabé stránky service learningu

Přínosy obecně jsou popsány v teoretické části. Studentky i mentor byli s přínosy před začátkem realizace service learningového projektu do jisté míry seznámeni. Přínosy se mohou odrážet i vzhledem k tématu projektu. Jiné zvolené téma projektu by např. mohlo přinášet i jiné přínosy service learningu.

Pro evaluaci přínosů, popř. slabých stránek service learningu bude využita technika **dotazníku**, který vyplňovaly členky týmu a týkal se přínosů service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků. K doplnění přínosů pro studentky byla uskutečněna také **ohnisková skupina**, kde studentky reflektovaly jednotlivé přínosy a zároveň i slabé stránky service learningu, které při realizaci projektu pociťovaly. Určité slabé stránky studentky popisovaly i v dotazníku k přínosům service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků. Tyto poznatky by mohly sloužit jako užitečná zpětná vazba pro realizace dalších service learningových projektů. Dále byl vyplněn **evaluační formulář** ve formě dotazníku od partnera v organizaci.

Pro evaluaci přínosů byla tedy využita technika **dotazníků**, které mohou být různého typu. Dotazník je označován jako kvantitativní metoda. Jedná se o formulář, který vyplňuje respondent a výzkumník získává informace o jeho postojích, hodnotách nebo myšlenkách (Hendl, Remr, 2017, s. 82). Pro účely této evaluace byl využit online dotazník s převážně otevřenými otázkami, které se většinou používají pro menší počet respondentů. V tomto případě lze získat dostatek informací, které se mohou dále kategorizovat a kódovat. V případě otevřených otázek mohou mít informace kvalitativní charakter. Kódy pro kvalitativní údaje se mohou naplánovat před prostudováním shromážděných materiálů, nebo po nich (Hendl, Remr, 2017, s. 151, 154). V případě vyplňovaných dotazníků byly otevřené otázky analyzovány a byly identifikovány jednotlivé přínosy.

Jako druhá technika sběru dat od studentek byla využita **ohnisková skupina**. Ohnisková skupina je výzkumnou metodou, při níž získáváme kvalitativní data a jsou využité i skupinové interakce, které vznikají při diskuzi. Tazatel vytváří tzv. ohnisko, které odpovídá cílům výzkumu a výzkumným otázkám. Ohnisko je spíše tematickou oblastí, musí být ale

srozumitelné pro všechny účastníky. Výzkumník může ovlivňovat i průběh získávání dat (Miovský, 2006, s. 175).

V tomto případě šlo spíše o nestrukturovanou ohniskovou skupinu. Předem nebyla vytvořena žádná závazná struktura, bylo dáno pouze téma. Diskuze by měla být přirozená. Závazné není ani pořadí a přesné znění případných otázek. Při ohniskové skupině byly ale dodržována pravidla, jako např. že hovořila vždy jedna osoba, neprobíhaly vedlejší rozhovory, každý měl právo říct svůj názor apod. (Miovský, 2006, s. 178, 183).

Data byla získána pomocí online ohniskové skupiny, kdy byly použity i kamery, aby výzkumník viděl jednotlivé interakce. Rozhovor byl nahráván na mobilní zařízení a poté přepsán do textové podoby. Přepsání netextové podoby rozhovoru do textové se nazývá transkripce. Dalším krokem byla analýza přepsané ohniskové skupiny a identifikace zmíněných přínosů a slabých stránek.

Jelikož je se jednalo o téma přínosů service learningu, popřípadě jeho slabých stránek nebylo potřeba ohniskovou skupinu více strukturovat. Členky týmu byly s přínosy do jisté míry seznámeny před zahájením projektu a samotný projekt navíc realizovaly. Diskuze byla velmi přirozená, studentky se doplňovaly. Nejdříve probíhala diskuze k přínosům. Studentky samy několik přínosů přímo identifikovaly a ostatní členky téma rozvíjely. Poté byly moderátorem připomenuty další možné přínosy a bylo nabídnuto, aby se k nim chtějí studentky vyjádřily. Součástí tématu byly i slabé stránky. Členky často opakovaly slabé stránky, které už uváděly ve výše zmíněném dotazníku. Díky analýze dotazníků, evaluačnímu formuláři a ohniskové skupině bude zodpovězena druhá výzkumná otázka.

Přínosy pro přijímací komunitu

V evaluačním formuláři pro partnera z komunity byly vyhodnoceny přínosy service learningového projektu v oblastech rozvoje studentů. Jednalo se o oblast povědomí o potřebách nebo problémech komunity, občanské angažovanosti studentů v komunitě a o oblast znalosti a zručnosti při řešení potřeb nebo problémů komunity. Partner z komunity uvedl, že téměř žádná z uvedených oblastí se nemohla dostatečně rozvíjet kvůli epidemiologickým opatřením. Střední přínos service learningového projektu pro rozvoj studentů měla pouze oblast o **povědomí o potřebách a problémech komunity**. Dále bylo zodpovězeno, že potřeby nebo problémy v komunitě byly díky service learningovému projektu řešeny dostatečně úspěšně.

Následně bylo zhodnocováno, jaké přínosy měl service learningový projekt přímo pro organizaci. Pozitivní přínos shledává organizace ve **zvýšení viditelnosti, společenském síťování a v kvalitě služeb, které organizace nabízela**. Přínosy, které pro organizaci nebyly pozitivní, byly z oblastí pracovního klimatu a pracovního prostředí. Dále organizace nezaznamenala přínos ve vztahu k cílovým skupinám nebo se domnívají, že service learningový projekt nepřispěl k pohodě zaměstnanců a dobrovolníků. Partner z organizace dodal, že celkově byla **spolupráce service learningového týmu a organizace obohacující** pro obě strany.

Spolupráce přinesla základní škole dle odpovědí v evaluačním formuláři **vhled do problematiky školské sociální práce**. Ocenili také **zpracování případové sociální práce pohledem studentů.** Zaujala je i rovněž **nabídka rodinných konferencích**, o kterých se dozvěděli díky dalšímu service learningovému projektu realizovaném na Cyrilometodějské teologické fakultě.

Hlavní překážky shledávali v už zmíněné pandemické situaci a s ní spojenými opatřeními. Dále považovali za nepraktické křížení výuky studentů s aktivitami základní školy. Možnou překážkou, která se nakonec neprojevila byly obavy z odmítnutí aktivit projektu rodinami v komunitě. Organizace dále uvedla, že by měla zájem se zapojit do dalších projektů a že by service learningové projekty doporučila dalším organizacím.

Jeden přínos pro komunitu se objevil i v osobních hodnoceních studentek, které se podílely na realizaci případové sociální práce a primární prevence. Sociální pedagog uvedl, že studentky přinesly **nový pohled na problematiku**, zároveň nebyly ovlivněny vztahy ve škole a problematiku nezávisle zkoumaly.

Přínosy pro studentky

Teoretické znalosti v praxi

Jako první přínos zmínilo všech šest studentek **osvojení si teoretických znalostí v praxi**. Možnost vybrat si téma service learningového projektu byla pro studentky stěžejní. Musely se začít v **tématu orientovat** a pak **využít poznatky v praxi**. Tématem realizovaného projektu byla školská sociální práce. Většina studentek uvedla, že se v daném tématu orientují. Před realizací projektu muselo proběhnout studium odborné literatury, aby studentky mohly identifikovat činnosti školského sociálního pracovníka. Pro jednu studentku bylo klíčové to, že téma školské sociální práce studovala především v rámci samostudia, tato

skutečnost jí následně přinesla dobrou orientaci v tématu. Studentky dále uvedly, že se seznámily s tématy spojenými s realizací projektu, a to s **případovou sociální prací** a s **primární prevencí**, popřípadě s realizací preventivního programu. Studentky uvedly, že díky teoretické znalosti případové sociální práce věděly, jak s pracovat případem daného žáka apod. V rámci případové sociální práce si studentky, které se zabývaly touto aktivitou, odzkoušely zpracovávat kazuistiky a vyhodnocovat situaci dítěte a míru ohrožení.

Teoretické ukotvení **tvorby projektu** bylo v rámci předmětu Tvorba projektu a z části i v předmětu Personální management. Jedna ze studentek uvedla, že díky teoretickým znalostem z tvorby projektu a následnému odzkoušení si realizace projektu v praxi, by si dovedla představit, že se ve své budoucí práci podílí na realizaci projektu. Jedna ze studentek také uvedla, že si díky service learningu může odzkoušet teoretické poznatky v praxi, ale také že reálná praxe může ukázat, co funguje úplně jinak.

Realizovaný projekt byl zároveň odbornou praxí. Všechny studentky toto propojení ocenily. Nejvíce ocenily **zapojení do akce tvořením reálného projektu**. Při ohniskové skupině také zmínily, že velkým přínosem byla **možnost výběru tématu** k projektu, realizace praxe s cílovou skupinou a možnost nastavit si jednotlivé aktivity tak, jak vyhovují studentům. Zároveň po celou dobu je možnost **konzultace s koučem a záruka ochrany ze strany katedry.**

Studentky při ohniskové skupině také zmínily, že vykonávání **praxe prostřednictvím service learningu je efektivnější**, než doposud nastavený systém praxe. Jedna studentka uvedla, že se praxe týká díky projektu přímo sociální práce. Na praxích např. v rámci bakalářského studia se setkala i s činnostmi, které se studovaného oboru sociální práce netýkaly vůbec.

Pracovní pozice školského sociálního pracovníka není v České republice legislativně ukotvena a není zavedena. I přes to studentky při ohniskové skupině uvedly, že pokud se do budoucna pracovní pozice zavede mají velkou výhodu, že si mohly činnosti vyzkoušet v rámci studia na vysoké škole.

Práce v týmu

Dalším zmíněným přínosem v dotazníkovém šetření byla práce v týmu. Studentky uvedly, že jim práce v týmu vyhovovala a že se naučily např. **rozhodovat se ve skupině**. Jedna ze studentek uvedla, že práce týmu jí přinesla **více pohledů na řešení problémů** a ocenila možnost **diskuze**.

Další ze studentek také uvedla, že práce v týmu je náročná a že se musí dbát na motivaci a reflexiv týmu. Další členka týmu při ohniskové skupině uvedla, že práce v týmu při service learningovém projektu může velmi **připomínat práci v budoucím zaměstnání**. Ocenila, že si mohla práci v týmu vyzkoušet a že zkušenosti využije ve svém budoucím povolání.

Řešení konfliktů a zvládání stresových situací

Dalším přínosem, zmiňovaným v dotazníkovém šetření, bylo zvládání stresových situací a řešení konfliktů. Změna partnerské školy byla stresovou situací, se kterou se musel celý tým vypořádat. Celý tým musel řešit konflikt se zaměstnankyní původní základní školy. Studentky v tomto případě ocenily možnost **supervize**. V průběhu service learningu se můžeme setkat s různými problémy a to, že studentky **jednají samy za sebe**, jim **napomáhá učit se řešit konflikty** a zvládat stresové situace. Pokud v týmu nastal nějaký problém (např. s nějakou aktivitou), vždy se tým snažil vyřešit problém sám a až poté kontaktovat koučku. Pomoc koučky ocenily všechny studentky. Zvládání stresových situací hodnotily studentky kladně i vzhledem k oboru sociální práce.

Jedna ze studentek uvedla, že stresové situace a řešení problémů bere jako určitý **proces učení se** a že je více než pravděpodobné, že ji něco podobného potká i v profesním životě. Pokud si při studiu student může tyto situace vyzkoušet, je to velmi přínosné. Je nutno dodat, že situace nejsou uměle vytvořené, ale dějí se v reálné praxi.

Utvrzení se v zájmu práci s cílovou skupinou v budoucím povolání

Jednou z otázek v dotazníkovém šetření bylo, zda se studentky utvrdily v tom, že cílová skupina (děti a rodiny) je ta, na kterou **se v budoucnu chtějí zaměřit**. Pět studentek odpovědělo, že ano. Díky service learningu si studentky mohly vyzkoušet, zda chtějí s cílovou skupinou pracovat i v budoucím zaměstnání, což je velkým přínosem. Jedna z respondentek uvedla, že jí vyhovovala konkrétně cílová skupina romských dětí. Kvůli změně základní školy, byla většina žáků romského původu.

Posílení dovedností pro profesní i osobní život

Studentky v dotaznících uváděly i **osvojování si schopností a dovedností potřebných do profesního i osobního života**, což je obecně jedním z přínosů service learningu. O jaké schopnosti a dovednosti se konkrétně jednalo uvedu v rámci evaluace kompetencí. Většina studentek se domnívá, že dovednosti získané realizací service learningového projektu využijí v profesním životě.

Při ohniskové skupině vyplynuly další přínosy. Nejvíce zmiňovaný byl systém nastavení odborných praxí pomocí strategie service learning. Studentky zmiňovaly, že velkou výhodou bylo časové rozložení, mohly si aktivity naplánovat během semestru a nemusely např. praxi vykonávat v jeden určitý týden.

Slabé stránky service learningu

Slabé stránky studentky zmiňovaly v dotazníku i při ohniskové skupině. První slabou stránkou, kterou uváděly, byl fakt, že odborná praxe pomocí service learningu a realizace projektu byla v rámci nové akreditace a **oboru odzkoušena poprvé**. Některé členky uváděly, že docházelo k **různým změnám a některé fáze jim přišly zmatené**. Některé studentky uváděly, že by ocenily **přehlednější a sjednocené materiály s informacemi** nebo přehlednější zapisování odpracovaných hodin už od začátku projektu.

Studentky by také ocenily **více průběžných supervizí**. Další slabou stránkou, konkrétně pro realizovaný projekt školské sociální práce, byl **špatný výběr původní základní školy**. Poslední slabá stránka byla již zmíněna. Studentkám nevyhovovalo, když se jejich výuka kryla s možnostmi účastnit se aktivit na základní škole.

Shrnutí a případná doporučení

Hlavními přínosy pro komunitu bylo zvýšení viditelnosti, společenské síťování a kvalita služeb, které organizace nabízela. Service learningový projekt přinesl pracovníkům školy vhled do problematiky školské sociální práce i rodinných konferencí. Dalším přínosem byl nový pohled na zaběhlé řešení problému, jednalo se např. o nové dokumenty k řešení případů žáků. Přínosem service learningu pro komunitu je právě nový a nezaujatý pohled studentů. Zjišťování dalších přínosům pro komunitu by bylo možné, pokud by byl na základní škole projekt realizován v celém rozsahu. Mimo evaluační formulář by bylo vhodné udělat např. rozhovory s pracovníky školského poradenského pracoviště a zaměřit se i na jiné přínosy.

Nyní pro lepší přehlednost přínosů pro studentky uvedu jednotlivé oblasti přínosů service learningu, které studentky dále rozvedly. Nejvíce zmiňovanými přínosy service learningu pro studentky byly:

1) **Osvojení si teoretických znalostí v praxi**

- Studium odborné literatury a orientace v tématu školské sociální práce, případové sociální práce, primární prevence a tvorby projektu,
- Využití poznatků v praxi,

- Zapojení se do akce realizací reálného projektu,
- Odborná praxe pomocí service learningu je dle studentek efektivnější.

2) Práce v týmu

- Rozhodování ve skupině,
- Více pohledů na řešení problému,
- Možnost diskuze,
- Zkušenosti do budoucího povolání.

3) Řešení konfliktů a zvládání stresových situací

- Zkušenost se zvládáním stresových situací,
- Řešení problémů v týmu,
- Pomoc koučky a možnost supervize,
- Proces učení se, zkušenost do profesního života,
- Reálné situace v praxi.

4) Utvrzení se v zájmu o práci s cílovou skupinou v budoucím povolání

- Možnost vyzkoušet si pracovat s cílovou skupinou, příprava na budoucí povolání.

5) Posílení dovedností pro profesní i osobní život

- Osvojování si schopností a dovedností potřebných do profesního i osobního života.

V rámci slabých stránek bychom mohli identifikovat i případná doporučení pro pokračovaní service learningových projektů. Studentky by ocenily jasný a přehledný manuál s informacemi a potřebnými dokumenty např. k zápisu odpracovaných hodin. Dále je potřebné se zaměřit na přijímací komunitu a přizpůsobit vzhledem k realizaci projektu povinnou výuku studentek.

6.3.3 Kompetence získané díky service learningovému projektu

K evaluaci kompetencí ve vzdělávání sociálních pracovníků bude využita technika **dotazníku**, který vyplňovaly členky týmu školské sociální práce a týkal se přímo rozvoje kompetencí. Kompetenční dotazník byl vyplňován studentkami dvakrát. Jako první byl vyplňován vstupní dotazník, kde bylo 35 oblastí kompetencí a ke každé byla stupnice 1-5, kde měly studentky zaznačit tzv. vstupní úroveň kompetencí. Další kompetenční dotazník byl vyplňován po skončení service learningového projektu. Výstupní kompetenční dotazník byl trochu jinak situovaný. Jednotlivé kompetence byly rozděleny do šesti oblastí a každá byla rozdělena na jednotlivé dovednosti, které do dané oblasti kompetencí patří. Jelikož vstupní a výstupní dotazník měl jinou formu, budou tyto dotazníky sloužit pouze jako potvrzení o posunu v jednotlivých kompetencích.

Kompetence, které členky týmu získaly během service learningového projektu, byly popsány v dokumentu, který se týkal významných okamžiků praxí. K evaluaci kompetencí bude sloužit také **analýza dokumentů** reflexí cílů praxe, konkrétně druhých osobních cílů, které se týkaly u některých členek týmu např. rozvoje komunikačních dovedností. Některé kompetence studentky zmiňují také v dotazníku, který se týkal přínosů service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků. Technika dotazníku a analýzy dokumentů byly popsány výše. Nyní uvedu jednotlivé oblasti kompetencí.

Komunikační kompetence

Nejvíce zmiňovanou oblastí rozvinutých kompetencí byla oblast komunikačních dovedností. Pět členek týmu uvedlo ve svých **významných okamžicích praxe**, že největší rozvoj vnímají v komunikačních dovednostech.

Jedna studentka např. uvedla: *„ Své zlepšení vnímám hlavně v kompetencích týkajících se komunikace. Naučila jsem se **aktivně naslouchat** a předvést svoje dovednosti a účastnit se **diskuzí**. To vše hlavně díky změně základní školy. Jednání muselo proběhnout rychle a být úspěšné.“*

Dle studentek docházelo k rozvoji komunikačních dovedností hlavně díky komunikaci s odborníky. Studentky uvedly, že k rozvoji komunikačních dovedností přispěly rozhovory s metodičkou prevence a sociálním pedagogem. V tomto případě byla rozvinuta **technika aktivního naslouchání,** kde se studentky snažily povzbuzovat k rozhovoru a kladly otázky. U aktivního naslouchání členky využily **techniku parafrázování**. Musely se vždy ujistit, že

informacím rozumí. Další rozvinutou komunikační dovedností byla již zmíněná **komunikace v týmu.**

Členka týmu, která realizovala program primární prevence se díky této aktivitě naučila **komunikovat s žáky**. Využívala např. **hry k prolomení komunikace**. Dále se naučila, **jak klást dětem otázky**, aby se nebály vyjádřit **svůj názor**. Druhá členka týmu, která realizovala program primární prevence uvedla, že si osvojila komunikační kompetenci – **schopnost vcítit se do prožívání druhých.** V rámci aktivního naslouchání při realizaci preventivního programu členka týmu využila techniku zrcadlení. *„ Snažila jsem se během komunikace také **zrcadlit pocity druhého**, a to především během osobní komunikace – tím jsem mohla vyjádřit své pochopení k tomu, co mluvčí cítí. Např. větami jako: „Cítím z tvému hlasu, že jsi z toho zklamaný…" nebo „Vidím, že tě to štve, že trávíš na mobilu víc času než s tátou."*

V rámci aktivního naslouchání, ať už při komunikaci s odborníky nebo s žáky se studentky vždy snažily o **shrnutí myšlenek, faktů a pocitů**. Studentky vždy ocenily sdělené informace a komunikovaly s respektem.

Další kompetencí, která spadá do této oblastí jsou **prezentační dovednosti**. Tři studentky uvedly, že díky tvoření prezentací a následnému prezentování buď na základní škole nebo na univerzitě při obhajobách, si tyto kompetence osvojily. Ocenily také, že jako sociální pracovnice mohou tyto nabyté kompetence využívat při prezentování přednášek nebo projektů např. pro spolupracovníky nebo další organizace.

Další zmiňovanou kompetencí byla schopnost správného **využití asertivní komunikace**. Členky týmu využívaly asertivní komunikace především při ukončování spolupráce s první základní školou. Dvě studentky uvedly, že díky service learningovému projektu a komunikaci v týmu, s odborníky nebo s žáky se také zlepšily **v prosazování a vyjadřování svých názorů**, což jim dříve dělalo problém.

Jedna členka týmu uvedla: *„ Snažila jsem se v komunikaci řídit **základními prvky komunikace** jako je např**. otevřenost v komunikaci, jasné vyjádření svých pocitů, možnost odmítnutí a říci ne, uzavírání kompromisů a přijímání pochvaly a kritiky**. Vyzkoušela jsem si např. techniku tzn**. přijatelného kompromisu**. Skrze tuto techniku se mi podařilo prosadit svůj nápad na vytvoření relaxační zóny v atriu ZŠ v rámci grantové výzvy „My pomáháme, vy realizujete". Dále jsem si mohla vyzkoušet techniku tzn. volné informace během navazování kontaktů s novou ZŠ a žáky. Díky této technice se může snížit plachost při zahajování rozhovoru a je usnadněním rozhovoru pro obě komunikující strany."*

Rozvoj komunikačních dovedností uváděly studentky i v dotaznících k přínosům service learningového učení se ve vzdělávání v oblasti sociální práce. Naučily se **komunikovat s partnery v komunitě nebo v týmu.** U studentek rozvoj komunikačních dovedností potvrzuje i vstupní a výstupní kompetenční dotazník. V oblastech, které lze přímo porovnat se všechny studentky na stupnici posunuly nejméně o jedno pole.

Digitální kompetence

Do digitálních kompetencí spadá např. **vyhledávání a filtrování dat a informací**. Tuto kompetenci členky týmu rozvíjely především před začátkem projektu v rámci tvorby projektového záměru. Musely se seznámit s tématem školské sociální práce na obecné úrovni, aby mohly identifikovat konkrétní činnosti školského sociální pracovníka, které budou vykonávat v rámci projektu.

V rámci aktivity propagace školské sociální práce na sociálních sítí si studentky, které měly tuto aktivitu na starost, naučily **tvořit a upravovat digitální oblast v různých formátech**. Naučily se také **vyjadřovat se pomocí digitálních prostředků.**

Studentky tvořily příspěvky na různá témata na facebookové stránce, vyhledávaly vhodné fotografie a důležité informace. Čtyři členky týmu se také zúčastnily školení na téma tvorba sociálních sítí, kde se dozvěděly o tom, jak tvořit jednotlivé příspěvky, jak plánovat zveřejňování příspěvků, jak komunikovat se sledujícími, jak reagovat na kritiku nebo jak odpovídat na negativní komentáře. Studentky ve významných okamžicích praxe uvedly, že školení pro ně bylo velmi přínosné. Studentky se učily, jak vytvořit text, aby byl čtivý, vytvořily vlastní logo facebookových stránek a komunikovaly se sledujícími. Studentky, které měly na starost propagaci, také tvořily statistiky, abychom měli přehled o počtu sledujících o dosahu příspěvků apod.

Studentka, která se podílela na aktivitě primární prevence uvedla: *„ Věnovala jsem se studiu dokumentů ZŠ týkajících se prevence sociálně patologických jevů u jejich žáků. Mohla jsem si tak lépe* ***osvojit kompetenci analyzování, porovnávání a kritického hodnocení důvěryhodnosti a spolehlivosti zdrojů.*** *Během praxe jsem také mohla mít zkušenost s* ***vyjadřováním se prostřednictvím digitálních prostředků, prohlížením, vyhledáváním a filtrováním dat, informací a digitálního obsahu skrze publikování článku ke Světovému dni prevence týrání a zneužívání dětí na facebookové stránce o ŠSP.“***

Kompetence v oblasti řešení problémů

Již několikrát zde byl zmiňován problém spojený se změnou partnerské školy. Všechny členky při popisu negativních stránek nebo zkušeností popsaly změnu základní školy. Všechny studentky ale zmínily, že tato negativní zkušenost je posunula v kompetencích spojených s řešením problémů. Členky týmu zmiňovaly především, že se musely při řešení problému naučit spolupracovat s ostatními v týmu nebo s koučkou apod.

Jedna členka uvedla, že při řešení problému si osvojila **techniku brainstormingu**. *„Technika brainstormingu byla využita při řešení problému, např. když jsme musely změnit komunitního partnera. V první řadě jsem zorganizovala schůzku, kdy každý nahlas a v podstatě co nejrychleji řekl návrh řešení problému.“* Pro řešení problémů v týmu využívaly studentky techniku **řešení problému na základě kompromisu** nebo **techniku bodování**.

Pracovně podnikatelské kompetence

V této části bych ráda popsala nabyté zkušenosti členek týmu, které se zabývaly organizací a plánováním aktivit v týmu. Jedna členka v rámci reflexe osobního cíle uvedla např. techniky, které podporovaly spolupráci v týmu. Osvojila si kompetence spojené s **organizováním schůzek týmu**, s **přípravou obsahu schůzky týmu** a s **plánováním aktivit**.

Téměř všechny členky si v rámci těchto kompetencí vyzkoušely **naplánovat aktivitu, zrealizovat ji a následně ji zhodnotit**. Všechny členky týmu se také kvůli změně základní školy musely naučit **orientovat se v novém pracovním prostředí**. V novém prostředí se studentky také orientovaly díky realizací aktivit.

„ Skrze plánování, organizaci a realizaci vlastního preventivního programu a komunitní akce Vánoční jarmark jsem získala hlavně pracovně podnikatelské kompetence - organizační schopnosti, orientaci v novém pracovním prostředí a projektování. Tyto kompetence jsou, dle mého názoru, důležité pro budoucí profesi sociálního pracovníka a ve svém profesním životě bych se v nich chtěla nadále zdokonalovat. Z pracovně podnikatelských kompetencí jsem si mohla zdokonalit kompetenci projektování také skrze návrh projektu pro ZŠ v rámci výzvy „My pomáháme, vy realizujete“.“

V rámci organizačních schopností musely také dvě studentky **koordinovat možnosti** členek týmu, základní školy a popř. koučky. Koordinace a spolupráce týmu a základní školy spočívala především v plánovaní aktivit např. ve **vytváření časového harmonogramu**. Dále se musely organizovat návštěvy školy, zasílání jednotlivých dokumentů od členek týmu, aby

mentor nebyl zahlcen apod. Jedna studentka dále uvedla: *„ Pokud byly rozděleny úkoly k jednotlivým aktivitám, prvně jsem mentora informovala, jak to bude probíhat a pak komunikaci přenechala členkám týmu. Mentor ocenil tento způsob kvůli lepší přehlednosti.‘‘*

Do jisté míry probíhala spolupráce i s dalšími service learningovými projekty, v tomto případě se práce musela také organizovat. Jednalo se např. o točení service learningového videa, domlouvání prezentování Rodinných konferencí na základní škole nebo spolupráci při hledání dobrovolníků z Dobrovolnického centra. Tři studentky také uvedly, že díky osvojení si organizačních schopností se naučily **rozplánovat si čas**, a zvládaly díky tomu i výuku i realizaci projektu.

Sociálně-personální kompetence

V oblasti těchto kompetencí bych nejprve zmínila dovednosti, které se týkají práce v týmu. Práce v týmu je i jedním z přínosů service learningu a některé informace byly popsány v části evaluace přínosů. Jedna členka zároveň uvedla, že práce v týmu může být i náročná a musí se dbát na motivaci a reflexi.

Tři členky týmu ve významných okamžicích praxe uvedly, že kvůli rozdělení aktivit se musely **naučit přebrat zodpovědnost za zadaný úkoly**, tedy za konkrétní aktivitu. Čtyři studentky uvedly, že se naučily **respektovat názory druhých**. V rámci **sebeřízení** jedna studentka uvedla, že se naučila **respektovat své potřeby i potřeby druhých**.

K sociálně-personálním kompetencím patří kompetence jako sebeúcta, sebedůvěra, zvládání stresu, nastavení osobních cílů, zvládání emocí nebo flexibilita. Service learningová strategie působila na rozvoj kompetencí především kladně. Studentky se ale mohly na konci kompetenčního dotazníku vyjádřit ke kompetencím, ve kterých by se díky **strategii service learning chtěly ještě zdokonalit**. Pro zpětnou vazbu a pro potřeby práce s dalšími ročníky service learningových projektů, bych chtěla nejčastěji se opakující kompetence zmínit.

Vyjádření k potřebě zdokonalování se v jednotlivých kompetencích bylo velice individuální a mohlo se odrážet v předem určené týmové roli studentky. Nyní shrnu ty, které se nejčastěji opakovaly, což byly právě ty ze sociálně-personální oblasti.

Všechny studentky uvedly, že by se chtěly naučit **lépe zvládat stres**. Dvě pak uvedly, že by chtěly **zvládat lépe své emoce**. Tři studentky zmínily, že by si lépe chtěly nastavit své **vlastní cíle a zlepšit se v sebeřízení**. Tři studentky by si také chtěly **vyzkoušet vést častěji druhé**.

Z ostatních oblastí kompetencí, ve kterých by se chtěly studentky zlepšit se nejvíce objevovala **oblast digitálních kompetencí**. Ne všechny studentky měly možnost vytvářet obsah na sociální sítě. Čtyři studentky by se tedy chtěly zlepšit **ve vytváření a upravování digitálního obsahu a ve vyjadřování se pomocí digitálních prostředků**.

Shrnutí a případná doporučení

Nabyté kompetence během service learningu mohou přímo navazovat na jeho přínosy nebo se mohou prolínat. Pro lepší přehlednost nabytých kompetencí uvedu jejich shrnutí.

1) **Komunikační kompetence**
   - Rozvoj techniky aktivního naslouchání,
   - Možnost diskuze,
   - Rozvoj techniky parafrázování,
   - Rozvoj komunikace v týmu,
   - Zkušenost s komunikací s žáky,
   - Rozvoj schopnosti vcítit se do prožívání druhých,
   - Rozvoj prezentačních dovedností,
   - Využití asertivní komunikace,
   - Rozvoj v prosazovaní a vyjadřování svého názoru,
   - Řízení se hlavními prvky komunikace – otevřenost, vyjádření pocitů, možnost říci ne, uzavírání kompromisů, přijímaní pochvaly nebo kritiky.

2) **Digitální kompetence**
   - Osvojení dovednosti analyzování, porovnávání a kritického hodnocení důvěryhodnosti a spolehlivosti zdrojů,
   - Vyjadřování se prostřednictvím digitálních prostředků,
   - Tvoření, plánování a zveřejňování obsahu na sociálních sítí,
   - Tvorba příspěvků a loga,
   - Vedení statistik o facebookové stránce.

3) **Kompetence v oblasti řešení problémů**
   - Rozvoj techniky brainstormingu,
   - Řešení problému na základě kompromisu a techniky bodování.

4) **Pracovně podnikatelské kompetence**
   - Schopnost připravovat a organizovat schůzky týmu,
   - Plánování aktivit – časový harmonogram,
   - Realizace a hodnocení aktivit,
   - Schopnost orientovat se v novém pracovním prostředí,
   - Rozvoj dovednosti organizace časových možností.

5) **Sociálně-personální kompetence**
   - Přebírání zodpovědnosti za zadané úkoly,
   - Respektování názoru druhých,
   - Respektování vlastních potřeb i potřeb druhých.

Studentky v rámci kompetenčních dotazníků také uváděly, které kompetence by chtěly více rozvinout. Jednalo se o dovednosti jako lepší zvládání stresu, emocí, sebeřízení, možnost vyzkoušet si vést druhé. Další oblast kompetencí, kterou by studentky chtěly rozvinout se týkala digitálních dovedností.

6.3.4 Profil absolventa – nMgr. Sociální práce – Specializace Sociální práce s rodinou

Z profilu absolventa, který je přístupný studentům na webových stránkách jsou patrné oblasti, které by měly být po ukončení studia rozvinuty, popř. naplněny. Service learningové učení přináší samo o sobě rozvoj těchto dovedností. Jednotlivé oblasti, které se během studia rozvinuly, se odráží i ve zvoleném tématu, v případě tohoto projektu tématu školské sociální práce.

Technika dotazníku obecně byla popsána výše. V případě tohoto dotazníku byly použity uzavřené otázky. Byly využity výběrové položky, konkrétně zvláštní druh tzv. škálových položek. Jedná se o číselné vyjádření odpovědi pomocí bodového systému. Často se využívají tzv. škály Likertova typu. *„ U těchto škál se prezentuje určité tvrzení a po respondentovi se požaduje, aby vyjádřil stupeň svého souhlasu, resp. nesouhlasu na hodnotící škále.‘‘* (Chráska, 2016, s. 161).

Pro určení oblastí, které byly rozvinuty nebo naplněny sloužil krátký online dotazník, kde členky týmu měly na škále 1-10 zaznačit, do jaké míry se domnívají, že byly oblasti z profilu

absolventa pomocí strategie service learning rozvinuty. Pro lepší přehlednost byla vytvořena tabulka odpovědí, jelikož studentek bylo šest a odpovědi byly často odlišné. V tabulce jsou znázorněny jednotlivé oblasti a odpovědi studentek. K určení nejméně a nejvíce rozvinutých oblastí jsem použila výpočet průměru.

Tabulka č. 2: Rozvinuté oblasti z profilu absolventa

Oblasti:	St. 1	St. 2	St. 3	St. 4	St. 5	St. 6	**Průměr**
Připravenost na práci v přímé praxi	6	9	5	7	4	5	**6**
Získání střední úrovně managementu	7	7	4	7	2	4	**5,2**
Připravenost na práci v prostředí církevních sociálních organizací	2	2	2	5	3	8	**3,6**
Schopnost samostatně plánovat	8	7	7	9	7	8	**7,6**
Schopnost realizovat intervence v obtížných situacích rodin	4	5	3	7	3	6	**4,6**
Schopnost inovovat programy intervencí	4	6	4	7	3	5	**4,8**
Rozvoj ve zkušenostech se sebepoznáním	9	7	9	9	5	9	**8**
Rozvoj vztahů s druhými	10	8	8	9	9	8	**8,6**

Dle výpočtu průměru se jako nejvíce rozvinutá oblast profilu absolventa projevila oblast **rozvoje vztahů s druhými**. Tři studentky na škále 1-10 zaznačily číslo 8. **Rozvoj ve zkušenostech se sebepoznáním** studentky hodnotí jako druhou nejvíce rozvinout oblast profilu absolventa díky strategii service learning. Čtyři studentky zaznačily na škále číslo 9. Třetí nejvíce rozvinutou oblast studentky spatřují ve **schopnosti samostatně plánovat**. Tři studentky zaznačily na škále rozvoje číslo 7. Další oblastí dle průměru je **připravenost na práci v přímé praxi**. V tomto případě se odpovědi dosti lišily. Nejvyšší zaznačená hodnota představovala číslo 9, nejnižší pak číslo 4**. Získání střední úrovně managementu** byla další z posuzovaných oblastí. Tři studentky zaznačily na škále číslo 7, avšak jedna studentka pouze číslo 2. Šestou rozvinutou oblastí byla **schopnost inovovat programy intervencí**, kde se odpovědi znovu velmi lišily. Největší zaznačené číslo bylo 7, nejnižší pak číslo 3. Druhou nejméně rozvinou oblastí profilu absolventa byla oblast, která se týkala schopnosti **realizovat**

intervence v obtížných situacích rodin. V tomto případě se odpovědi také lišily, dvě studentky zaznačily úroveň 3, jedna však vyšší úroveň 7. Nejméně rozvinutou oblastí byla **připravenost na práci v prostředí církevních sociálních organizací.** Tři studentky v této oblasti zaznačily číslo 2, jedna studentka však i číslo 8.

Shrnutí a případná doporučení

Nejvíce rozvinutá oblast se týkala rozvoje vztahů s druhými. Lze se domnívat, že studentky v této oblasti vnímají největší posun především díky spolupráci v týmu, spolupráci s komunitou, zaměstnanci školy nebo vyučujícími, popřípadě koučkou. Rozdílnost některých odpovědí lze vysvětlit i rozdělením jednotlivých aktivit v týmu. Jednou z nejméně rozvinutých oblastí byla schopnost realizovat intervence v obtížných situacích rodin. S rozvojem oblastí souvisí i téma projektu. Téma školské sociální práce by mělo tuto oblast rozvíjet. Studentky se však kvůli změně partnerské školy a situaci spojené s pandemií Covid-19 ke spolupráci s rodinami nedostaly. Téma školské sociální práce vysvětluje i to, že nejméně rozvinutou oblastí je připravenost na práci v prostředí církevních sociálních organizací. Jelikož studentky realizovaly projekt na základní škole, je zřejmé že tato oblast byla rozvinuta méně. To, do jaké míry budou oblasti profilu absolventa rozvinuty, souvisí tedy s tématem service learningového projektu a s rozdělením jednotlivých aktivit nebo se subjektivním vnímáním studentek.

Závěr

Cílem této diplomové práce byla evaluace service learningového projektu – Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole. Na základě studia odborné literatury byla zpracována teoretická část, kde byl vymezen pojem service learning a byl vysvětlen jeho kontext ve vysokoškolském prostředí. Dále byly představeny další inspirativní service learningové projekty. Pro evaluaci bylo v teoretické části důležité vymezit přínosy service learningu a kompetence sociálního pracovníka, které tato strategie také rozvíjí. Další kapitola se týkala profilu absolventa nMgr. oboru Sociální práce se specializací na Sociální práci s rodinou, na Katedře křesťanské sociální práce Cyrilometodějské teologické fakulty Univerzity Palackého, kde byl projekt realizován. Hlavním tématem byla školská sociální práce, která je v teoretické části také vymezena. Poslední kapitola teoretické části se týká popisu samotného projektu, kde byl popsán výchozí stav projektu a naplánované cíle a aktivity. Před realizací samotného projektu byla vytvořena SWOT analýza, kde byly popsány silné a slabé stránky projektu, možné příležitosti nebo hrozby. Kvůli změně přijímací organizace, což bylo do jisté míry předem definovanou hrozbou, je zmíněna i reflexe SWOT analýzy, aby byly některé kroky a změny v naplánovaných aktivitách pochopitelné.

Hlavním cílem byla tedy evaluace service learningového projektu. Bylo evaluováno, zda došlo k naplnění cílů projektu a jakých bylo pomocí aktivit dosaženo výsledků. Dále byly evaluovány přínosy service learningu pro studenty a přijímací organizaci. V rámci evaluace jsem se také zaměřila na to, jakým způsobem došlo díky strategii service learning k rozvoji klíčových kompetencí studentů. Další zkoumanou oblastí bylo, jak service learning napomohl k naplnění profilu absolventa. Vzhledem k těmto cílům byly stanoveny čtyři výzkumné otázky.

První výzkumnou otázkou bylo tedy, zda byly naplněny cíle projektu a jakých výsledků bylo pomocí aktivit projektu dosaženo. Výzkumná otázka byla zodpovězena na základě analýzy dokumentů, které se týkaly odborné praxe. Jednalo se o reflexe cílů praxe studentek a o individuální hodnocení ze strany přijímací organizace. V této části evaluace byly popsány jednotlivé aktivity, které vedly k naplnění hlavního i dílčích cílů projektu. Nejprve byl popsán výchozí stav, dále průběh aktivit a jednotlivé výstupy a výsledky. Na začátku projektu byly nastaveny monitorovací indikátory jednotlivých aktivit. Pro přehlednost toho, zda byl projekt úspěšný byla na konci shrnutí této evaluované části vytvořena tabulka, kde jsou porovnány předem nastavené monitorovací indikátory s monitorovacími indikátory na konci projektu.

Největší úspěch projektu shledávám ve fungující Facebookové stránce, která může být nadále využívána a také v dílčích aktivitách, které jsme v rámci odzkoušení pracovní pozice realizovaly. Navzdory tomu, že se projekt potýkal se změnou přijímací organizace a samotná realizace byla posunuta, se týmu podařilo realizovat téměř všechny předem naplánované aktivity s malými změnami, a to především vzhledem k časovým a organizačním možnostem základní školy. Bylo zpracováno šest kazuistik případů žáků a ke každému výše popsané dokumenty, byl realizován jeden preventivní program pro žáky a také se realizační tým zúčastnil komunitní akce, kterou propojil s programem primární prevence. Dalším užitečným výsledkem projektu jsou dva zpracované profesiogramy a zpráva o realizaci případové sociální práce s prvky metodiky. Realizace tohoto projektu a ověření cílů projektu může přispět k usnadnění zavádění této pracovní pozice. To, jaké má projekt dopady je nyní těžko měřitelné.

Druhou evaluovanou částí byly přínosy service learningu pro studenty a přijímací organizaci. S přínosy service learningu byly zúčastněné strany do jisté míry seznámeni na začátku projektu. To, jaké měl serivice learning přínosy závisí i na zvoleném tématu projektu. Pro evaluaci přínosů byla využita technika dotazníků, který vyplňovaly studentky po ukončení projektu a odborné praxe a týkal se přínosů service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků. Při evaluaci přínosů se objevovaly i slabé stránky, které mohou sloužit jako zpětná vazba, čemu se např. vyvarovat při realizaci dalších projektů. Pro doplnění přínosů, popř. slabých stránek, byla využita technika ohniskové skupiny, kde studentky reflektovaly přínosy i slabé stránky. Pro evaluaci přínosů ze strany přijímací komunity sloužil evaluační formulář, který byl také ve formě dotazníku.

Hlavními přínosy pro přijímací komunitu bylo zvýšení viditelnosti, společenské síťování a kvalita služeb, které organizace nabízela. Dalším přínosem byl vhled do problematiky školské sociální práce a rodinných konferencí. Pracovníci školy také ocenili nový a nezaujatý pohled studentů na řešení problémů. Hlavními přínosy pro studenty byly: osvojení si teoretických znalostí v praxi, práce v týmu, řešení konfliktů a zvládání stresových situací, utvrzení se v zájmu o práci s cílovou skupinou v budoucím povolání a posílení dovedností pro profesní a osobní život. Slabé stránky většina studentek spatřovala v množství manuálů a dokumentů, kde se jim informace nezdály přehledné. Další slabou stránkou service learningového projektu pro základní školu i studentky byla překrývající se výuka s možnostmi navštěvovat školu.

Třetí výzkumná otázka se týkala kompetencí, které studentky rozvíjely díky strategii service learning. V tomto případě byla využita znovu analýza dokumentů, které se týkaly odborné praxe. Jednalo se o reflexe cílů praxe, především o osobní cíle studentek a o reflexi významných okamžiků praxe, kde studentky nabyté kompetence měly uvádět. Některé kompetence studentky zmiňovaly také v dotazníku, který se týkal přínosů service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků. Studentky vyplňovaly také vstupní a výstupní kompetenční dotazníky. Jelikož se dotazníky trochu lišily, sloužily pouze jako potvrzení o rozvinutí dané kompetence. Členky si díky service learningu osvojily komunikační a digitální kompetence. Dalšími rozvinutými kompetencemi byly ty, které se týkaly oblasti řešení problémů. Dalšími nabytými kompetencemi byly pracovně podnikatelské a sociálně-personální kompetence. Studentky také uváděly, v jakých kompetencích by se chtěly více rozvinout.

Poslední výzkumná otázka, a tedy i evaluovaná část se týkala profilu absolventa. Byla využita technika dotazníků. Z profilu absolventa přístupného na webových stránkách jsou patrné oblasti, které by měly být po ukončení studia rozvinuty. Oblasti, které byly podle studentek, které realizovaly tento projekt rozvinuty, se mohou odrážet právě ve zvoleném tématu. Nejvíce rozvinutou oblastí byla oblast rozvoje vztahů s druhými. Nejméně rozvinutou oblastí byla pak oblast, která se týkala připravenosti na práci v prostředí církevních sociálních organizací.

Studentské service learningové projekty mohou mít různá témata. Lze se domnívat, že tento inovativní způsob výuky, který řeší aktuální témata v sociální práci, může být skvělou příležitostí pro vyzkoušení si těchto inovativních způsobů v praxi. Service learning rozvíjí potřebné kompetence studentů a má mnoho přínosů.

Zdroje

AURORA: European Universities Alliance. [online]. 2020 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: https://aurora.upol.cz/

BARTOŇKOVÁ, H. a D. ŠIMEK. 2002. *Andragogika: studijní texty pro distanční studium.* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0394-3.

BELZ, H. a M. SIEGRIST. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha: Portál. ISBN 80-717-8479-6.

BERANOVÁ, K., FRYDRYCHOVÁ J. a J. HEINRICH. *Formy spolupráce založené na principech sociální práce* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: metodika_socialni-prace_inkluze.pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., HEINZOVÁ, Z., KURČÍKOVÁ, K., ŠAVRNOCHOVÁ, M. A J. ŠOLCOVÁ. 2019. Rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom stratégie service learning. Sociální práce/ Sociálna práca, č. 2, s. 68-87. ISSN 1805-885X.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., T. MATULAYOVÁ a L. TKADLČÍKOVÁ a kol. *Service learning pre vysokoškolských učiteľov a učiteľky* [online]. 1. Banská Bystrica: Belianum. 2020 [cit. 2021-12-28]. ISBN 978-80-557-1685-1. Dostupné z: O2__Manual_for_teachers_SK (1).pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., BARIAKOVÁ Z. a Z. HEINZOVÁ a kol. *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre študentstvo* [online]. 1. Banská Bystrica: Belianum. 2019 [cit. 2022-01-03]. ISBN 978-80-557-1650-3. Dostupné z: Service_learning_ako_stratégia_angažovanej_univerzity_online.pdf (umb.sk)

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. *Service learning: Inovatívna stratégia učenia* [online]. 1. Banská Bystrica: Belanium. 2014 [cit. 2021-12-19]. ISBN 978-80-557-0829-4. Dostupné z: 00_UCEBNICA_service_learning_FINAL.pdf

BULANT, M. et al. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR 2011*. Centra podpory inkluzivního vzdělávání a Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků [online]. 2011 [cit. 2022-16-01].

Dostupné z: file:///C:/Users/42072/Downloads/adoc.pub_zprava-o-stavu-inkluzivniho-vzdlavani-v-r.pdf

CMTF, SLIHE. *Úvod Service Learningu: Jak SERVICE LEARNING realizovat v 10 krocích* [online]. Cyrilometodějská teologická fakulta: service-learning in higher education [cit. 2022-1-10]. Dostupné z: https://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Uvod_SL.PDF

CONRAD, D. a D. HEDIN. *School-based community service: What we know from research and theory. Phi Delta Kappa* [online]. 1991 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: file:///C:/Users/42072/Downloads/Research_on_K-12_school-based_service-learning_The%20(1).pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Výroční zpráva. Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 [online]. 2021 [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2021_e-verze_22_11.pdf

DOLEŽAL a kol., 2016. *Projektový management – Komplexně, prakticky a podle světových standardů.* Praha: Grada Publisching. ISBN 978-80-271-9066-9.

DOSTILIO, L. 2017. The Community Engagement Professional in Higher Education: A Competency Model for an Emerging Field. Pittsburgh: University of Pittsburgh. ISBN 978-1945459030.

EYLER, J. *Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. Journal of Social Issues* [online]. 2002 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: file:///C:/Users/42072/Downloads/Reflection_Linking_Service_and_Learning-Linking_St%20(1).pdf

FURCO, A. *Service learning* [online]. 1. California: University of California – Berkley. 1996 [cit. 2022-1-15]. Dostupné z: https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slcesl gen

GYMERSKÁ, M., KRŠŠÁKOVÁ E. a Ľ. MAĎAROVÁ. *Školská sociálna práca.* [online]. Verzia 1.1. : PERSONA. 2020 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: https://coolschool.ozpersona.sk/wp-content/uploads/2020/07/Publikacia_skolskaSP_1_1.pdf

HAVLÍKOVÁ, J. a K. KUBALČÍKOVÁ. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve*

zdravotnictví [online]. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. 2018 [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: https://www.vupsv.cz/2019/02/06/nova-publikace-vupsv-4/

HAVRDOVÁ, Z. 1999. Kompetence v praxi sociální práce. Praha: Osmium. ISBN 80-902081-8-5.

HEFFERNAN, K. *SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION. Journal of Contemporary Water Research and Education* [online]. Brown University. 2001 [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: Service-Learning in Higher Education (siu.edu)

HENDL, J. a J. REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 8073670402.

HORA, O., M. SUCHANEC A M. ŽIŽLAVSKÝ. 2014. *Evaluační výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6887-2.

HURYCHOVÁ, E. 2016. Školská sociální práce. *Listy sociální práce*, č. 7, díl 1., ISSN 2336-2332.

CHLÁPKOVÁ, M., KRČMÁŘOVÁ, K., SKÁCELOVÁ, P. A Š. VRBKOVÁ. *Metodika procesu případové práce* [online]. Zlín. 2014 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: file:///C:/Users/42072/Downloads/metodika-pripadove-prace%20(1).pdf

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu, Základy kvantitativního výzkumu* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-247-5326-3.

JOHNSON, D. B. *Faculty Guide to Service-Learning. Higher Education* [online]. 1995 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/140

LENGYEL, P. *Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica. Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škól* [online]. Považská Bystrica. 2005 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.piatazs.sk%2Fdownload_file_f.php%3Fid%3D109223&fbclid=IwAR31iHH1h7xNV8gLHuU4NQYG5AVFr4Fbd7FCFrRt95m0nFKXU5cwOndJ_fU

LIPČÁKOVÁ, M. a T. MATULAYOVÁ. 2012. Service-Learning vo vzdelávání v sociální práci. In: KLIMETOVÁ, E. a B. BALOGOVÁ (eds.). *Výzvy a trendy vo vzdělávání v sociálnej práci.* Prešov: Inštitút edukológie a sociálnej práce, Filozofická fakulta, Prešovská univerzita v Prešově. ISBN 978-555-0613-5.

LUMOS FOUNDATION: Vyhodnocování ochranných a rizikových faktorů v sociálně-právní ochraně dětí [online]. Praha. 2018 [cit. 2022-01-16]. ISBN 978-80-270-4974-5. Dostupné z: Vyhodnocovani_rizik_publikace.pdf (contentfiles.net)

MATULAYOVÁ, T. a I. PEŠATOVÁ. 2012. *Školská sociálna práca v inkluzívnej škole*. ACC Journal, 2012, vol. 18, no. 2, issue B. s. 106-113. ISSN 1803-9782.

MATULAYOVÁ, T. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: LEVICKÁ, J. (eds.). *Školská sociálna práca.* Zborník z konferencie s medzinárodnou účaťou konaná 20. Apríla 2006 na Fakulte zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave, 2008. ISBN 978-80-8082-246-0.

MATULAYOVÁ, T., HURYCHOVÁ, E. a S. KRÁLOVÁ et al. 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství.* Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.

MATULAYOVÁ, T. 2013. Školská sociálna práca. *Sociální práce/Sociálna práca*, č. 2, ISSN 1213-6204.

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

MOLAS-GALLART, J., SALTER, A., PATEL, P., SCOTT, A. X. DURAN. *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities. Brighton: SPRU, University of Sussex* [online]. 2002 [cit. 2021-01-20]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/246796517_Measuring_Third_Stream_Activities

NASW: Standards for School Social Work Services. [online]. 2012 [cit. 2022-01-19]. Dostupné z: https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_a9bc671ba3d54d379163d7e9a541b82b.pdf

PEŠATOVÁ, I. a T. MATULAYOVÁ. *Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice* [online]. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociálních

studií a speciální pedagogiky. 2011 [cit. 2022-01-29]. Dostupné z: https://acc-ern.tul.cz/archiv/PDF/ACC_2013_3_14.pdf

SKYBA, M. 2014. *Školská sociálná práca*. Prešov: Grafotlač, spol. s r.o. ISBN: 978-80- 55-1153-5.

SKYBA, M. a D. ŠOLTÉSOVÁ. *Service-learning ako súčasť pregraduálnej prípravy sociálnych pracovníkov a pracovníčok* [online]. Prešov: Inštitút edukológie a sociálnej práce. 2012 [cit. 2021-12-28]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova7/subor/Skyba_Soltesova.pdf

SKYBA, M. a D. ŠOLTÉSOVÁ. Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešově. 2015 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=%2Fweb%2Fkniznica%2Felpub%2Fdokument%2FSkyba2%2Fsubor%2F978055513133.pdf&fbclid=IwAR2dQEOKllwIv4INFgwdcegBlajmPHlKarh3HlMkq1j0w-aZDKiyHPNj454

SMUTEK, M. 2014. *Evaluace sociálních programů*. Univerzita Hradec Králové, Ústav sociální práce: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-473-1.

SOCIALNÍ PRÁCE OLOMOUC: Sociální práce - specializace Sociální práce s rodinou (nMgr.). [online]. 2020 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: https://www.socialnipraceolomouc.cz/socialni-prace-specializace-socialni-prace-s-rodinou-nmgr/

STAG: Studijní agenda Univerzity Palackého. [online]. 2020 [cit. 2022-01-16]. Dostupné z: https://stag.upol.cz/

STUDIUM UPOL: Sociální práce - specializace Sociální práce s rodinou. [online]. 2022 [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: https://studium.upol.cz/Catalog/StudyPrograms?type=Subsequent#year=2022&globalId=40220&maior=6612

TOKÁROVÁ, A. a T. MATULAYOVÁ. 2013. *Školní sociální pracovník*. In: MATOUŠEK, O. a kol. Encyklopedie sociální práce. 1.vyd. Praha: Portál. ISBN: 978- 80262-0366-7.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publisching. ISBN 978-802-4717-708.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27/zneni-20210101

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. [online]. [cit. 2021-01-25]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Průnik potřeb v SL aktivitě (Zdroj: vlastní zpracování)

Tabulka č. 1: Monitorovací indikátory projektu

Tabulka č. 2: Rozvinuté oblasti z profilu absolventa

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník – Přínosy service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků

Příloha 2: Vstupní kompetenční dotazník

Příloha 3: Výstupní kompetenční dotazník

Příloha 4: Dotazník - Profil absolventa - nMgr. Sociální práce-specializace Sociální práce s rodinou na CMTF UP

Příloha 5: Profesiogram školského sociálního pracovníka na obecné úrovni

Příloha 6: Profesiogram školského sociálního pracovníka odkazující na service learningový projekt

Přílohy

Příloha 1: Dotazník – Přínosy service learningového učení se ve vzdělávání sociálních pracovníků

Reflexe SL_semestr3_20_21
Vážení studenti,
v rámci svého studia jste ve spolupráci se školou a vaší partnerskou organizací realizovali SLA. Na základě vaší zkušenosti bychom rádi reflektovali přínos SL učení na vzdělávání sociálních pracovníků. Prosím věnujte svůj čas na zodpovězení následujících otázek.

S vřelým díky
Team SL na KKS

1. Prosím napište název své SLA
2. Absolvovala jste 3 semestry SLA. Jaké jsou podle vás silné stránky stávajícího systému odborných praxí pomocí SL? Co vám vyhovuje?
3. Jaké jsou podle vás slabiny stávajícího systému odborných praxí pomocí SL? Co vám nevyhovuje?
4. Jak hodnotíte spolupráci s katedrou při realizaci odborných praxí (vč. formulářů, podávání informací apod.)?
5. Jak hodnotíte spolupráci s výcvikovými pracovišti při realizaci odborných praxí?
6. Jak hodnotíte systém supervize při realizaci odborné praxe?
7. Co jste se naučili/a při PŘÍPRAVĚ své SLA?
8. Co jste se naučil/a při REALIZACI své SLA?
9. Jaké praktické dovednosti potřebné pro výkon sociální práce jste si v rámci SLA osvojil/a. Prosím identifikujte min 3.
10. Jak vám zkušenost s SLA pomohla lépe pochopit učivo vašeho studia?
11. Co jste se prostřednictvím SLA naučil/a o sobě?
12. Co jste se prostřednictvím SLA naučil/a o práci s lidmi včetně členů vašeho týmu?
13. Co jste se prostřednictvím SLA naučil/a o cílové skupině, se kterou jste spolupracovaly v rámci SLA?
14. Jak využijete to, co jste se v rámci SLA naučil/a, i v jiných situacích?
15. Na jakou potřebu reagovala vaše SLA?
16. Jak jste přispěl/a k naplnění této potřeby?

17. Jak váš projekt celkově změnil situaci cílové skupiny pro kterou jste SLA realizovali?
18. Jak jste vy osobně přispěl/a k realizaci projektu?
19. Jak jste přijímaly rozhodnutí ve skupině v rámci realizace SLA?
20. Jak jste řešil/a problémy v rámci realizace SLA?
21. Jak se lišila finální realizace SLA od původního projektového záměru?
22. Jak hodnotíte spolupráci kouče/čky v rámci vaší SLA

velmi špatná spolupráce

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

velmi dobrá spolupráce

23. Jak intenzivně jste se se svým koučem/čkou setkávaly?

skoro vůbec
velmi sporadicky
dle naší potřeby
v pravidelných schůzkách
velmi pravidelně - více jak 10x za semestr
Jiné:

24. V čem vám byl kouč/ka nápomocný?

řešení konfliktů
delegace práce
spíše supervidoval/a
kontrola výstupů
podpora motivace
Jiné:

25. Co byste doporučil/a zlepšit v rámci SL vzdělávání pro budoucí studenty? Jaké změny v systému odborných praxí by podle vás výkon odborných praxí zefektivnily?

Příloha 2: Vstupní kompetenční dotazník

DOTAZNÍK VSTUPNÍ

Označte křížkem na stupnici od 1 do 5 Vaši současnou úroveň jednotlivých kompetencí (1 je velmi málo rozvinutá, 2 málo rozvinutá, 3 průměrně rozvinutá, 4 rozvinutá a 5 velmi rozvinutá vědomost, schopnost, dovednost, postoj)

Vaše kompetence (vědomosti, zručnosti, schopnosti, postoje)	1	2	3	4	5
1. Schopnost adekvátně komunikovat v mateřském jazyce Znamená komunikovat v mluvené a písemné formě v různých situacích, přizpůsobovat své vlastní vyjadřování požadavkům situace.	1	2	3	4	5
2. Schopnost pracovat s informacemi Znamená dokázat rozlišovat a používat různé typy textů, vyhledávat, shromažďovat a zpracovávat informace.	1	2	3	4	5
3. Schopnost aktivně naslouchat druhým Znamená umět naslouchat projevům druhých lidí, porozumět jim a vhodně na ně reagovat.	1	2	3	4	5
4. Schopnost účastnit se diskuse Znamená účinně se zapojovat do diskuse, vyjádřit a obhájit svůj názor, vhodně argumentovat, vést konstruktivní dialog.	1	2	3	4	5
5. Schopnost komunikovat v cizím jazyce Znamená porozumět a vyjádřit myšlenky a názory v ústní a písemné formě v různých společenských a pracovních situacích, schopnost naslouchat, mluvit, číst a psát v cizím jazyce.	1	2	3	4	5
6. Dovednosti v práci s počítačem Znamená využívat počítač a jeho příslušenství k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací.	1	2	3	4	5
7. Dovednosti v práci na internetu Znamená získávat, vyhledávat a používat internetové služby, komunikovat pomocí e-mailu a / nebo sociálních sítí.	1	2	3	4	5
8. Kritický a svažitý postoj k dostupným informacím Znamená uvědomění si nutnosti posuzování rozdílné věrohodnosti zdrojů, kriticky přistupovat k získaným informacím.	1	2	3	4	5
9. Schopnost vnímat a analyzovat problémy a samostatně a tvořivě je řešit Znamená rozeznat a pochopit problém a jeho příčiny, nacházet vztahy mezi informacemi o problému, nacházet a ověřovat nová řešení problémů, dívat se na věci netradičním způsobem, volit vhodné způsoby řešení a využívat různé postupy, být kreativní a inovativní.	1	2	3	4	5

10. Schopnost rozhodovat se a kriticky myslet Znamená dělat uvážlivé rozhodnutí, obhájit je, uvědomovat si zodpovědnost za svá rozhodnutí a hodnotit výsledky svých činů.	1	2	3	4	5
11. Schopnost zvládat stres a pracovat v náročných a zátěžových situacích Znamená být připraven zvládat stres, vytrvat v řešení problému i při zátěži, být aktivní při řešení složitých úloh, akceptovat riziko z neznámého.	1	2	3	4	5
12. Schopnost učit se a využívat nové poznatky Znamená efektivně se učit při provádění činností, organizovat si vlastní učení a učení ve skupině, porovnávat získané výsledky, posuzovat je a vyvozovat z nich závěry pro využití v budoucnosti.	1	2	3	4	5
13. Schopnost sebemotivace k učení Znamená mít motivaci na sebevzdělávání, ochotu pracovat na sobě a rozvíjet své kompetence.	1	2	3	4	5
14. Schopnost rozvíjet a řídit svou osobnost Znamená být schopen sebereflexe, vytvářet si pozitivní představu o sobě samém, znát sám sebe a své kapacity, na základě sebepoznání si stanovovat vhodné cíle.	1	2	3	4	5
15. Sebeúcta a sebedůvěra Znamená věřit sobě samému, svým schopnostem, vyvinout a udržet si vnitřní sílu a splnit úkoly a cíle i v náročnějších situacích.	1	2	3	4	5
16. Schopnost podílet se na týmové práci Znamená účinně spolupracovat ve skupině, podílet se na stanovování a dosahování společných cílů, plnění úkolů a řešení problémů, podněcovat práci v týmu vlastními návrhy, nezaujatě zvažovat návrhy druhých.	1	2	3	4	5
17. Adaptabilita a flexibilita Znamená přizpůsobit se měnícím se pracovním a životním podmínkám a podle svých možností a schopností je aktivně ovlivňovat. Jde o schopnost přizpůsobit se jiným lidem / klientům, skupině, událostem nečekaným změnám, otevřenost k různým či novým způsobem provozování, schopnost měnit zažité způsoby provádění věcí.	1	2	3	4	5
18. Odpovědnost a spolehlivost Znamená přijímat a zodpovědně a spolehlivě plnit svěřené úkoly, dodržovat pravidla a plnit povinnosti a závazky.	1	2	3	4	5
19. Schopnost tolerovat ostatní Znamená respektování rozmanitosti hodnot jiných lidí, respektování jejich soukromí, připravenost překonávat předsudky a dělat kompromisy.	1	2	3	4	5
20. Podnikavý postoj a myšlení Znamená iniciativu, aktivitu a inovaci v osobním a společenském životě a v práci, schopnost měnit myšlenky na skutky.	1	2	3	4	5

21. Schopnost řídit projekty Znamená plánovat, organizovat, řídit, vést a hodnotit projekty zaměřené na dosažení konkrétních cílů.	1	2	3	4	5
22. Schopnost prezentovat a propagovat Znamená být schopen mluvit na veřejnosti, prezentovat výsledky své práce, sebe samého, efektivně využívat audiovizuální prostředky na prezentaci a propagaci různých druhů aktivit.	1	2	3	4	5
23. Schopnost organizovat svůj čas Znamená organizovat efektivně svůj čas a postupovat při plnění úkolů v souladu s harmonogramem.	1	2	3	4	5
24. Schopnost plánovat a organizovat si práci Znamená efektivně nastavit cíle, určit priority, vytvořit plán aktivit, realizovat ho a změřit výsledky práce.	1	2	3	4	5
25. Schopnost adaptovat se na pracovní podmínky Znamená přizpůsobit se novým pracovním podmínkám, zorientovat se v pracovním prostředí, porozumět organizaci, vlastní role a pozici jiných.	1	2	3	4	5
26. Schopnost vést setkání Znamená naplánovat a vést setkání / jednání v souladu se stanoveným cílem, usnadňovat diskusi.	1	2	3	4	5
27. Schopnost vést jiné lidí Znamená vést jiné lidí, ovlivňovat je a motivovat pro dosahování společných a vlastních cílů.	1	2	3	4	5
28. Schopnost orientovat se na klienta / klientku Znamená vnímat a identifikovat potřeby klientů / klientek nebo zákazníků / zákaznic, navrhovat a poskytovat řešení, které je uspokojí.	1	2	3	4	5
29. Respektování zákonoů a norem Znamená dodržovat zákony a jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie, být si vědom svých práv a povinností.	1	2	3	4	5
30. Schopnost poskytovat pomoc v kritických situacích Znamená chovat se zodpovědně v kritických situacích a situacích ohrožujících život a zdraví, poskytovat účinnou pomoc podle svých možností.	1	2	3	4	5
31. Ochrana kulturních tradic Znamená respektovat, chránit a oceňovat tradice, kulturní a historické dědictví, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojovat do kulturního dění.	1	2	3	4	5

32. Ochrana životního prostředí Znamená chápat význam životního prostředí pro člověka, jednat v duchu udržitelného rozvoje, rozhodovat se a jednat tak, aby nebylo ohroženo a poškozeno životní prostředí.	1	2	3	4	5
33. Schopnost orientovat se na potřeby jednotlivců, skupin a komunit a zapojovat je do řešení problémů Znamená vnímat a identifikovat potřeby jednotlivců, skupin a komunit, navrhovat a poskytovat řešení, které je plně respektují a aktivně zapojují.	1	2	3	4	5
34. Schopnost aktivně se zapojovat do řešení problémů v komunitách Znamená vědět o možnostech zapojení občanů do obhajoby svých práv, vnímat angažovanost občanů jako nástroj, který pomáhá zlepšovat podmínky jejich života a být připraven aktivně se zapojit.	1	2	3	4	5
35. Osobní a sociální odpovědnost Znamená cítit smysl pro zodpovědnost, cítit se být osobně zavázán řešit sociální závazky, být připraven jednat zodpovědně, pochopení, že převzetí odpovědnosti bude mít vliv na prostředí a odpovědné řízení.	1	2	3	4	5

Ze seznamu znalostí, dovedností, postojů, které jsou v tabulce, vyberte 5 až 10, které byste si chtěli v rámci předmětu se strategií service learning rozvinout a vepište je do následující tabulky:

V rámci předmětu bych si chtěl / chtěla rozvinout tyto znalosti, dovednosti, postoje:	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Příloha 3: Výstupní kompetenční dotazník

KOMPETENČNÍ DOTAZNÍK VÝSTUPNÍ

Označte křížkem na stupnici 1-5 vaši současnou úroveň jednotlivých kompetencí (0 je vůbec nerozvinutá kompetence, 1 je velmi málo rozvinutá, 2 je málo rozvinutá, 3 průměrně rozvinutá, 4 rozvinutá a 5 velmi rozvinutá vědomost, schopnost, zručnost, postoj).

Vaše kompetence (vědomosti, zručnosti, schopnosti, postoje)	1	2	3	4	5	Nevím	Poznámka
KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE							
Schopnost vcítit se do prožívání druhých lidí							
Aktivně poslouchat							
Umět vyjádřit svůj názor							
Účastnit se diskuzí a aktivně vystupovat							
Prezentační dovednosti							
Písemný projev							
Komunikace v cizím jazyce							
Efektivně využívat audiovizuální prostředky							
INFORMAČNÍ KOMPETENCE							
Práce s počítačem							
Práce na internetu							
Používání PC k propagačním materiálům							
KOMPETENCE V OBLASTI ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ							
Schopnost řešit problémy a konflikty							
Schopnost spolupracovat s jinými při řešení problémů							
Práce v náročných a zátěžových situacích							
KOMPETENCE POTŘEBNÉ K UČENÍ							
Schopnost učit se nové poznatky							
Schopnost získávat nové dovednosti							

SOCIÁLNĚ – PERSONÁLNÍ KOMPETENCE							
Pracovat v týmu lidí							
Přebrat zodpovědnost za zadaný úkol							
Sebeúcta a sebedůvěra							
Respektování názoru druhých							
Zvládání stresu							
Stanovování osobních cílů							
Sebeřízení							
Reflexe vlastních kvalit ale i nedostatků							
Vést druhé = leadership							
Zvládání vlastních emocí							
Adaptibilita a flexibilita							
PRACOVNĚ PODNIKATELSKÉ KOMPETENCE							
Organizační schopnosti							
Projektování (naplánovat akci, zrealizovat ji, vyhodnotit, zaplatit atd.)							
Orientace v novém pracovním prostředí							

Z výše uvedeného seznamu schopností a dovedností vyberte pět až deset, které byste chtěli v předmětu service-learning zdokonalit a zapište je do následující tabulky.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Příloha 4: Dotazník - Profil absolventa - nMgr. Sociální práce-specializace Sociální práce s rodinou na CMTF UP

Profil absolventa - nMgr. Sociální práce-specializace Sociální práce s rodinou na CMTF UP

Cílem tohoto dotazníku je zjistit, do jaké míry napomohla service learningová aktivita (projekt - Pozice školského sociálního pracovníka na základní škole) k naplnění profilu absolventa a v jakých oblastech. V níže uvedených oblastech zaškrtněte na škále do jaké míry vám service learningová aktivita napomohla k rozvoji dané oblasti.

1. PŘIPRAVENOST NA PRÁCI V PŘÍMÉ PRAXI *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Málo rozvinutá oblast ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Velmi rozvinutá oblast

2. ZÍSKÁNÍ STŘEDNÍ ÚROVNĚ MANAGEMENTU *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Málo rozvinutá oblast ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Velmi rozvinutá oblast

3. PŘIPRAVENOST NA PRÁCI V PROSTŘEDÍ CÍRKEVNÍCH SOCIÁLNÍCH ORGANIZACÍ *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Málo rozvinutá oblast ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Velmi rozvinutá oblast

4. SCHOPNOST SAMOSTATNĚ PLÁNOVAT *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Málo rozvinutá oblast ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Velmi rozvinutá oblast

5. SCHOPNOST REALIZOVAT INTERVENCE V OBTÍŽNÝCH SITUACÍCH RODIN *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Málo rozvinutá oblast ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ Velmi rozvinutá oblast

6. SCHOPNOST INOVOVAT PROGRAMY INTERVENCÍ *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Málo rozvinutá oblast	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Velmi rozvinutá oblast

7. ROZVOJ VE ZKUŠENOSTECH SE SEBEPOZNÁNÍM *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Málo rozvinutá oblast	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Velmi rozvinutá oblast

8. ROZVOJ VZTAHŮ S DRUHÝMI *

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Málo rozvinutá oblast	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	Velmi rozvinutá oblast

9. Pokud máte zájem uveďte k některé oblasti příklad nebo se stručně vyjádřete k danému tématu.

Příloha 5: Profesiogram na obecné úrovni

Cyrilometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Projekt Service – Learningové aktivity

PROFESIOGRAM ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA

Řešitelský tým: Bc. Natálie Šikulová, DiS., Bc. Vendula Hlavsová, DiS., Bc. Tereza Zatloukalová, Bc. Adéla Chvílíčková, Bc. Denisa Šabatová, DiS., Bc. Ivana Nevrlá

Olomouc 2022

Smysl a existence pracovní pozice
Sociální pracovník funguje jako expert na sociální prostředí, zná rizika a zdroje v oblasti sociálních vztahů, má poznatky o příčinách a řešení ohrožení dětí, koordinuje spolupráci školy, rodiny a komunity ve prospěch žáka. Sociální pracovník spolupracuje se školou jako výchovnou institucí a se sociálně-právní ochranou dětí a mládeže, kde zdůrazňuje kooperaci vztahů mezi školou, orgány sociální ochrany a ostatními aktéry v místě sídla školy. Zabývá se také propojením komunity a školy jakožto sociálními systémy. Jeho úkolem je provádění osvěty v komunitě a realizace školních programů, které jsou zaměřené na pomoc žákům. Potřeba sociálního pracovníka ve školství souvisí s nárůstem jak chudoby, tak výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Dále také roste počet závažných sociálních problémů rodin žáků školy.

Sociální situace cílové skupiny a její hlavní potřeby
Cílovou skupinou jsou žáci, rodina, školské poradenské pracoviště, případně učitelé a komunita. Na základních školách přibývají žáci, kteří se nacházejí v nepříznivé životní či rodinné situaci. Tyto situace mohou nepříznivě ovlivňovat dítě v několika oblastech, například šikana, záškoláctví, užívání návykových látek, zhoršení klasifikace. Školský sociální pracovník může těmto situacím předcházet formou prevence a pomoci žákům a rodině navázat spolupráci s jinými organizacemi. Dále také napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, ochranná, klasifikační, sociálně-interakční aj.) tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů (rodina, škola, komunita aj.), které se podílejí na sociálním rozvoji a fungování dětí a mládeže. Sociální pracovník zároveň hájí zájmy a práva dítěte.

Systémový kontext (legislativa, standardy)
Česká školní legislativa nezná pojem školská sociální práce ani školský sociální pracovník, i když se sociální práce ve školách realizuje. Výzkumy ukázaly, že část učitelů by uvítala odborníka na sociální prostředí, ale jsou zde systémové překážky, které neumožňují ustanovení pracovní pozice školského sociálního pracovníka. Je však řada zákonů a vyhlášek, kterými se sociální pracovník ve školách musí řídit, těmi jsou:

Zákon o sociálních službách (Z. 108/2006).

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (Z. 359/1999).

Školský zákon (Z. 82/2015).

Vyhláška č. 505/2006 Sb.

Organizační rámce
Jedná se o školské zařízení, tudíž spadají do resortu školství. Je však rozdíl mezi základní školou a střední školu. Střední školy jsou pod regionální samosprávou, kdežto základní školy jsou pod místní samosprávou. Členové komise pro regionální školství se každým rokem schází a řeší aktuální otázky v rámci škol v České republice. Tento výstup je pak platný a školy se jím poté musí řídit.

Způsob definování cílů pro pracovníky
Rozvíjení potenciálu a růstu žáka, podpora pozitivního a bezpečného klima ve škole, třídě. Respektování důstojnosti, individuality a práv žáka. Zajišťování rovných příležitostí žákům a rodičům v oblasti vzdělávání. Činnost ve třech hlavních oblastech, a to v primární, sekundární a terciární prevenci. Sociální pracovník má také důležitý význam působení v multidisciplinárních týmech odborných zaměstnanců veřejných škol při tvorbě zdravého školního a rodinného prostředí. Sociální pracovník může dále také v rámci zprostředkování služby navrhnout podnět pro tým Rodinných konferencí z důvodu špatné rodinné situace žáka. Zároveň také edukovat žáky k tomu, jak funguje dobrovolnictví a zapojit je do pomoci potřebným.

Popis jednotlivých pracovních činností
- Poradenství rodičům týkající se výchovy a vzdělávání dítěte - Poradenství a vedení dítěte v náročných situacích - Účast na výchovné komisi ve škole - Sociálně-právní poradenství rodičům, případně starším dětem

- Provádění sociálního šetření v terénu
- Komunikace s navazujícími službami
- Multidisciplinární spolupráce
- Účast na případových konferencích
- Podpora rodičovských schopností (např. nácvikem chování v interakci rodič–dítě)
- Podpora vývoje dětí včetně zajištění příznivých podmínek pro vývoj dětí, tedy i zajištění volnočasových aktivit dětí
- Podpora rodičů při jednání s jinými organizacemi
- Poskytování poradenství ve věcech podmínek života rodiny
- Podpora při řešení konfliktních situací (ve škole, v bydlišti, v rodině, ve vrstevnických skupinách) formou krizové intervence, poradenství nebo mediace
- Zajištění doučování a pomoci s přípravou do školy (NZDM)
- Zprostředkování Rodinných konferencí pro rodiny žáků, kteří se nachází v nepříznivé životní situaci
- Zajištění dobrovolnictví a edukace žáků k dobrovolnictví
- Preventivní vzdělávací programy zaměřené na právní vědomí, ochranu zdraví, řešení konfliktů, rizika spojená s užíváním návykových látek, plánování vlastního života apod.
- Případová práce

Popis průběhu směny/průběhu pracovního týdne
Práce školského sociálního pracovníka je velmi pestrá. Sociální pracovník by měl během týdne strávit nějaký čas v terénu, vykazovat administrativní činnost, dále být také přítomen ve škole pro žáky – realizovat konzultace s žáky, poradenství aj. Měl by také mít kontakt s úřady a organizacemi, kterými jsou OSPOD, NZDM, SAS apod.

Okruh spolupracujících subjektů
Okruh spolupracujících subjektů je celá řada, avšak existují různé úrovně spolupráce. **Partnerská úroveň** - Základní školy - Rodinné konference

- Dobrovolnické centrum UP

Úroveň navazujících zařízení

- Pedagogicko-psychologická poradna
- Středisko výchovné péče
- NNO (Nestátní neziskové organizace)
- SAS (Sociálně aktivizační služby)
- NZDM (Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež)
- Školská zařízení pro děti a mládež
- Multidisciplinární týmy pro mládež
- Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc
- Poradny pro rodinu a manželství
- Dětská krizová centra
- Občanská poradna

Úroveň úřadů samosprávy

- OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí)
- Policie ČR
- Kurátoři pro dospělé MÚ

Úroveň spolupracujících profesí

- Pediatři, psychologové, psychiatři, logopedi, etopedi

Typy výsledků
Formalizované – Vyhodnocení situace dítěte, nezávislé vyjádření a zpráva o žákovi, vyhodnocení míry rizika dítěte, kazuistiky, dokumenty o procesu spolupráce na případech žáků, zpracovaná vstupní anamnéza dítěte/rodiny, provedené a vyhodnocené šetření v terénu, plány péče, doporučení podpůrných opatření. **Faktické –** zlepšení životní situace dítěte a jeho rodiny, zlepšení komunikace s rodiči, získání jejich důvěry. Omezení či vymizení patologických způsobů chování, získání potřebné státní

sociální podpory, zlepšení prospěchu a docházky žáka. Počet účastí na aktivitách díky socializaci a začleňování dítěte do kolektivu.

Předpoklady k výkonu profese

Formální kvalifikace: dokončené studium VOŠ nebo VŠ dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících

Potřebné znalosti: znalost legislativy, a to nejen školské legislativy, ale i legislativy v rámci sociální práce, rodinného práva, znalost vývojové psychologie, adiktologie, psychiatrie, znalost státní sociální podpory, znalost problematiky syndromu CAN a dětského traumatu, znalost lokality, znalost místní sítě služeb.

Potřebné specifické dovednosti: dovednost umět navázat kontakt a komunikovat s dítětem, jeho rodinou či dalšími zainteresovanými subjekty, dovednost hodnotit fungování rodiny, dovednost identifikovat traumatizované či ohrožené dítě, dovednost hodnotit situaci rodiny a dítěte podle metodického návodu, interkulturní kompetence.

Měkké dovednosti: multidisciplinární dovednosti, řešení konfliktů a vyjednávání, týmová spolupráce, zvládání zátěže a adaptovat a přijímat změny.

Žádoucí postoje, hodnotová orientace: sociální spravedlnost, solidarita, rovnost, odstranění diskriminace, projevování empatie a naslouchání při kontaktu s dítětem či jeho rodinou, vytvoření bezpečného prostředí, najít zdroje řešení v rodině, prosazovat nejlepší zájem dítěte.

Využívané teorie, přístupy a metody: sociální práce s jednotlivcem, rodinou i komunitou, systemická teorie, ekologická perspektiva, mediace, teorie sítí, krizová intervence, výchovné poradenství pro rodiče, teorie fungování rodiny, teorie traumatu, koncept nejlepšího zájmu dítěte, pedagogické teorie týkající se výchovy a vzdělávání rizikové mládeže, teorie lidského vývoje, teorie vazby a teorie rodičovského chování.

Kritéria úspěch profese

Kvantitativní kritéria: počet intervencí, počet klientů, u kterých se zlepšila životní situace, zlepšení školního prospěchu, zlepšení vztahů s rodinou či s vrstevníky

Kvalitativní kritéria: zlepšení kvality života dítěte, zlepšení důvěry mezi pracovníkem a klientem, dítě aktivně rozvíjí svůj potenciál, rodina dostatečně zajišťuje naplnění potřeb dítěte.

Faktory ztěžující výkon práce

Zdroje stresu/vyhoření: Náročnost případů, neochota dětí či rodičů k navázání spolupráce, časová náročnost, nespolupráce dalších subjektů, nezlepšení situace dítěte či nenacházení dalších možností, jak dítěti pomoci.

Kritické a velmi náročné situace: agresivita ze strany dítěte či rodičů, práce s klienty užívající návykové látky, práce s traumatizujícím dítětem, spolupráce s rodinami, které hodnotí své děti jako neohrožené a své výchovné schopnosti za adekvátní, i když to sociální pracovník vidí jinak, zajišťování služeb dítěti, které jsou buď nedostupné nebo odmítají službu poskytnout.

Zdroje

HORŇÁKOVÁ Lucie, 2017. *Profesiogram sociálního pedagoga v základní škole praktické a základní škole speciální.* Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. [online]. Dostupné z: https://docplayer.cz/110972070-Profesiogram-socialniho-pedagoga-v-zakladni-skole-prakticke-a-zakladni-skole-specialni-lucie-hornakova.html

MATOUŠEK, Oldřich, a kol., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

PROSO, 2020. Pracovník OSPOD – kurátor pro děti a mládež [online]. *Časopis sociální práce/sociálna práca* [15.12.2021]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/profesiogramy/pracovnik-ospod-kurator-pro-deti-a-mladez/

PROSO, 2020. Sociální pracovník NZDM [online]. *Časopis sociální práce/sociálna práca* [15.12.2021]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/profesiogramy/socialni-pracovnik-nzdm/

Příloha 6: Profesiogram odkazující na service learningový projekt

Cyrilometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Projekt Service - Learningové aktivity

PROFESIOGRAM ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNÍHO PRACOVNÍKA

Řešitelský tým: Bc. Natálie Šikulová, DiS., Bc. Vendula Hlavsová, DiS., Bc. Tereza Zatloukalová, Bc. Adéla Chvílíčková, Bc. Denisa Šabatová, DiS., Bc. Ivana Nevrlá

Vznik tohoto dokumentu
Tento dokument vznikl na základě školního projektu Univerzity Palackého, Cyrilometodějské teologické fakulty, obor sociální práce s rodinou. Školní projekt nese název Školská sociální práce, kdy našim hlavním cílem je odzkoušet pracovní pozici školského sociálního pracovníka na vybrané partnerské ZŠ. Tento projekt dále také spolupracuje s dalšími školními projekty jako je DCUP (dobrovolnické centrum Univerzity Palackého) a Rodinné konference. Dokument je zpracován na základě našich zkušeností, které jsme během projektu získaly.

Smysl a existence pracovní pozice
Sociální pracovník funguje jako expert na sociální prostředí, zná rizika a zdroje v oblasti sociálních vztahů, má poznatky o příčinách a řešení ohrožení dětí, koordinuje spolupráci školy, rodiny a komunity ve prospěch žáka. Sociální pracovník spolupracuje se školou jako výchovnou institucí a se sociálně-právní ochranou dětí a mládeže, kde zdůrazňuje kooperaci vztahů mezi školou, orgány sociální ochrany a ostatními aktéry v místě sídla školy. Zabývá se také propojením komunity a školy jakožto sociálními systémy. Jeho úkolem je provádění osvěty v komunitě a realizace školních programů, které jsou zaměřené na pomoc žákům. Potřeba sociálního pracovníka ve školství souvisí s nárůstem jak chudoby, tak výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Dále také roste počet závažných sociálních problémů rodin žáků školy.

Sociální situace cílové skupiny a její hlavní potřeby
Cílovou skupinou jsou žáci, rodina, školské poradenské pracoviště, případně učitelé a komunita. Na základních školách přibývají žáci, kteří se nacházejí v nepříznivé životní či rodinné situaci. Tyto situace mohou nepříznivě ovlivňovat dítě v několika oblastech, například šikana, záškoláctví, užívání návykových látek, zhoršení klasifikace. Školský sociální pracovník může těmto situacím předcházet formou prevence a pomoci žákům a rodině navázat spolupráci s jinými organizacemi. Dále také napomáhá škole při naplňování jejich sociálních funkcí (výchovná, vzdělávací, ochranná, klasifikační, sociálně-interakční aj.) tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů (rodina, škola, komunita aj.), které se podílejí na sociálním rozvoji a fungování dětí a mládeže. Sociální pracovník zároveň hájí zájmy a práva dítěte.

Systémový kontext (legislativa, standardy)
Česká školní legislativa nezná pojem školská sociální práce ani školský sociální pracovník, i když se sociální práce ve školách realizuje. Výzkumy ukázaly, že část učitelů by uvítala odborníka na sociální prostředí, ale jsou zde systémové překážky, které neumožňují ustanovení pracovní pozice školského sociálního pracovníka. Je však řada zákonů a vyhlášek, kterými se sociální pracovník ve školách musí řídit, těmi jsou: **Zákon o sociálních službách (Z. 108/2006**), konkrétně předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka. Ten obsahuje například to, že sociální pracovník musí být plně svéprávný, bezúhonný, zdravotně a odborně způsobilý. V tomto zákoně je mimojiné podstatná akreditace vzdělávacích zařízení a akreditace vzdělávacích programů pro výkon sociálního pracovníka ve škole, kdy zákon definuje, že ministerstvo zajišťuje vzdělávací kurzy a kvalifikační kurzy pro sociální pracovníky, které tuto pomocnou práci vykonávají. **Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (Z. 359/1999)**, definuje zájem a blaho dítěte a vysvětluje, na koho se SPOD zaměřuje. SPOD má zejména hájit práva a zájem dítěte. Dále v tomto zákoně nalezneme kategorie pro zařízení sociálně-právní ochrany dětí, kde jsou poté konkrétně vypsány informace pro dané zařízení. **Školský zákon (Z. 82/2015)**, v tomto zákoně chybí vymezení školského sociálního pracovníka. Nalezneme zde ale například povinnost školní docházky, individuální vzdělávání žáka, či vzdělávání žáků s mentálním postižením, vadami i autismem. Zákon dále vymezuje práva a povinnosti žáka i vyučujícího. **Vyhláška č. 505/2006 Sb**, vyhláška vymezuje mimojiné kvalifikační kurz pro pracovníky v sociálních službách.

Organizační rámce
Jedná se o školské zařízení, tudíž spadají do resortu školství. Je však rozdíl mezi základní školou a střední školu. Střední školy jsou pod regionální samosprávou, kdežto základní školy jsou pod místní samosprávou. Členové komise pro regionální školství se každým rokem schází a řeší aktuální otázky v rámci škol v České republice. Tento výstup je pak platný a školy se jím poté musí řídit.

Způsob definování cílů pro pracovníky
Rozvíjení potenciálu a růstu žáka, podpora pozitivního a bezpečného klima ve škole, třídě. Respektování důstojnosti, individuality a práv žáka. Zajišťování rovných příležitostí žákům a rodičům v oblasti vzdělávání. Činnost ve třech hlavních oblastech, a to v primární, sekundární a terciární prevenci. Sociální pracovník má také důležitý význam působení v multidisciplinárních týmech odborných zaměstnanců veřejných škol při tvorbě zdravého školního a rodinného prostředí. Sociální pracovník může dále také v rámci zprostředkování služby navrhnout podnět pro tým Rodinných konferencí z důvodu špatné rodinné situace žáka. Zároveň také edukovat žáky k tomu, jak funguje dobrovolnictví a zapojit je do pomoci potřebným.

Popis jednotlivých pracovních činností
- Poradenství rodičům týkající se výchovy a vzdělávání dítěte - Poradenství a vedení dítěte v náročných situacích - Účast na výchovné komisi ve škole - Sociálně-právní poradenství rodičům, případně starším dětem - Provádění sociálního šetření v terénu - Komunikace s navazujícími službami - Multidisciplinární spolupráce - Účast na případových konferencích - Podpora rodičovských schopností (např. nácvikem chování v interakci rodič–dítě) - Podpora vývoje dětí včetně zajištění příznivých podmínek pro vývoj dětí, tedy i zajištění volnočasových aktivit dětí - Podpora rodičů při jednání s jinými organizacemi - Poskytování poradenství ve věcech podmínek života rodiny - Podpora při řešení konfliktních situací (ve škole, v bydlišti, v rodině, ve vrstevnických skupinách) formou krizové intervence, poradenství nebo mediace - Zajištění doučování a pomoci s přípravou do školy (NZDM) - Zprostředkování Rodinných konferencí pro rodiny žáků, kteří se nachází v nepříznivé životní situaci - Zajištění dobrovolnictví a edukace žáků k dobrovolnictví

- Preventivní vzdělávací programy zaměřené na právní vědomí, ochranu zdraví, řešení konfliktů, rizika spojená s užíváním návykových látek, plánování vlastního života apod.
- Případová práce

Popis průběhu směny/průběhu pracovního týdne
Práce školského sociálního pracovníka je velmi pestrá. Sociální pracovník by měl během týdne strávit nějaký čas v terénu, vykazovat administrativní činnost, dále být také přítomen ve škole pro žáky – realizovat konzultace s žáky, poradenství aj. Měl by také mít kontakt s úřady a organizacemi, kterými jsou OSPOD, NZDM, SAS apod. Avšak průběh směny či pracovního týdne by se měl podřídit časovým možnostem a úvazku sociálního pracovníka a také možnostem dané školy.

Okruh spolupracujících subjektů
Okruh spolupracujících subjektů je celá řada, avšak existují různé úrovně spolupráce. **Partnerská úroveň** - Základní školy - Rodinné konference - Dobrovolnické centrum UP, do budoucna po skončení projektů či realizování zavedení pracovní pozice ŠSP na jiné ZŠ by bylo možné kontaktovat regionální dobrovolnická centra **Úroveň navazujících zařízení** - Pedagogicko-psychologická poradna - Středisko výchovné péče - NNO (Nestátní neziskové organizace) - SAS (Sociálně aktivizační služby) - NZDM (Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež) - Školská zařízení pro děti a mládež - Multidisciplinární týmy pro mládež - Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc - Poradny pro rodinu a manželství

- Dětská krizová centra
- Občanská poradna

Úroveň úřadů samosprávy

- OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí)
- Policie ČR
- Kurátoři pro dospělé MÚ

Úroveň spolupracujících profesí

- Pediatři, psychologové, psychiatři, logopedi, etopedi

Typy výsledků
Formalizované – vyhodnocení situace dítěte, nezávislé vyjádření a zpráva o žákovi, vyhodnocení míry rizika dítěte, kazuistiky, dokumenty o procesu spolupráce na případech žáků, zpracovaná vstupní anamnéza dítěte/rodiny, provedené a vyhodnocené šetření v terénu, plány péče, doporučení podpůrných opatření. **Faktické** – zlepšení životní situace dítěte a jeho rodiny, zlepšení komunikace s rodiči, získání jejich důvěry. Omezení či vymizení patologických způsobů chování, získání potřebné státní sociální podpory, zlepšení prospěchu a docházky žáka. Počet účastí na aktivitách díky socializaci a začleňování dítěte do kolektivu.

Předpoklady k výkonu profese
Formální kvalifikace: dokončené studium VOŠ nebo VŠ dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících **Potřebné znalosti:** znalost legislativy, a to nejen školské legislativy, ale i legislativy v rámci sociální práce, rodinného práva, znalost vývojové psychologie, adiktologie, psychiatrie, znalost státní sociální podpory, znalost problematiky syndromu CAN a dětského traumatu, znalost lokality, znalost místní sítě služeb. **Potřebné specifické dovednosti:** dovednost umět navázat kontakt a komunikovat s dítětem, jeho rodinou či dalšími zainteresovanými subjekty, dovednost hodnotit fungování rodiny, dovednost identifikovat traumatizované či ohrožené dítě, dovednost hodnotit situaci rodiny a dítěte podle metodického návodu, interkulturní kompetence.

Měkké dovednosti: multidisciplinární dovednosti, řešení konfliktů a vyjednávání, týmová spolupráce, zvládání zátěže a adaptovat a přijímat změny.

Žádoucí postoje, hodnotová orientace: sociální spravedlnost, solidarita, rovnost, odstranění diskriminace, projevování empatie a naslouchání při kontaktu s dítětem či jeho rodinou, vytvoření bezpečného prostředí, najít zdroje řešení v rodině, prosazovat nejlepší zájem dítěte.

Využívané teorie, přístupy a metody: sociální práce s jednotlivcem, rodinou i komunitou, systemická teorie, ekologická perspektiva, mediace, teorie sítí, krizová intervence, výchovné poradenství pro rodiče, teorie fungování rodiny, teorie traumatu, koncept nejlepšího zájmu dítěte, pedagogické teorie týkající se výchovy a vzdělávání rizikové mládeže, teorie lidského vývoje, teorie vazby a teorie rodičovského chování.

Kritéria úspěch profese

Kvantitativní kritéria: počet intervencí, počet klientů, u kterých se zlepšila životní situace, zlepšení školního prospěchu, zlepšení vztahů s rodinou či s vrstevníky

Kvalitativní kritéria: zlepšení kvality života dítěte, zlepšení důvěry mezi pracovníkem a klientem, dítě aktivně rozvíjí svůj potenciál, rodina dostatečně zajišťuje naplnění potřeb dítěte.

Faktory ztěžující výkon práce

Zdroje stresu/vyhoření: Náročnost případů, neochota dětí či rodičů k navázání spolupráce, časová náročnost, nespolupráce dalších subjektů, nezlepšení situace dítěte či nenacházení dalších možností, jak dítěti pomoci.

Kritické a velmi náročné situace: agresivita ze strany dítěte či rodičů, práce s klienty užívající návykové látky, práce s traumatizujícím dítětem, spolupráce s rodinami, které hodnotí své děti jako neohrožené a své výchovné schopnosti za adekvátní, i když to sociální pracovník vidí jinak, zajišťování služeb dítěti, které jsou buď nedostupné nebo odmítají službu poskytnout.

Zdroje

Komunikace se sociálním pedagogem Mgr. Jiřím Daňkem z partnerské ZŠ.

Komunikace se školním pedagogickým pracovištěm.

HORŇÁKOVÁ Lucie, 2017. *Profesiogram sociálního pedagoga v základní škole praktické a základní škole speciální.* Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. [online]. Dostupné z: https://docplayer.cz/110972070-Profesiogram-socialniho-pedagoga-v-zakladni-skole-prakticke-a-zakladni-skole-specialni-lucie-hornakova.html

MATOUŠEK, Oldřich, a kol., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

PROSO, 2020. Pracovník OSPOD – kurátor pro děti a mládež [online]. *Časopis sociální práce/sociálna práca* [15.12.2021]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/profesiogramy/pracovnik-ospod-kurator-pro-deti-a-mladez/

PROSO, 2020. Sociální pracovník NZDM [online]. *Časopis sociální práce/sociálna práca* [15.12.2021]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/profesiogramy/socialni-pracovnik-nzdm/