



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SOCIÁLNÍ POLITIKA A SOCIÁLNÍ PRÁCE**

Autor: Tereza Pacáková

Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Břízová Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 7. 8. 2018

.....
Tereza Pacáková

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Bohdaně Břízové Ph.D. za její odborný dohled během zpracovávání práce, cenné rady, čas, který mi věnovala a za trpělivost, kterou semnou měla. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mi byli podporou po celou dobu studia.

Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol

Abstrakt

Tato bakalářská práce je věnována tématu školní sociální práce. Cílem práce bylo zjistit, jaké mají rodiče žáků základních škol názory na možné působení sociálního pracovníka na základních školách. Pojmy školní sociální práce a školní sociální pracovník jsou v České republice prozatím téměř neznámé. Chybí zde legislativní ukotvení školní sociální práce a také odborníci, kteří by se tímto tématem zabývali. Spolupráce s rodinou žáka je velice důležitou součástí školní sociální práce a proto je nezbytné dozvědět se více o názorech rodičů na tuto problematiku.

K dosažení cíle práce byla použita kvalitativní strategie výzkumu a metoda polořízeného rozhovoru. Výzkumný vzorek tvořili rodiče žáků základních škol v Českých Budějovicích. Rozhovor byl uskutečněn s celkem 8 informanty. Získaná data byla vyhodnocována pomocí otevřeného kódování a jsou prezentována formou kategorizace dat.

Výsledky výzkumu ukázaly, že většina rodičů žáků základních škol by ocenili pozici školního sociálního pracovníka fungujícího na škole. Nejčastěji by školního sociálního pracovníka využili při řešení problémových situací spojených s rizikovým chováním žáků a také při snaze získat informace o fungování školy. Rodiče se shodli na tom, že školní sociální pracovník působící na základní škole by byl užitečným přínosem do prostředí školy. Někteří rodiče ale uvedli, že si nejsou jisti, zda by byl potřebný, neboť na základních školách v České republice fungují pedagogičtí pracovníci, kteří dle názorů některých rodičů zastanou práci, kterou by mohl vykonávat školní sociální pracovník. Mohu ovšem s jistotou říci, že zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základních školách by mělo pozitivní dopad do prostředí školy.

Klíčová slova

Školní sociální práce; školní sociální pracovník; základní škola; rodiče žáků; rizikové chování; informovanost rodičů

School Social Work - An Attitudes of Parents of Primary School Pupils

Abstract

The theme of this bachelor thesis is the social work in schools. The aim of this thesis is to find out the opinions of parents of elementary school students about the possibility of a social worker operating at elementary schools. Nowadays, words such as social work or social worker are almost unknown in the Czech Republic. Legislative for school social work is missing as well as experts working in the field of social work. Cooperation with the families of students is an important part of school social work and therefore it is necessary to inquire about the parents' views of school social work.

The qualitative method and semi-structured interview were used to reach this text's goal. The sample population was parents of elementary school pupils from České Budějovice. The sample size was eight people. Data were analyzed using open coding and are presented using categorization.

The research results showed that most of the parents would welcome the social worker position in elementary schools. The parents would mostly use social worker in the problematic scenarios linked with the students' problematic behaviour and to gather information about the functioning of school. Parents agreed upon the social worker being an asset to school environment. Some parents showed uncertainty about the need for social worker and expressed the idea of specialized teachers who already work at schools being able to do school social work as well. What can certainly be told is that school social worker position would have a positive impact on elementary school environment.

Key words

school social work; school social worker; elementary school; parents of pupils; risky behavior; parents' awareness

Obsah

1	Současný stav	9
1.1	Vymezení pojmu školní sociální práce	9
1.1.1	Školní sociální pracovník, jeho kompetence a vzdělání	10
1.2	Historie školní sociální práce, její vývoj a současnost.....	13
1.2.1	USA	13
1.2.2	Školní sociální práce ve světě	16
1.2.3	Slovensko.....	16
1.2.4	Školní sociální práce a Česká republika	17
1.3	Základní škola	18
1.3.1	Vymezení pojmu základní škola.....	18
1.3.2	Školní třída.....	19
1.3.3	Pedagogický sbor na základní škole	20
1.3.4	Komunikace mezi školou a rodinou	24
1.3.5	Sociální rizika základní školy, jimž by mohla školní sociální práce pomoci předcházet.....	25
2	Cíl práce a výzkumné otázky	28
2.1	Cíl práce	28
2.2	Výzkumné otázky.....	28
2.3	Operacionalizace pojmů	28
3	Metodika.....	29
3.1	Kvalitativní výzkum.....	29
3.2	Metoda sběru dat	29
3.3	Výzkumný soubor	30
3.4	Realizace výzkumu	30
3.5	Způsob vyhodnocování dat	31
3.6	Etika výzkumu	31

4	Výsledky výzkumu.....	32
4.1	Výsledky rozhovorů s rodiči žáků na základních školách.....	32
5	Diskuze.....	45
6	Závěr.....	54
7	Seznam použité literatury.....	55
8	Seznam příloh.....	59
9	Seznam použitých zkratek.....	60

ÚVOD

V bakalářské práci se budu zabývat tématem školní sociální práce. V České republice toto spojení školství a sociální práce prozatím zůstává téměř neznámým jevem. Přestože v zahraničí je pojem školní sociální práce hojně využíván a v praxi není těžké ho nalézt, Česká republika nemá pro toto odvětví sociální práce vymezen ani základní rámec pro fungování. Chybí přesné vymezení školní sociální práce, odborníci, kteří by se tímto tématem zabývali a blíže jej specifikovali pro účely školství v České republice, ale hlavně chybí ukotvení v právní legislativě státu. Školní sociální pracovník by měl při své práci spolupracovat s odborníky a organizacemi nad rámec školy, zohledňuje prostředí a komunitu, ve které žák žije a s tím spojenou především rodinu žáka. Setkala jsem se s pracemi, které zkoumaly pohled na školní sociální práci ze strany ředitelů škol, kteří tuto oblast sociální práce vnímají jako pozitivní, potřebnou a pro školu důležitou. A také s pracemi zkoumajícími názory učitelů, podle nichž by byl školní sociální pracovník také vítaným členem pedagogického sboru.

Cílem výzkumné části práce je zjistit, jaký názor mají rodiče žáků základních škol na možné působení sociálního pracovníka v základní škole. Rodiče žáků jsou důležitou součástí školní sociální práce a spolupráce s nimi tvoří, alespoň v zahraničí, významnou část náplně práce školního sociálního pracovníka. Vzhledem k tomu, že v České republice je školní sociální práce prozatím neznámou oblastí, poskytnu rodičům základní informace o této oblasti sociální práce. Budu se snažit zjistit, zda a jaké mají rodiče žáků představy o činnosti školního sociálního pracovníka, a blíže je s touto problematikou seznámit. Rodiče jsou též jedním z nejvýznamnějších činitelů socializace dítěte, a proto myslím, že jejich názor na školní sociální práci má veliký význam v ukotvování této oblasti sociální práce v České republice.

Věřím, že role školního sociálního pracovníka na základních školách v České republice najde své uplatnění a přispěje ke zdravému fungování školy a jejího prostředí.

1 Současný stav

1.1 Vymezení pojmu školní sociální práce

Školní sociální práci je velice obtížné přesně specifikovat. Autoři uvádějí různorodé definice vzhledem k tomu, že školní sociální práce se přizpůsobuje specifickým potřebám každé školy, rodinám a žákům, kteří tyto služby využívají. Pro účely této práce uvádím několik možných definic. Vzhledem k tomu že školní sociální práce se vyskytuje v zahraničí, ale v České republice prozatím není zavedena, je nutné vycházet především ze zahraničních zdrojů. Někteří čeští autoři školní sociální práci popisují, často ale také vycházejí ze zahraničních zdrojů.

Nejprve je potřeba zmínit, jak uvádí School Social Work Association of America (2016) (dále jen SSWAA), že děti jsou dnes stále více obětmi různých sociálních vlivů, které negativně působí na jejich roli studentů, pokud bude rodina nestabilizovaná a v jakémkoliv podobě nebudou naplněny fyziologické a emocionální potřeby dětí, bude neustále narušována jejich schopnost učit se a přizpůsobit se škole (SSWAA, 2016).

Matoušek (2013) upozorňuje na to, že v závislosti na tradici a přístupu jsou funkce školní sociální práce specifikovány různými způsoby, což se také projevuje v různorodosti termínů označujících školní sociální práci. Školní sociální práce je různorodou a flexibilní reakcí na sociální a rozvojové potřeby člověka v procesu učení, která probíhá ve výchovném prostředí školy, ale také v rodinném prostředí dítěte (Constable et al., 1999). SSWAA (2016) uvádí, že jde o specifikovanou oblast sociální práce na poli působnosti sociálního pracovníka. Matoušek (2013) spatřuje jádro školní sociální práce v pracovních oblastech jako je poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, orientace na komunitu, volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, prevence násilí, práce s rodiči a pomoc žákům při přechodu ze školy na trh práce. Autor ve svém díle „Encyklopedie sociální práce“ (2013, str. 470-471) odkazuje také na Aldersona (1972), který jako první vymezil 4 základní modely školní sociální práce. Mezi ty to modely řadí:

- *tradiční klinický model* soustředící se na případovou práci s žákem a na sociální a emocionální problémy, které žákovi brání v učení (věnuje pozornost žákovi);
- *model přeměny školy* soustředící se na řešení sociálních problémů ve školním prostředí (věnuje pozornost škole);

- *komunitní školní model* soustředící se na školu a komunitu jako propojené sociální systémy;
- *sociálně-interakční model* soustředící se na vzájemné vztahy mezi žáky, rodinami, školou a komunitou.

MPSV (2015) pohlíží na školní sociální práci ze dvou úhlů:

- *v širším pojetí* kdy za školní sociální práci může být považována v podstatě jakákoliv činnost sociálního pracovníka, který působí v zařízení spravovaném MŠMT;
- *v užším pojetí* kdy je za školní sociální práci považováno působení sociálního pracovníka na školách.

Constable et al. (1999) vnímá cíl školní sociální práce jako pomoc mladým lidem docílit jejich rozvojových ambicí takovým způsobem, který se nejlépe slučuje s hodnotami tvořícími základ naší lidské společnosti, přirozenosti, ale hlavně potřeb a potenciálu každé jednotlivé osoby. Matulayová (2013) spatřuje její cíl ve vytvoření bezpečného prostředí a včasné pomoci pro ty, kteří ji potřebují – studenti, jejich rodiny a zaměstnanci školy.

1.1.1 Školní sociální pracovník, jeho kompetence a vzdělání

Školní sociální pracovník může pracovat s jednotlivým dítětem a jeho rodinou či se skupinou dětí, a to po vyučování nebo přímo během vyučování, zabývá se řešením záškoláctví a může plnit i roli „advokáta“ rodiny dítěte při vyjednávání s celým školským systémem či školou samotnou (Matoušek, 2007). Dále autor uvádí, že takovýto pracovník může být i důležitým členem multidisciplinárního týmu řešícího problémy dítěte. Constable et al. (1999) také zahrnuje do náplně činnosti školního sociálního pracovníka kvalifikované konzultace s učiteli, dětmi a jejich rodiči, a to jak individuálně, tak i ve skupinách. SSWAA (2016) definuje školního sociálního pracovníka jako vyškoleného profesionála v oblasti duševního zdraví, který se zaměřuje na sociální práci související se sociálním a emocionálním přizpůsobením dítěte ve škole či společnosti, a dále uvádí, že školní sociální pracovník je prostředníkem mezi školou, domovem žáka a komunitou při poskytování služeb rodinám a zaměstnancům školy za účelem podpory akademického a sociálního úspěchu studentů.

Náplní práce školního sociálního pracovníka je poskytování sociálních služeb škole jako instituci, kde hraje důležitou roli v oblasti sociální prevence, intervence a také snahy o vyvolání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit, čímž výrazně pomáhá škole při naplňování jejích sociálních funkcí (Matoušek et al, 2013). Na základních a středních školách školní sociální pracovník působí na vzdělávací proces tak, aby maximálně podpořil využití schopností a zdrojů žáka, a zároveň působí směrem k pozitivní změně ve vzdělávání (MPSV, 2015). Podobně jako Matoušek (2007) i MPSV (2015) uvádí, že školní sociální pracovník může působit i jako advokát oprávněných zájmů žáka a prostředník mezi školou, žákem a jeho rodinou. Na úrovni vysokých škol se sociální pracovník snaží především o integraci studentů a mimo jiné sladuje zájmy všech zúčastněných studentů jako např. studijní administrativy, podpůrných služeb, vedení školy a vyučujících (MPSV, 2015). Panzo (2018) ve svém článku v časopise *Social Work Today* například mluví o vzdělávání afroamerických žáků, kteří jsou během docházky na základní školu často terčem obviňování z problémů či celkově utlačováni ostatními žáky. Zde také vzniká prostor pro činnost školního sociálního pracovníka.

Constable (et al. 1999) uvádí, že v roce 1989 byla skupina devatenácti kvalifikovaných odborníků požádána o vypracování seznamu úkolů, které školní sociální pracovníci vykonávají v jejich každodenních profesních úlohách, a výsledkem bylo celkem 104 úkolů, které jsou definovány v pěti pracovních rozměrech:

- služby pro děti a rodiny a vztah s nimi;
- služby pro učitele a zaměstnance školy a vztah s nimi;
- služby pro ostatní zaměstnance školy;
- služby společnosti;
- administrativní a profesní úkoly.

Dále se Constable (et al. 1999) zmiňuje, že další výzkum zjistil 4 velice důležité oblasti školní sociální práce, které jsou školními sociálními pracovníky často prováděné:

- konzultace s ostatními účastníky školního systému a interdisciplinární týmová práce;
- aplikování hodnocení na různé úlohy v přímých službách, konzultacích a ve vývoji programů;
- přímá práce s dětmi a rodiči v mnoha formách;

- plánování a realizace školních programů.

SSWAA (2016) uvádí specifické služby, které současní školní sociální pracovníci poskytují:

- *služby pro studenty* – zahrnují poskytování krizové intervence; rozvoj intervenčních strategií pro zvýšení akademického úspěchu; pomoc při řešení konfliktů; pomoc dítěti v rozvoji vhodných dovedností v oblasti sociální interakce a pomoc dítěti při porozumění a přijímání sebe i ostatních;
- *služby pro rodiče/rodiny* – zahrnují spolupráci s rodiči s cílem usnadnění podpory jejich dětí při přípravě do školy; zmírnění rodinného stresu, aby dítě mohlo efektivněji fungovat ve škole a ve společnosti; pomoc s přístupem k programům pro studenty se specifickými potřebami a pomoc při získávání a využívání školních a komunitních zdrojů;
- *služby pro personál školy* – zahrnují poskytování informací zaměstnancům, vedoucí k lepšímu porozumění faktorům ovlivňujících chování a výkon studentů; hodnocení studentů v oblasti duševního zdraví; rozvíjení programů odborné přípravy zaměstnanců; pomoc s řízením chování a poskytování přímé podpory zaměstnancům;
- *služby v oblasti součinnosti školského společenství* – zahrnují získávání a koordinaci komunitních zdrojů za účelem co nejlépe uspokojit potřeby studentů; pomoc vedení školy získávat adekvátní podporu od agentur sociálního a duševního zdraví; obhajobu nových vylepšených školních/komunitních služeb, aby uspokojili potřeby studentů a jejich rodin a pomoc systému efektivně reagovat na potřeby každého dítěte;
- *služby okresu/obci* – zahrnují pomoc při vývoji a realizaci vzdělávacích programů pro nadané děti; rozvíjení alternativních programů pro záškoláky a delikventy; identifikace a hlášení zneužívání a zanedbávání dětí; poskytování konzultací v oblasti školského práva a politiky a poskytování případové práce pro studenty a rodiny vyžadující více zdrojů.

Je důležité, aby byla role školního sociálního pracovníka rozvíjena individuálně tak, aby odpovídala potřebám a okolnostem, se kterými se potýká škola, rodina a jednotliví žáci (Constable et al., 1999).

U. S. Bureau of Labor (2017), Americký úřad práce, uvádí, že minimálními požadavky pro výkon praxe školního sociálního pracovníka jsou státní licence a bakalářský titul, avšak mnohé pozice vyžadují magisterský titul a dodatečnou certifikaci. Bakalářské studium připravuje studenty na vstupní úroveň sociální práce a trvá obvykle 4 roky, ovšem pozice ve školních zařízeních často vyžadují magisterské vzdělání, které připravuje studenty na pokročilé pozice a tyto programy trvají obvykle 18 měsíců až 2 roky (U. S. Bureau of Labor, 2017)

Požadavky na vzdělání školního sociálního pracovníka se v každé zemi liší a v České republice nejsou specifikovány vůbec.

1.2 Historie školní sociální práce, její vývoj a současnost

Jelikož v České republice školní sociální práce prozatím není zavedena, musíme se s její historií seznámit pomocí zahraničních zdrojů. Pro účely této práce jsem se rozhodla zaměřit především na USA, protože právě odtamtud se školní sociální práce začala šířit.

1.2.1 USA

Kelly (et al. 2010) uvádí, že již v roce 1906 školy ve Spojených státech a v Chicagu přijaly sociální pracovníky, aby pracovali s nepřizpůsobivými studenty a pomáhali jejich rodičům lépe porozumět, jak využít prostředky školy pro jejich děti. První školní sociální pracovníci se nazývali „visiting teachers“ (navštěvující/hostující učitelé) a mnoho metod, které praktikovali, jako například navštěvování domovů žáků a jejich rodin, jsou využívány dodnes (Kelly et al. 2010). Constable (et al., 1999) tvrdí, že první sociální pracovníci ve školách byli přijati v roce 1907 v New Yorku. V tomto tvrzení se Constable et al. (1999) shoduje se Shafferem a Fisherem (2017) kteří také datují počátky školní sociální práce do roku 1906-1907 a spojuje je s prvním poskytováním služeb hostujících učitelů v New Yorku, Bostonu, Chicagu, Hartfordu a v Connecticutu. Tito hostující učitelé a ostatní, kteří poskytovali služby spojené s výchovnou péčí na školách, byli předchůdci sociálních pracovníků, ale tato oblast praxe se nevyvíjela spontánně. Jak Shaffer a Fisher (2017) uvádějí, šířila se spíše jako reakce na výchovný, sociální, ekonomický a politický rozvoj, jako je například zavedení povinné školní docházky v 70. letech 20. století a následné zvýšení populace dětí na školách. Tento rozvoj způsobil obrovský nárůst problémů na školách jako je například záškoláctví, drogy, emocionální poruchy v dětství, AIDS a další, ovšem různorodost těchto problémů, kterými se školní

sociální pracovník historicky zabýval a doposud zabývá, je obrovská a stále se mění (Constable et al., 1999).

První školní sociální pracovníci se potýkali s problémem různorodosti představ o naplňování praxe školní sociální práce, jako například rozdíly mezi přístupem Mary Richmondové, soustředící se na psychosociální problémy, které děti přinesly do škol, a přístupem Jane Adamsové, který klade důraz spíše na problémy životního prostředí, které dětem přistěhovalců bránily využívat příležitosti vzdělávání (Constable et al., 1999). Shaffer a Fisher (2017) uvádějí, že v roce 1945 bylo díky průzkumu zjištěno, že se používá přes 50 různých označení sociálního pracovníka ve školách. Vznikem NASW (National Association of Social Workers) – Národní asociace sociálních pracovníků v roce 1955 došlo ke spojení tehdejších organizací představujících různé oblasti praxe do jedné jediné profesní organizace (Constable et al., 1999). V roce 1994 vznikla nová organizace, která zastupuje výhradně školní sociální pracovníky v USA – SSWAA (School Social Work Association of America) (SSWAA, 2016).

School Social Work Association of America existuje dodnes a nejlépe popisuje fungování školní sociální práce v USA. SSWAA (2016) uvádí praktický model školní sociální práce jako zásadu pro poskytování sociálních služeb na školách. Tento model popisuje obecný rámec, v němž by měly být sociální služby na školách poskytovány, například množinu dovedností nutných ke kvalitnímu poskytování sociálních služeb na školách a s nimi spojeným vzděláním školního sociálního pracovníka, a také rámec pro spolupráci školních sociálních pracovníků s jinými organizacemi a odborníky (SSWAA, 2016). Noble (2018) se v časopise *Social Dialogue* zmiňuje o tom, že SSWAA se snaží o mezinárodní spolupráci sociálních pracovníků a neustálé získávání nových poznatků o problematice školní sociální práce (Noble, 2018). National Association of Social Workers (Národní asociace sociálních pracovníků), která byla založena v roce 1955 a je největší organizací profesionálních sociálních pracovníků na světě, pravidelně obnovuje normy, kterými se školní sociální pracovníci musejí řídit (NASW, 2012). V roce 2012 vydala NASW nové standardy pro výkon školní sociální práce:

- *etika a hodnoty (Ethics and Values)* – odkazuje na dodržování pravidel etiky při výkonu sociální práce na školách a na etický kodex NASW;
- *kvalifikace (Qualifications)* – školní sociální pracovníci musejí dodržovat ustanovení pro výkon odborné praxe stanovená NASW a státním oddělením vzdělávání;

- *posuzování (Assessment)* – školní sociální pracovníci musejí mít dovednosti v systematickém hodnocení, shromažďování údajů a jejich interpretaci pomocí různých metod jako je například rozhovor, přímé pozorování a průzkumy k posouzení potřeb studenta, rodiny či školy;
- *intervence (Intervention)* – odkazuje na předepsané postupy intervence, které školní sociální pracovníci musejí dodržovat při výkonu své profese;
- *rozhodování a hodnocení praxe (Decision Making and Practice Evaluation)* – školní sociální pracovníci pravidelně shromažďují, analyzují a šíří údaje o jejich praxi čímž vytvářejí průběžné hodnocení efektivnosti jejich zásahů a metod které byly při zásahu použity;
- *uchování záznamu (Record Keeping)* – školní sociální pracovníci uchovávají přesné záznamy o výkonu jejich praxe podle federálních, státních a místních zákonů;
- *řízení pracovního nasazení (Workload Management)* – školní sociální pracovníci organizují svou práci účinným a efektivním způsobem dle potřeb studentů, dovedností školního sociálního pracovníka, výzkumů a dalších okolností;
- *profesionální rozvoj (Professional Development)* – školní sociální pracovníci musejí neustále rozvíjet své znalosti a dovednosti z důvodu poskytování nejaktuálnějších a nejvhodnějších služeb pro studenty a jejich rodiny;
- *kulturní kompetence (Cultural Competence)* – školní sociální pracovníci musejí zajistit, aby studentům a jejich rodinám byly poskytovány služby v rámci multikulturního porozumění;
- *interdisciplinární vedení a spolupráce (Interdisciplinary Leadership and Collaboration)* – školní sociální pracovníci spolupracují s vedením a zaměstnanci školy, rodinami žáků a jinými profesionály, a poskytují vedení v rozvoji pozitivního klimatu školy za účelem odstranění překážek v učení, zlepšení akademických výsledků a zvýšení dostupnosti a účinnosti služeb;
- *obhajoba (Advocacy)* – školní sociální pracovníci se zabývají obhajobou studentů a jejich rodin, a snaží se o dosažení rovnosti v přístupu ke vzdělání a službám, a pomoci jim zpřístupnit a efektivně využívat formálních a neformálních zdrojů.

SSWAA a NASW zdůrazňují jedinečné znalosti a dovednosti, které školní sociální pracovníci přinášejí do škol – jedná se o individuální, skupinové a komunitní organizační a rozvojové dovednosti, které jsou nutné k výkonu praxe školního sociálního pracovníka

(Kelly, 2008). Reines (2013) uvádí, že v současnosti má sociální pracovník na základní škole v USA na starosti dvě různé školy, jejichž průměrný počet studentů je 450, což znamená, že na jednoho pracovníka připadá celkem 900 studentů.

1.2.2 Školní sociální práce ve světě

Dnes je školní sociální práce zavedena ve více než 100 zemích světa (Hurychová, 2017). Matulayová a Tokárová (2013) uvádějí Německo, jako zemi s nejlépe rozvinutou školní sociální prací hned po USA. Autorky dále uvádějí, že v Německu je kladen důraz na spolupráci školy jako výchovné instituce a orgánem sociálněprávní ochrany dětí – je považována za součást sociálně právní ochrany dítěte.

V Maďarsku se školní sociální práce začala objevovat v 90. letech, kdy některá centra na pomoc rodinám přidělila sociálním pracovníkům kompetence vykonávat práci na školách a tím vznikla profese školního sociálního pracovníka (Valentová, 2011). Autorka dále uvádí, že po roce 1997 se školní sociální práce v Maďarsku začala opět omezovat z důvodu legislativních změn v ekonomice – školním sociálním pracovníkům byly přiděleny jiné kompetence a jejich působnost na školách byla omezena, nemohli tudíž plně vykonávat roli školního sociálního pracovníka. Dnes v Maďarsku existuje profese podobná výchovnému poradci – jsou to školou jmenovaní učitelé, kteří sledují situaci a možné ohrožení žáků školy, ale stejně jako v České republice, tito učitelé neprošli vzděláním v oboru sociální práce (Valentová, 2011).

Valentová (2011) ve své práci popisuje také stav školní sociální práce v Anglii, kde ale tento obor nazývají odlišně (např. „education social work“ či „education welfare servis/officer“). Počátky education welfare servis se zde datují na konec 19. století, kdy tito pracovníci fungovali spíše jako dozor nad školní docházkou žáků a dodnes je jejich hlavní odpovědností záležitost pravidelné školní docházky (Valentová, 2011).

1.2.3 Slovensko

Na školní sociální práci na Slovensku se zaměřuji z důvodu, že její stav se v mnoha ohledech výrazně podobá stavu školní sociální práce v České republice.

Historie školní sociální práce na Slovensku není dlouhá a podobně jako v České republice nemá právně zakotvenou legislativu. Jak uvádí Matulayová (2013), je institucionalizace školní sociální práce na Slovensku a v České republice v podstatě nediskutovaným tématem. Jedním z prvních, kdo se aktivně věnoval problematice školní sociální práce,

byl Mgr. Peter Langyel, jehož práce týkající se analýzy školního prostředí ve městě Povážská Bisrica z pohledu sociální práce začala již v roce 2001 (Langyel, 2013). Právě díky jeho práci, v roce 2006 v Povážské Bisrici a na církevní škole v Trnavě začal působit první školní sociální pracovník v rámci pilotního projektu (Javorská, 2006). V roce 2006 se na fakultě Zdravotnictví a sociální práce Trnavské univerzity v Trnavě uskutečnila konference o školní sociální práci (Matulayová, 2013). Autorka uvádí, že tato celoslovenská konference byla vůbec první, která se týkala problematiky školní sociální práce. Základem školní sociální práce se stala prevence sociálně patologických jevů a sociální intervence (Langyel, 2013).

Stav školní sociální práce na Slovensku je v současnosti velice podobný stavu v České republice. Podobně jako v ČR, je funkce školního sociálního pracovníka nahrazena jinými odborníky, jako jsou vychovatel, pedagogický asistent, speciální pedagog, školní speciální pedagog, terénní speciální pedagog, léčebný pedagog, výchovný poradce a školní psycholog (Matoušek et al, 2013).

1.2.4 Školní sociální práce a Česká republika

Jak již bylo zmíněno v úvodu, v České republice prozatím není školní sociální práce zavedena, není legislativně ukotvena a není stanovena přesná definice, která by školní sociální práci blíže specifikovala.

Česká legislativa pojem školní sociální práce nezná, sociální pracovníci jsou ale v rezortu školství zaměstnáváni, a to ve školských poradenských zařízeních a ve speciálních výchovných zařízeních (Matoušek et al, 2013). Školní sociální prostředí představuje významné pole působení sociálních pracovníků, ovšem institucionalizace školní sociální práce v podmínkách České republiky je v podstatě nediskutovaným tématem a v současnosti není legislativně vymezená pozice sociálního pracovníka působícího ve škole (Matulayová, 2013). Jak autorka dále uvádí, jsou sociální pracovníci zaměstnáváni v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, mezi které ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy řadí dětské domovy se školou, výchovné a diagnostické ústavy, a také dětské domovy, jejichž zřizovateli jsou jednotlivé krajské úřady. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vymezuje pojem pedagogický pracovník a přímá pedagogická činnost a dále specifikuje, kdo tuto činnost vykonává, o sociálních pracovnících se ale nezmiňuje (Matulayová, 2013). Činnost školních sociálních pracovníků v české republice zastupují jiní odborní pracovníci školy, jako je pedagog

volného času, speciální pedagog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a asistent pedagoga (Matoušek et al, 2013). Matoušek (2007) popisuje sociální služby poskytované v České republice, které jsou určeny pro rodiny s postiženými dětmi, a dětmi, které mají poruchy učení a chování. Odkazuje na síť školských zařízení, které tyto problémy řeší. Řadí se mezi ně pedagogicko-psychologické poradny, které pomáhají dětem s poruchami učení, popřípadě chování a pedagogicko-psychologická centra.

1.3 Základní škola

1.3.1 Vymezení pojmu základní škola

Autoři definují školu různými způsoby. Nabízejí nám tímto rozdílné představy o tom, co škola představuje a jak by se měla angažovat v životě každého žáka.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, řadí základní školu mezi školy a školská zařízení tvořící vzdělávací soustavu České republiky. Tvrzová (2011) definuje základní školu jako zařízení poskytující povinné základní vzdělání v devíti ročních rozdělených na 2 stupně. Na školu můžeme pohlížet také jako na instituci, která se aktivně zabývá rozvojem, vzděláváním a výchovou dětí a mladých lidí, a jejich přípravou na budoucí zaměstnání (Gillernová a Kvasíková, 2012). Helus (2015) popisuje školu podobně jako Gillernová a Kvasíková (2012), a to jako instituci zaměřující se na řízenou socializaci dětí a mládeže, která klade důraz na vzdělávání a osobnostní rozvoj. Dle Průchy et al. (2001) je škola společenská instituce, poskytující vzdělání žákům různých věkových skupin podle organizovaných programů, jejíž funkce se mění v závislosti na změnách společenských potřeb. Dále Průcha et al. (2001) uvádí, že škola je místem socializace žáků, které podporuje jejich sociální a osobní rozvoj, a připravuje žáka na pracovní, občanský a osobní život. Havlík a Kořa (2002) nahlízejí na školu jako na systém sociálních interakcí a uvádějí, že pro školské instituce platí, že:

- mají přesně určenou a relativně stabilní populaci;
- stále vytvářejí a formulují přesně definované společenské struktury;
- vytvářejí vnitřní řády, které dále ovlivňují interpersonální vztahy a společné soužití osob působících ve škole;
- vytvářejí ucelené sítě sociálních vztahů;
- výrazně působí na city, postoje a myšlení;

- vytvářejí určitou kulturu, návyky, jednání a rituály které tvoří jejich charakter.

Průcha (2002) definuje školu také jako instituci ve státním či soukromém vlastnictví, která dětem a mládeži během systematického vyučování zprostředkovává dovednosti a vědomosti, které jim mají umožnit vykonávat samostatné činnosti v rámci státního a společenského uspořádání.

Hlavní úkol školy spatřuje Gillernová a Kvasíková (2012) v předávání poznatků a vědomostí vhodnými metodami, snahou usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacích procesů, a podílení se na rozvoji osobnosti a socializaci jedince.

Mezi základní funkce školy patří podle Havlíka a Koti (2002) funkce:

- výchovná;
- vzdělávací;
- kvalifikační;
- selektivní.

K těmto funkcím lze podle autorů přidružit i funkci resocializační či nápravnou.

Cíle základního vzdělávání podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, jsou:

- osvojit žákovi potřebné strategie učení;
- motivovat žáka k celoživotnímu učení;
- tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy;
- účinně komunikovat a spolupracovat;
- chránit své fyzické a duševní zdraví a životní prostředí;
- být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám;
- poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je společně s osvojenými vědomostmi a dovednostmi.

1.3.2 Školní třída

Vstup do základní školy je velkou změnou v životě dítěte. Doposud bylo pouze členem své rodiny, ale se vstupem na základní školu se stává členem úplně nové sociální skupiny, a to školní třídy (Jedlička, 2011). Průcha (2002) uvádí, že vyučování ve školní třídě je

realizováno ve specifickém edukačním prostředí, které rozděluje na fyzické (učebna a její vybavení) a psychosociální, které tvoří učitel společně s žáky a jejich vzájemný vztah. Toto psychosociální klima ve třídě je podle autora velice významným činitelem v procesu vyučování. Helus (2015) také mluví o psychosociálním klimatu ve třídě, a stejně jako Průcha (2002) uvádí, že na jeho vytvoření se podílí dění mezi žákem a učitelem navzájem. Učitel by měl usilovat o vytvoření takového klimatu ve třídě, které je příjemné žákům. Takovéto prostředí školní třídy vede k tomu, že i působení ostatních jevů ve třídě je pro žáky příjemnější a pozitivněji působí na procesy učení a socializace žáků (Čapek, 2010). Psychosociální klima ve třídě je velice významným aktérem spokojenosti žáka ve třídě (Helus, 2015). Pozitivní atmosféra ve třídě je stěžejní podmínkou efektivního učení a je úkolem učitele, aby byl vzorem přístupů, jež takovou atmosféru vytvářejí (Krejčová a Kargerová, 2003). Pro vytvoření produktivního prostředí pro učení je stěžejní vzájemné působení žáka a učitele a také interakce mezi žáky navzájem, která překonává genderové rozdíly jakožto i rozdíly rasy, národnosti, kultury, socioekonomického postavení, handicapu a ostatní odlišnosti mezi žáky (Brophy, 2005).

Učitel musí brát na vědomí, že se vstupem do školy se pro žáka stává velice významnou osobou jakožto vzorem a autoritou, se kterou se žák identifikuje (Francová, 2013).

1.3.3 Pedagogický sbor na základní škole

Pedagogickým pracovníkem je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“.

Učitel prvního stupně základní školy podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem a učitel druhého

stupně základní školy vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů mezi pedagogické pracovníky patří:

- učitel;
- pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- vychovatel;
- speciální pedagog;
- psycholog;
- pedagog volného času;
- asistent pedagoga;
- trenér;
- metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně;
- vedoucí pedagogický pracovník.

Jak bylo uvedeno v kapitole 1.2.4, činnost školních sociálních pracovníků v České republice nahrazují dle Matouška (2013) pedagog volného času, speciální pedagog, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a asistent pedagoga. Proto se v této kapitole zaměřím převážně na ně.

Kučera (2009) tvrdí, že pedagog volného času působí ve školních družinách a klubech, střediscích pro volný čas pro děti a mládež, domovech mládeže, preventivně výchovné péči, ústavní a ochranné výchově a ve volnočasových sdruženích dětí a mládeže. Dále autor uvádí role, které pedagog volného času plní a uvádí, že působí:

- jako *diagnostik*, kdy pedagog působí jako pozorovatel potřeb a zájmů dětí;
- jako *poradce*, kdy funguje jako poskytovatel informací;
- jako *podněcovatel*, kdy napomáhá komplexnímu rozvoji jednotlivce;
- jako *strůjce*, příjemných a stimulujících stavů člověka;
- jako *organizátor*, aktivit pro své svěřence;
- jako *koordinátor*, kdy odpovídá za průběh trávení volného času svých svěřenců.

Speciální pedagog je dle Průchy et al. (2001) pedagog se vzděláním a kvalifikací potřebnou pro práci s lidmi, kteří potřebují zvláštní péči ve školách a zařízeních

speciálního školství. Kašová (2012) uvádí, že se jedná o učitele nebo též vychovatele pracujícího s dětmi a mládeží s určitým typem zdravotního postižení či sociálního znevýhodnění. Dále se autorka zmiňuje, že náplň jejich praxe je uskutečňována převážně ve školách a školských zařízeních určených pro děti se specifickými potřebami, ve zdravotnických zařízeních a dnes i v sociální sféře.

Vyhláška č. 197/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že metodik prevence, který může působit i na škole vykonává následující činnosti:

- stará se o prevenci rizikového chování a o uskutečňování preventivních opatření v oblasti působnosti vymezenou krajským úřadem;
- stará se o koordinaci a metodickou podporu školních metodiků prevence, zajišťuje organizaci pravidelných pracovních porad a seminářů a poskytuje jim odborné konzultace;
- společně se školním metodikem prevence a ostatními pedagogickými pracovníky řeší aktuální problémy, které souvisejí s výskytem rizikového chování;
- spolupracuje se všemi subjekty, které se v daném kraji angažují v prevenci rizikového chování;
- udržuje trvalou spolupráci s krajským školským koordinátorem prevence převážně při zpracovávání podkladů pro výroční zprávy a jiná hodnocení a dále při stanovování priorit v koncepci preventivní práce ve školství na úrovni kraje;
- neustále se odborně rozvíjí formou vzdělávání v oblasti problematiky specifické prevence.

Vyhláška 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů, uvádí, že činnost asistenta pedagoga spočívá v podpoře jiného pedagogického pracovníka při vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, pomáhá mu při organizaci a realizaci vzdělávání a podporuje samostatnost žáka během všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání.

Dle operačního programu MŠMT Výzkum, vývoj a vzdělávání (2016) pro období 2014 – 2020 existují v České republice tzv. šablony aktivit. Příloha č. 3 výzvy (Přehled šablon a jejich věcný výklad) uvádí, že hlavním záměrem výzvy je podpora školy a to, aby bylo podání žádosti o její podporu co nejjednodušší. Dle tohoto dokumentu si škola, jako žadatel o podporu sestaví svůj vlastní projekt prostřednictvím výběru šablon aktivit.

Aktivity pro základní školu zahrnují mimo jiné i personální podporu. Do této podpory příloha č. 3 řadí:

- školního asistenta;
- školního speciálního pedagoga;
- školního psychologa
- sociálního pedagoga.

Vzhledem k tomu, že speciální pedagog a školní psycholog byli již v této kapitole zmíněni, zaměřím se nyní na pozici školního asistenta a sociálního pedagoga.

Nová škola (© 2013) uvádí, že role školního asistenta do značné míry vychází z pracovní náplně asistentů pedagoga spolupracujících se zdravotně znevýhodněnými žáky a dále rozvíjí koncept asistentské práce zejména v oblasti komunikace mezi školou a rodiči žáků. Spolupráci těchto pracovníků mezi školou a rodinou žáka popisuje i příloha č. 3 výzvy, kde je uvedeno, že školní asistent poskytuje základní nepedagogickou podporu v rodině žáka. Dle přílohy č. 3 výzvy, pracovní náplň školního asistenta tvoří tedy:

- poskytování základní nepedagogické podpory přímo v rodině žáka spočívající především v přípravě na vyučování;
- zprostředkování komunikace mezi školou, rodinou žáka a komunitou;
- pomoc při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit
- podpůrná administrativní a organizační činnost.

Sociálního pedagoga popisuje Tománek (2012), jako pedagoga řešícího sociální situaci žáků a její následné negativní dopady na vzdělávání. Dále uvádí, že sociální pedagog je členem multidisciplinárního týmu, který řeší sociální, psychologické a vzdělávací předpoklady žáků, a dále výchovné problémy a dopady školní absence na vzdělávání a rozvoj žáka. Příloha č. 3 výzvy souhrnně uvádí, že sociální pedagog podporuje žáky ohrožené školním neúspěchem. Dle této přílohy do náplně jeho práce patří:

- podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
- ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané a traumatizované;
- prevence obtíží v oblasti chování;
- vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách;
- posilování komunitního charakteru školy;
- koordinace a nábor dobrovolníků pro doučování.

1.3.4 *Komunikace mezi školou a rodinou*

Jednou z hlavních činností školního sociálního pracovníka je komunikace s rodinou žáka a spolupráce s rodiči. Proto považují za nutnost se o vzájemné komunikaci mezi školou a rodinou žáka v České republice ve své práci zmínit.

Socializace bývá často spojována s fungováním rodiny, ve které se již od narození formuje osobnost dítěte a v níž člověk prožívá všechny fáze života (Havlík a Kořa, 2002). Psychologické zdraví a rozvoj mladistvého školáka závisí na rodinném prostředí, jeho přijetí a podpoře (Shvaleva et al, 2018). Rodina, která je tvořena rodiči a dětmi se nazývá rodinou nukleární/jadernou a rodina rozšířená o ostatní blízké příbuzné se nazývá rozšířená/velká (Kraus, 2008). Dále autor uvádí, že z hlediska socializace má veliký význam to, na jaké úrovni je rodina schopna plnit své funkce (biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomickou, ochrannou, socializačně-výchovnou a emocionální), a proto hovoříme o rodině *funkční* (všechny funkce jsou přiměřeně naplňovány), *dysfunkční* (některé funkce naplněny nejsou, ovšem fungování rodiny to zásadně neohrožuje) a rodině *afunkční* (rodina není schopna plnit své základní funkce a socializační vývoj dítěte je narušován).

Podle Matouška a Matouškové (2011) je na školu ve všech demokratických zemích nahlíženo jako na otevřenou instituci, která se snaží spolupracovat s rodinami žáků a s místní komunitou. Tato spolupráce, která podporuje dobrý vztah rodiny a školy je dle Matouška a Matouškové (2011) realizována pomocí:

- *informačních materiálů* zasílaných rodinám především na začátku školního roku
 - jedná se např. o plán učiva a informace o kontaktní osobě včetně telefonu a hodin, během kterých je vybraná osoba z pedagogického sboru rodičům k dispozici;
- *obsáhlejších příruček*, které rodičům přibližují informace o pravidlech školy, jako jsou vzdělávací cíle, speciální programy pro děti s handicapem, pravidla docházky dětí do školy a omlouvání absencí a také možnosti participace rodičů na provozu školy;
- *dnů otevřených dveří*, které se konají z pravidla jednou až dvakrát ročně a rodiče, kteří se jich účastní, mají možnost během nich získat bližší informace o prospěchu a chování dítěte, či si popřípadě vyzkoušet některé programy, které žáci absolvují;

- *konferencí rodičů a učitelů*, během kterých se zpravidla polovina času věnuje otázkám, námětům a obavám rodičů – učitele jsou na tyto konference předem trénováni;
- *domácích návštěv* všech rodičů či pouze těch, s jejichž dětmi jsou problémy nebo těch, kteří školu sami nenavštěvují;
- *telefonického kontaktování rodičů*, při kterém jsou rodiče informováni o pokrocích svého dítěte či o aktivitách třídy a školy;
- *zřizování poradenských center pro rodiče*, kde probíhá setkávání rodičů s pedagogy či jinými odborníky a také s ostatními rodiči;
- *neformálních společenských setkání* jako např. pikniků, snídaní, diskoték atd.;
- *zvláštních programů* určených rodičům dětí s poruchami učení, dětí z etnicky rozdílných rodin či rodičům dětí s jiným znevýhodněním.

U nás je spolupráce mezi školou a rodinou, která může úspěšně předejít různým problémům či je vyřešit poznamenána určitou bariérou jako je například zpětná vazba od rodičů, orientace rodičů zaměřena spíše na profesní dráhu než na potřeby svých dětí a školu, nepříjemné pocity rodičů z učitele, pokud se žák neučí dobře, nebo strach rodičů z kritiky učitele, který plyne z obav, že se jejich kritika projeví na vztahu mezi učitelem a žákem (Matoušek a Matoušková, 2011).

1.3.5 Sociální rizika základní školy, jimž by mohla školní sociální práce pomoci předcházet

O tomto tématu se ve své práci zmiňuji z toho důvodu, že v zemích, kde je školní sociální práce zavedena, se právě těmto jevům snaží profese školního sociálního pracovníka předejít.

S návazností na cíle vzdělávání jsou s příchodem do školy na žáka, již od samého počátku školní docházky, kladeny zcela nové nároky. Je od něj vyžadováno plnění jednak výkonových úkolů, ale také osvojování si, pro žáka zcela nových, způsobů chování (Gillernová a Kvasíková, 2012). Podobně se na příchod žáka do školy kouká i Matoušek a Matoušková (2011) kteří uvádějí, že příchodem do školy každé dítě ztrácí své jedinečné postavení, které do té doby zaujímal ve své rodině a náhle se musí přizpůsobovat zcela novému životnímu rytmu, který zahrnuje ranní vstávání, každodenní přípravu do školy a vyučovací hodiny, které jsou dělené pouze krátkými přestávkami. Škola od dítěte požaduje, aby se přizpůsobilo a nevyčnívalo z kolektivu ostatních dětí (Matoušek a

Matoušková, 2011). Prostřednictvím učitele a spolužáků získává žák jistou zpětnou vazbu o svých projevech, výkonech a chování ve skupině (Jedlička, 2011). Zprvu je nejvýznamnější osobou ve škole učitel, ale postupně začínají vstupovat do popředí vztahy se spolužáky a solidarita s nimi – spolužáci a respekt před nimi začínají konkurovat vztahu žáka s učitelem (Matoušek a Matoušková, 2011). Dále autoři uvádějí, že nároky na respekt ve vrstevnické skupině ovlivňují celé spektrum způsobů vystupování dítěte, jako jsou např. úprava zevnějšku, způsob vyjadřování, chování k opačnému pohlaví, postoj ke škole, k rodičům, k sexualitě, k penězům, ke kouření, k drogám a alkoholu. Motivem tohoto chování je podle Matouška a Matouškové (2011) snaha se takzvaně „vytáhnout“ před skupinou vrstevníků, kdy dítě před tímto typem chování nemůže couvnout, aby neprojevalo svou „slabost“.

Tyto náročné situace mohou přejít až do rizikového chování, jimž jsou dle Matouška a Matouškové (2011) nevíce ohroženy právě podskupiny dětí s vlastní subkulturou ve třídách, které jsou oddělené od vlivu učitele a školy. Rizikové chování popisuje Zemanová a Dolejš (2015) jako aktivity, které jedinec sám či ve skupině vykonává, a které mají negativní dopad na jeho rodinu a nejbližší.

Mezi nejčastější rizikové chování žáků na základní škole řadí Velčovský (2009):

- šikanu/kyberšikanu;
- kriminalitu – krádeže a vandalismus;
- agresivitu;
- záškoláctví;
- užívání návykových látek.

Jak uvádí Zemanová a Velčovský (2015), užívání návykových látek, jako je kouření cigaret, pití alkoholu a zkušenost s marihuanou, patří mezi nejčastější rizikové chování mezi dospívajícími.

Kriminální chování tito autoři popisují jako jednání, které překračuje právní normy a má tudíž za následek formální sankci jako je například vězení.

Za šikanu lze označit chování, které zahrnuje agresi, hostilitu či násilí směřované vůči spolužákům, kdy má agresor převahu síly (Zemanová a Velčovský, 2015).

Podle autorů je jedním z nejzávažnějších problémů ve škole záškoláctví, a to z toho důvodu, že často může souviset i s dalšími, již zmíněnými, formami rizikového chování jako je užívání návykových látek a kriminalita (Zemanová a Velčovský, 2015).

2 Cíl práce a výzkumné otázky

2.1 Cíl práce

Cílem práce je zjistit, jaký názor mají rodiče žáků základních škol na možné působení sociálního pracovníka v základní škole.

2.2 Výzkumné otázky

K dosažení cíle práce byly stanoveny 3 základní výzkumné otázky:

1. Jak definují rodiče žáků základních škol školní sociální práci?
2. Jakou mají rodiče žáků základních škol představu o náplni práce školního sociálního pracovníka?
3. Jakým způsobem by mohli rodiče žáků základních škol školního sociálního pracovníka využít?

2.3 Operacionalizace pojmů

Školní sociální pracovník

Školní sociální pracovník je prostředníkem mezi školou, domovem žáka a komunitou při poskytování služeb rodinám a zaměstnancům školy za účelem podpory akademického a sociálního úspěchu studentů (SSWAA, 2016).

Školní sociální práce

Školní sociální práce je specifikovanou oblastí na poli působnosti sociálního pracovníka (SSWAA, 2016). Jedná se především o poskytování sociálních služeb škole jako instituci, kde hraje důležitou roli v oblasti sociální prevence, intervence a také snahy o vyvolání pozitivní změny ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit, čímž výrazně pomáhá škole při naplňování jejích sociálních funkcí (Matoušek et al, 2013).

3 Metodika

Cíl mé bakalářské práce se zaměřuje na fenomén, který v praxi není příliš známý a v České republice se neobjevuje vůbec. Školní sociální práce je sice rozšířená ve světě, ale v České republice na ni musíme nahlížet jako na zcela nový a neprozkoumaný jev. Z tohoto důvodu jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumu.

3.1 Kvalitativní výzkum

Jak uvádí Reichel (2009), kvalitativní výzkum se snaží vytvářet co možná nejkompexnější obraz zkoumaného fenoménu a získávat o něm informace hlubším a delším kontaktem s terénem. Hendl (2016) popisuje kvalitativní přístup z pozice výzkumníka. Uvádí, že výzkumník vyhledává a analyzuje veškeré informace, které mohou pomoci v hledání odpovědí na výzkumné otázky. Podobně jako Reichel (2009), Hendl (2016) zmiňuje, že kvalitativní výzkum probíhá v delším časovém intervalu a při sběru informací výzkumník zachází více do hloubky, než v případě kvantitativního výzkumu. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek a záznamů z rozhovorů, video a audiozáznamy, deníky a dokumenty (Hendl, 2016).

3.2 Metoda sběru dat

Jako metoda sběru dat byla zvolena metoda dotazování, technika polostrukturované interview, tedy polostrukturovaný rozhovor. Tento typ rozhovoru označuje jako polostrukturovaný například Reichel (2009), který ale uvádí, že lze použít i označení částečně řízený rozhovor. Hendl (2016) jej označuje také jako rozhovor pomocí návodu.

Rozhovory byly řízeny předem sestavenými otázkami. V rámci polostrukturovaného rozhovoru mají tyto otázky zajistit, aby byla během rozhovoru skutečně probrána všechna témata, která jsou pro tazatele zajímavá (Hendl, 2016). Dále autor uvádí, že daná struktura rozhovorů také ulehčuje jejich srovnání, pomáhá usměrňovat rozhovor, ale zároveň dotazovanému dává dostatek prostoru pro vlastní názory a zkušenosti.

V rámci přípravy bylo stanoveno 9 otázek, které byly rodičům kladeny. Scénář rozhovoru je přiložen v příloze č. 1.

3.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili rodiče žáků základních škol v Českých Budějovicích, kteří byli vybráni na základě metody sněhové koule. Informanti museli splňovat určitá kritéria. Jednalo se pouze o rodiče, jejichž dítě/děti navštěvují základní školu v Českých Budějovicích a každý s informantů musel projevit souhlas s účastí na výzkumu. První z informantů byla žena z okruhu mých přátel, která mi následně poskytla kontakt na další rodiče. Tito rodiče byli telefonicky osloveni a vyzváni k uskutečnění rozhovoru. Na konci rozhovoru byli rodiče dotázáni, na další kontakty na rodiče žáků na základních školách. Informanti byli oslovováni až do doby, než se získaná data začala opakovat, tedy do nasycenosti vzorku. Další 3 rodiče mi byli ochotni poskytnout rozhovor během mé odborné praxe k bakalářské práci, která se uskutečnila ve Středisku výchovné péče při DDÚ Homole v Českých Budějovicích. Výzkumný soubor tvořilo nakonec celkem 8 informantů.

3.4 Realizace výzkumu

Rozhovory byly realizovány v období únor – květen 2018. 5 rodičů bylo osloveno telefonicky a následně s nimi byla domluvena osobní schůzka. Čas a místo schůzek vždy vybrali informanti. Schůzky se uskutečňovaly v domovech informantů či v kavárnách. 3 rodiče souhlasili s rozhovorem ve Středisku výchovné péče při DDÚ Homole v Českých Budějovicích a s nimi byl rozhovor uskutečněn v čekárně přímo v areálu střediska. Získaná data byla nahrávána na záznam zvuku na mobilním telefonu po ústním souhlasu informantů.

Rozhovory, které byly s rodiči předem domluveny, trvaly 15 – 30 minut. Rozhovory, uskutečněné ve Středisku výchovné péče, nebyly předem domluvené a trvaly kratší dobu vzhledem k tomu, že rozhovory nebyly naplánovány předem a informanti neměli na rozhovor vyhrazený čas

Informantům jsem na konci rozhovoru vždy poděkovala za ochotu účastnit se výzkumu a za poskytnutí informací. Dále jim byla nabídnuta možnost seznámit se s konečnými výsledky výzkumu.

3.5 Způsob vyhodnocování dat

Data, která byla získána z rozhovorů jako nahrávky, byla přepsána do textové podoby, což Hendl (2016) nazývá transkripcí. Během procesu transkripce, byl obsah rozhovorů zbaven chyb ve větné skladbě, přebytečných či nedůležitých výrazů a jiných stylistických vad. Získaná data byla vyhodnocována pomocí otevřeného kódování. Reichel (2009) uvádí, že proces otevřeného kódování odhaluje základní témata, která člení, třídí a vytváří z nich základní kategorie.

Výsledky výzkumu jsou prezentovány formou kategorizace dat v kapitole 4.

3.6 Etika výzkumu

Miovský (2006) uvádí základní etické aspekty, které jsou pro výzkum velice důležité.

Dle autora se jedná o:

- Dobrovolný souhlas s účastí na výzkumu;
- Ochranu soukromí a osobních údajů informantů.

Komunikační partneři se výzkumu účastnili dobrovolně. Na začátku každého rozhovoru byli komunikační partneři seznámeni s tématem a cílem práce. Všichni poskytli ústní souhlas s nahráváním rozhovoru na záznam zvuku. Dále byli poučeni o tom, že všechna sesbíraná data a informace, která v rámci rozhovoru poskytnou, budou použita výhradně pro účely zpracování bakalářské práce. Zaručeno jim bylo též zachování diskrétnosti a anonymity. Z tohoto důvodu jsou jednotliví komunikační partneři v práci označeni pouze zkratkami KP (komunikační partner). Pokud se v odpovědích komunikačních partnerů vyskytovala jména osob, byla tato jména v práci nahrazena písmenem X z důvodu zachování absolutní anonymity.

4 Výsledky výzkumu

V této kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu, a to formou kategorizace dat. V každém rozhovoru byly zjišťovány nejprve základní informace o komunikačních partnerech, které by mohly ovlivnit jejich odpovědi na otázky během rozhovoru, čímž bylo vzdělání a současné zaměstnání komunikačních partnerů. Dále bylo zjišťováno, jaký stupeň základní školy navštěvují jejich děti.

Z důvodu zachování osobních údajů informačních partnerů, jsou všichni označeni pouze jako KP1 – KP8 (komunikační partner 1 – komunikační partner 8).

4.1 Výsledky rozhovorů s rodiči žáků na základních školách

Tabulka č. 1 – Základní informace o komunikačních partnerech

	Pohlaví	Vzdělání (obor)	Zaměstnání	Stupeň ZŠ dítěte
KP1	Žena	ÚSO - Ekonomická	Účetní	2.
KP2	Žena	VŠ – Sociálně právní	Sociální pracovník	1.
KP3	Muž	SOU - Zahradník	Invalid. důchod	1. a 2.
KP4	Žena	ÚSO - Informatika	IT technik	1.
KP5	Žena	ÚSO - Ekonomická	Účetní	1.
KP6	Muž	VŠ - Ekonomická	Státní správa	1. a 2.
KP7	Muž	ÚSO - Ekonomická	Ekonomie a management	2.
KP8	Žena	VŠ – Sociální práce	Sociální pracovník	1.

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce č. 1 jsou uvedeny základní informace o komunikačních partnerech. Všichni komunikační partneři mají vyšší než základní vzdělání. 4 komunikační partneři mají společné vzdělání v oboru ekonomie. Vzdělání ostatních komunikačních partnerů se liší. Dále se tabulka zaměřuje na aktuální zaměstnání komunikačních partnerů. Pouze jeden komunikační partner je aktuálně nezaměstnaný z důvodu invalidního důchodu. 2 komunikační partneři jsou zaměstnaní v oboru sociální práce a 2 pracují jako účetní.

Ostatní komunikační partneři pracují v odlišných oblastech. Tabulka dále uvádí stupeň základní školy, který jejich dítě/děti navštěvuje/í. KP3 a KP6 uvedli, že mají 2 děti, které navštěvují odlišný stupeň základní školy. 1. stupeň základní školy komunikační partneři uvedli celkem 6x a 2. stupeň celkem 4x.

Tabulka č. 2 – Povědomí rodičů o školní sociální práci

	Neslyšel/a o školní sociální práci	Slyšel/a o školní sociální práci
KP1	X	
KP2		X
KP3	X	
KP4	X	
KP5	X	
KP6	X	
KP7	X	
KP8	X	

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 2 popisuje, zda byli výzkumní partneři informováni o školní sociální práci a působení školních sociálních pracovníků ještě před začátkem rozhovoru. Všichni komunikační partneři zmínili, že o školní sociální práci nemají žádné informace. Pouze KP2 uvedla, že se s pojmem školní sociální práce setkala. KP2 na otázku, zda se s pojmem již někdy setkala, reagovala slovy: „*Osobně jako matka jsem se nesetkala, ale když jsem se dívala do nějakých materiálů, když jsem zpracovávala učební plán na vyrovnávání příležitostí a vzdělávání osob se zdravotním postižením, tak jsem narazila na názor o působení sociálního pracovníka na škole*“. Dále ale KP2 uvedla: „*V praxi jsem se s tím ale nikdy nesetkala*“. Ostatní komunikační partneři se s pojmem školní sociální práce nikdy nesetkali.

Vzhledem k tomu, že 7 z 8 KP o zkoumané problematice neslyšelo, bylo nutné vysvětlit alespoň v krátkosti základní teze o školní sociální práci a působnosti školních sociálních pracovníků. Každému z komunikačních partnerů byly poskytnuty stejné informace.

Následně byli dotázáni, co si pod tímto pojmem nyní představují.

Tabulka č. 3 – Představy rodičů o školní sociální práci

	Poskytování inf. rodičům	Řešení výchovných problémů žáků	Pomoc rodinám v nepříznivé soc. situaci	Spolupráce s rodinou
KP1	X	X		X
KP2	X	X	X	X
KP3	X	X		
KP4		X		X
KP5	X	X		
KP6	X			X
KP7	X	X		X
KP8	X	X	X	X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 3 znázorňuje, jaké mají rodiče žáků představy o školní sociální práci po poskytnutí základních informací o tomto pojmu. Z tabulky je patrné, že nejčastěji rodiče uváděli možnost poskytování informací rodičům a řešení výchovných problémů žáků. Problémy s žáky byli v rámci rozhovorů nejvíce diskutovaným tématem. Odpovědi byli často směřované na děti s výchovnými problémy či děti vyznačující se rizikovým chováním. Např. KP3 konkrétně uvedl: „*Hlavně s téma problémovými dětma by měli pracovat*“. Je zajímavé, že pouze KP2 a KP8 zmínili pomoc rodinám v nepříznivé sociální situaci. Jak uvádí tabulka č. 1 KP2 i KP8 jsou sociální pracovníce a jejich odpovědi na tuto otázku byli nejobsáhlejší. KP2 ve své odpovědi uvedla: „*Ve škole se na dětech projeví i problémy, které vychází ze sociální situace v rodině*“. Podobně se vyjádřila i KP8: „*Děti z problémových a sociálně slabších rodin mají ve škole často problémy, co se týkají docházky a plnění těch ostatních školních povinností*“. Obě sociální pracovníce se shodly, že pomocí sociální práce na školách by se těmto problémům mohlo předcházet, či již vzniklé problémy včas zachytit a řešit je. Dále se v odpovědích komunikačních partnerů často vyskytovala možnost spolupráce školních sociálních pracovníků s rodinou žáka. Tyto odpovědi nebyli směřované na rodiny v nepříznivé sociální situaci, ale komunikační partneři je směřovali spíše na své vlastní rodiny a na to, jak by se školním sociálním pracovníkem mohli spolupracovat oni. KP4 např. uvedla zajímavou možnost: „*Třeba by mohl doma poradit, jak se máme s X učit, to si myslím, že by nám určitě pomohlo*“. Z tabulky č. 3 tedy vyplývá, že podle představ rodičů žáků o

školní sociální práci se jedná především o poskytování informací rodičům žáka, řešení problémů s žáky a spolupráce s jejich rodinou.

Tabulka č. 4 – Rozdíly vnímané rodiči mezi školním sociálním pracovníkem a ostatními pedagogickými pracovníky působícími na škole

	Vztah k dítěti	Vztah k rodičům dítěte	Jiné povinnosti
KP1	X	X	
KP2	X		X
KP3	X		X
KP4		X	X
KP5	X		
KP6	X	X	
KP7	X		X
KP8			X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 4 znázorňuje, jaké vnímají rodiče žáků základních škol rozdíly mezi školním sociálním pracovníkem a ostatními pedagogickými pracovníky působícími na škole. Z tabulky je patrné, že rodiče vnímají rozdíly převážně ve vztahu mezi pracovníkem a žákem. KP1 ve své odpovědi přímo zmínila: „... má určitě lepší vztah s tím dítětem než učitel“. O lepším vztahu k dítěti mluvila převážná část komunikačních partnerů a jejich odpovědi se příliš nelišily. Např. KP5 uvedla: „když teda to dítě neučí, tak na něj to dítě bude taky určitě koukat trochu jinak než na učitele, mohli by mít více přátelský vztah a to dítě by mohlo být otevřenější“. Podle tabulky č. 4 je tedy lepší vztah k dítěti nejčastěji vnímaným rozdílem mezi školním sociálním pracovníkem a ostatními pedagogy. Někteří rodiče zmínili i vztah pracovníka a rodičů žáka. KP1 uvedla: „Ten sociální pracovník by mohl být nestrannější než učitel, nebyl tak pro tu školu, jako spíš pro toho žáka a jeho rodiče. Když bude mít třeba někdo problém s učitelem, tak hrozí, že když si na něj půjde stěžovat tak to nakonec odnese to dítě. Určitě bych s tím šla radši za tím pracovníkem.“ KP4 uvedla podobnou odpověď: „... taky by mohl mít lepší vztah s rodičem toho dítěte, ty problémy bude řešit určitě jinak než učitel a bude těm rodičům spíš pomáhat než jim říkat co je špatně“. Další rozdíly, které rodiče vnímají, spočívají v odlišných povinnostech školních sociálních pracovníků a ostatních pedagogických pracovníků

působících na školách. KP8 ve své odpovědi konkrétně uvedla: „*Pedagogičtí pracovníci řeší takové ty školské věci a všechno to, co je spojené se školou. Ten sociální pracovník řeší problém v rámci celé rodiny a pracuje s rodinou i v terénu*“. KP2 uvedla podobnou odpověď jako KP8: „*Pedagogický pracovník nemůže vstupovat do rodiny a vykonávání sociální práce je nad rámec jeho povinností, záleží na škole a na tom zda chce a může tyto problémy řešit, ale myslím si, že ta sociální práce vykonávaná pedagogickým pracovníkem by byla na úkor jeho gesce*“. Dále KP3 zmínil: „*Ten pedagogický pracovník by měl jenom učit, ale sociální pracovník bude víc spolupracovat s dětma a víc jim pomáhat*“. Je potřeba zmínit, že rodiče si často pod pojmem pedagogický pracovník představují pouze učitele a nezmiňují se o ostatních pedagogických pracovnících, kteří na školách působí.

Tabulka č. 5 – Představy rodičů o situacích, které školní sociální pracovník řeší

	Rizikové chování žáků	Problémy s učením	Sociální situace v rodině	Inkluzivní vzdělávání
KP1	X	X		
KP2	X		X	X
KP3	X		X	
KP4	X	X		
KP5	X	X	X	
KP6			X	
KP7	X	X		
KP8	X	X	X	

Zdroj: vlastní výzkum

Z tabulky č. 5 je patrné, že rodiče žáků si pod situacemi, které školní sociální pracovník řeší, nejčastěji představí situace spojené s rizikovým chováním dětí ve škole. Např. KP1 v odpovědi uvedla: „*Třeba takový to drogový chování by se mělo řešit. To tam přinese jedno dítě a sveze se s nim i deset ostatních*“. Podobně se vyjádřila i KP4: „*... dneska jsou na těch školách ty drogy mnohem víc, ty děcka kouří už třeba ve dvanácti letech*“. O rizikovém chování žáků spojeném s užíváním drog komunikační partneři hovořili často a jednalo se o jedno s nejčastěji diskutovaných témat. Dalším rizikovým chováním, o

kterém komunikační partneri často hovořili, bylo záškoláctví a šikana. Jako příklad lze uvést výpověď KP2, která v odpovědi uvedla: „*Na školách jsou různé situace, které by mohl sociální pracovník řešit, jako je třeba záškoláctví, to je ale často spojené se sociální situací v rodině jako takové*“. Dále rodiče často hovořili o problémech s prospěchem žáků. Např. KP8 ve své odpovědi zmínila: „*... pokud se na žákovi projevují problémy s učením, je potřeba odhalit příčinu toho problému, s tím si myslím, že by mohl třeba sociální pracovník také pomoci. Může se jednat o problém pramenící ze sociální situace v rodině ale také o poruchy učení spojené se zdravotním stavem dítěte*“. Podobně odpověděla i KP4: „*...kdy že se třeba nějaký dítě špatně učí, tak to má asi nějaký důvod, nevím, ale mohl by třeba poradit těm rodičům, jak mu mají pomoci*“. O sociální situaci v rodině rodiče často hovořili ve spojení s rizikovým chováním dětí. Např. KP8 ke své odpovědi dodala: „*Sociální situace v rodině může být často příčinou problémů dítěte ve škole. Záškoláctví a ostatní problémy často vycházejí z toho, že rodiče neví, jak dítě řekněme zkrotit*“. KP6 v odpovědi uvedl: „*Já si myslím, že je to spíš pro ty problémový rodiny, kterým je jedno jak se to dítě v tej škole chová, to si myslím, že by se mělo řešit*“. Pouze KP2 se v odpovědi zmínila o inkluzivním vzdělávání. Konkrétně ve své odpovědi uvedla: „*od roku 2016 je tady nová vyhláška, která upravuje inkluzivní vzdělávání, takže tady může vznikat nový prostor pro působení toho sociálního pracovníka*“.

Tabulka č. 6 – Představy rodičů o způsobu výkonu práce školního sociálního pracovníka

	V přímém kontaktu s žáky	Vyhrazený prostor ve škole	Terénní práce
KP1	X	X	
KP2	X	X	X
KP3	X		X
KP4		X	X
KP5	X	X	
KP6	X		X
KP7	X	X	
KP8		X	X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 6 znázorňuje, jaké mají rodiče žáků na základních školách představy o způsobu práce školního sociálního pracovníka. Komunikační partneři nejčastěji uváděli, že školní sociální pracovník by měl být v přímém kontaktu s žáky. Např. KP3 uvedl: „*Podle mě by neměl sedět někde v kanceláři, ale měl chodit přímo za těma dětma i třeba do hodin, aby viděl ty problémy, který tam jsou*“. Na této odpovědi se KP3 shodl s KP6, který uvedl: „*...když ty problémy neuvidí na vlastní oči, tak nebude ani pořádně vědět, co má řešit*“. Přímý kontakt pracovníka s žáky pokládala většina rodičů za samozřejmost. Dále se rodiče zmiňovali o prostoru, který by měl školní sociální pracovník ve škole mít, jako např. KP1: „*Tak určitě bude mít v tej škole nějakou kancelář, nebo něco, kam za nim bude moct každěj přijít*“. KP2 uvedla: „*Každý z rodičů by měl mít informace o tom, že na škole podobný pracovník působí, taky informace o možnostech kontaktu s pracovníkem jako třeba konzultační hodiny a telefonní číslo, to je ale dneska už samozřejmé*“. Kancelář či pracovnu školního sociálního pracovníka přímo ve škole rodiče často spojovali s přímým kontaktem s žáky. Možnost terénní práce školního sociálního pracovníka rodiče spojovali s rodinami v nepříznivé sociální situaci. Toto je patrné např. z odpovědi KP6: „*... ty problémový rodiny, jak jsem říkal, by určitě mohl navštěvovat a pomáhat tam*“. KP2 uvedla podobnou odpověď jako KP6: „*Pokud se nějaká rodina nachází ve špatné sociální situaci a to se projeví na chování a prospěchu dítěte ve škole, je na místě aby sociální pracovník zasáhl přímo v rodině*“. Nepříznivá sociální situace rodiny dítěte byla jediným důvodem návštěvy školního sociálního pracovníka v rodině, který komunikační partneři uváděli.

Tabulka č. 7 – Prožité situace rodičů spojené s možným zásahem školního sociálního pracovníka

	Šikana	Zameškané hodiny	Cigarety	Nebyla
KP1				X
KP2	X			
KP3				X
KP4				X
KP5				X
KP6			X	
KP7	X	X		
KP8				X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 7 znázorňuje odpovědi rodičů na otázku, zda se již někdy setkali se situací, která vyžadovala řešení s pomocí některých pedagogických pracovníků působících na škole. KP7 hovořil o tom, že se jeho dítě ve škole stalo obětí šikany. Se šikanou bylo spojeno množství zameškaných hodin. KP7 uvedl: „*nevěděli jsme, že se něco děje, dokud jsme nepřišli na ty neomluvený hodiny, ale to až když nám volala třídní*“. O šikaně mluvila i KP2, která ale zjistila, že její dítě ve škole šikanuje spolužáka s postižením (poruch autistického spektra). KP6 mluvil o užívání drog. Jednalo se o kouření cigaret, a konkrétně uvedl: „*... no to tam jeden kluk prostě dones a malej se chtěl zapojit tak to zkusil*“. KP6 uvedl, že stejně jako KP7 se o problému dozvěděli po kontaktování třídní učitelkou. Ostatní komunikační partneři uvedli, že se s takovou situací nikdy nesetkali.

Tabulka č. 8 – Pedagogičtí pracovníci řešící problémové situace

	Třídní učitel	Výchovný poradce	Školní psycholog
KP2	X		
KP6	X		X
KP7	X	X	

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 8 navazuje na předchozí otázku a znázorňuje, s jakými pedagogickými pracovníky rodiče vzniklé situace řešili (tzn., že na tuto otázku odpovídali pouze rodiče, kteří se již setkali ve škole se situací, kterou by mohli řešit s pomocí sociálního pracovníka). Z tabulky je patrné, že všechny situace byly spojené se zásahem třídního učitele. KP2 uvedla: „*Mluvila jsem s třídní učitelkou, která mi o problému řekla, a abych to nějak začala řešit. Nakonec jsem to řešila jenom s maminkou toho spolužáka a promluvila jsem si o tom se synem*“. KP2 dále uvedla, že po rozhovoru se synem a maminkou daného dítěte problém ustal. KP6 zmínil, že do řešení problému byl zapojený i školní psycholog. Konkrétně KP6 uvedl: „*...ten dal X vybarvit nějaké obrázky s postavičkama a povídal si s nim o jeho kamarádech, ale my jsme to nějak neřešili, protože jak říkám, malej se chtěl jenom vytáhnout, tak to zkusil s ostatníma. Vyřešili jsme si to s nim sami*“. KP7 se podobně jako KP2 setkal se šikanou, ovšem ze strany rodiče šikanovaného. KP7 uvedl, že je kontaktovala třídní učitelka z důvodu většího počtu zameškaných hodin. V odpovědi KP7 řekl: „*Ptali jsme se X jak je možný, že do školy nechodí a on nám o tom řek, pak jsme to řešili se třídní a byl u toho i výchovnej poradce. Tam byla taková skupina dětí, který se mu prostě posmívaly. Řekli nám, že jim bude uloženej trest a X nám musel slíbit, že kdyby něco, tak nám o tom hned řekne*. KP7 dále uvedl, že poté se již problém neopakoval: *My jsme to pak už jako moc neřešili, původně jsme chtěli jít za téma rodičema, ale ono to nějak přestalo samo*“.

Rodiče, kteří měli zkušenost s řešením problémové situace ve škole, byli dále dotázáni, zda by podle jejich názoru školní sociální pracovník řešil jejich situaci jinak. Jejich odpovědi znázorňuje tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 – Představy rodičů o způsobu řešení problémové situace školním sociálním pracovníkem

	Vyšší angažovanost	Širší rozhled	Bez rozdílu
KP2			X
KP6	X		
KP7	X	X	

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 9 znázorňuje, zda by podle názoru rodičů školní sociální pracovník řešil vzniklou situaci odlišně než ostatní pedagogičtí pracovníci. Z tabulky je patrné, že pouze KP2 uvedla, že nespatřuje rozdíl v tom, jak by situace byla řešena za přítomnosti školního sociálního pracovníka. Ve své odpovědi KP2 uvedla: „*Všechno závisí na tom třídním učiteli, na tom hlavním pedagogovi, a já si nejsem jistá, jestli mi ta třídní učitelka vůbec mohla říct o tom, jakým způsobem je to dítě handicapované, podle mě by to samé udělal i ten sociální pracovník*“. KP6 uvedl, že podle jeho názoru by školní sociální pracovník projevil vyšší angažovanost na problému. Konkrétně ve své odpovědi KP6 uvedl: „*No podle mě by to určitě řešil víc, přece jen je to sociální pracovník, tak bych předpokládal, že když se na základní škole objeví drogy, tak bude zjišťovat, jak se tam dostaly a kde je ty děti vzaly a tak...*“. KP6 ve své odpovědi ale také zmínil, že si není jist, zda byl problém řešen pedagogickými pracovníky bez jeho účasti: „*... já jako nevim, jestli to pak nějak řešili víc, ale to už šlo mimo nás, my jsme si to doma vyřešili sami*“. KP7 se také zmínil o vyšší angažovanosti školního sociálního pracovníka a uvedl, že podle jeho názoru by se školní sociální pracovník více zapojil do problému a projevil by širší rozhled v dané oblasti. Ve své odpovědi KP7 uvedl: „*Třeba by to moh řešit víc než ty ostatní, třeba sám zajít za těma rodičema, nebo si pozvat všechny strany aby se to vyřešilo. Taky si myslím, že ten sociální pracovník by mohl mít nějaký všeobecnější znalosti, co se týče tý práce s rodinou*“.

Tabulka č. 10 – Možné důvody návštěvy školního sociálního pracovníka rodiči

	Poskytnutí informací	Šikana	Drogy	Stížnosti	Zanedbávané jiné dítě
KP1	X		X		
KP2	X	X	X		X
KP3		X		X	
KP4	X		X		
KP5	X	X		X	
KP6	X		X		
KP7		X		X	X
KP8	X		X		X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 10 znázorňuje, z jakých důvodů by komunikační partneři osobně navštívili školního sociálního pracovníka. Z tabulky je patrné, že komunikační partneři jako jeden z nejčastějších důvodů návštěvy, uváděli žádost o poskytnutí informací, např. KP1 uvedla zajímavou možnost: „*My třeba každou chvíli dáváme X do školy na něco peníze, protože nám přinese papírek s tím, že se bude konat to a to, ale my vlastně vůbec nevíme, na co ty peníze jdou a kam tak rychle mizí. Asi bych se šla radši zeptat toho sociálního pracovníka, než učitele nebo ředitele*“. O poskytnutí informací mluvila většina rodičů a jejich odpovědi se příliš nelišili. KP2 ve své odpovědi uvedla: „*... určitě by to bylo vhodné z důvodu poskytování nějakých základních informací rodičům a případně o službách jiných institucí, na které by je ten sociální pracovník mohl odkázat*“. Dalším diskutovaným tématem bylo rizikové chování žáků, konkrétně šikana a drogy. Rodiče se shodovali na tom, že šikana je jedním z možných důvodů návštěvy školního sociálního pracovníka. Např. KP3 uvedl: „*Napadá mě třeba šikana, kdyby někdo šikanoval ve škole moje dítě, tak bych to určitě řešil a možná bych šel právě za tím sociálním pracovníkem*“. KP7 již o šikaně mluvil a v této odpovědi na ni navázal: „*No my jak jsme řešili tu šikanu tak kdyby tam ten pracovník byl, tak bych za nim třeba zašel a řešil to s nim*“. KP6 uvedl: „*Kdyby moje děti začali brát nějaký drogy, tak bych se tam šel třeba poradit co s tím, myslím si, že by to udělal asi každý rodič*“. Ve třech případech, komunikační partneři uvedli možnost podávání stížností u školního sociálního pracovníka. KP5 konkrétně uvedla: „*Může se taky stát, že bude nějaký problém s učitelem, třeba by bylo možný jít si stěžovat za tím školním sociálním pracovníkem, aby se to nějak řešilo*“. Tři komunikační partneři v odpovědích narazili také zanedbávané děti, popř. děti ze socioekonomicky níže postavených rodin. Např. KP7 uvedl: „*... X měl třeba ve třídě spolužáka a na něj si pořád stěžoval, několikrát tam byli i vši a já jako nevím, co to bylo za rodinu, ale mohlo to bejt od nich, to si myslím, že bych za nim klidně došel aby to řešil*“. O zanedbávání dítěte mluvila i KP2 která konkrétně uvedla: „*Pokud se ve škole projeví, že dítě je nějakým způsobem týráno či zanedbáváno, byl by zde prostor pro zapojení sociálního pracovníka, to má ale dneska každá škola povinnost hlásit na OSPOD a skrze něj se to pak řeší*“. Je tedy patrné, že rodiče žáků základních škol by vyhledali školního sociálního pracovníka převážně z důvodu žádosti o poskytnutí informací řešení rizikového chování žáků ve škole.

Tabulka č. 11 – Očekávání rodičů od pozice školního sociálního pracovníka

	Poradenství	Aktivní účast na řešení problému
KP1	X	X
KP2	X	X
KP3		X
KP4	X	
KP5		X
KP6	X	X
KP7	X	X
KP8	X	X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 11 znázorňuje, co by rodiče žáků očekávali od školního sociálního pracovníka v případě, že by se rozhodli jeho služby využít. Z tabulky je patrné, že rodiče očekávají, že školní sociální pracovník bude aktivně pracovat na řešení jejich problému (tzn. problém za ně vyřeší), či jim poskytne poradenství. KP1 např. ve své odpovědi uvedla: *„Tak určitě bych očekávala, že to bude nějakým způsobem řešit, nebo nám alespoň poradí co máme dělat“*. Podobně odpověděl i KP3: *„No budu chtít, aby se ten problém vyřešil, nebo se to alespoň někam posunulo a začalo se to řešit“*. Na tom, že školní sociální pracovník by se mohl aktivně účastnit řešení problému, se rodiče shodovali. KP2 ve své odpovědi uvedla: *„Záleží hlavně na situaci, se kterou rodiče za tím pracovníkem přicházejí a na tom, zda to spadá pod jeho působnost. Určitě by měl být schopen poskytnout jim alespoň základní poradenství, nebo pokud se jedná o závažnější problém, měl by ho začít řešit buď individuálně, nebo ve spolupráci s jinými odborníky“*. Na tomto se KP2 shodla s KP8 která uvedla: *„... buď těm rodičům poradí, nebo to začne sám řešit, ale záleží na tom, kvůli čemu tam ti rodiče jsou“*.

Rodiče tedy od školního sociálního pracovníka očekávají radu, či přímé řešení jejich situace. Jak ale zmínili KP2 a KP8, záleží převážně na tom, s čím rodiče za školním sociálním pracovníkem přicházejí.

Tabulka č. 12 – Přínos školního sociálního pracovníka do prostředí školy dle názorů rodičů

	Ano, byl by přínosem	
	Užitečný přínos	Záleží na typu problémů ve škole
KP1	X	
KP2		X
KP3	X	
KP4	X	
KP5	X	
KP6	X	
KP7	X	
KP8		X

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 12 znázorňuje, zda by podle rodičů žáků základních škol byl školní sociální pracovník užitečným přínosem do prostředí školy. Z tabulky je patrné, že dle názorů rodičů by školní sociální pracovník byl užitečným přínosem. Zajímavé je, že KP2 a KP8 se shodli na tom, že školní sociální pracovník by byl užitečným přínosem, ale ne vždy. KP2 v odpovědi uvedla: „*Umím si to představit třeba v lokalitách, kde se vyskytuje velké množství romského obyvatelstva nebo celkově v sociálně vyloučených lokalitách. Tam by takový pracovník mohl najít uplatnění, ale ve většině škol působí pedagogičtí pracovníci, kteří jeho práci zastanou*“. KP8 uvedla podobnou odpověď: „*To je těžké říci, jestli by byl přínosem. Už teď na školách působí speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce a tak, tyto pracovníci jsou kompetentní řešit problémy rodin, ale v určitých lokalitách kde se vyskytuje velké množství těch sociálních patologií, tam by mohl být užitečný*“. Jak již bylo uvedeno KP2 a KP8 jsou sociální pracovnice. Ostatní rodiče se shodli na tom, že školní sociální pracovník by na základních školách v České republice nalezl využití. Např. KP6 uvedl: „*No jako určitě by to k něčemu bylo, myslím si teda, že by to bylo spíš pro ty rodiny, kde je nějaký problém, ale určitě by to nebylo zbytečný*“. I ostatní rodiče uvedli, že by školního sociálního pracovníka na škole uvítali a o jeho služby by měli zájem.

5 Diskuze

V předkládané práci se zabývám tématem školní sociální práce a tím, jaké mají rodiče žáků základních škol názory na možné působení školního sociálního pracovníka na základních školách. Problematika školní sociální práce je v České republice prozatím neprozkoumanou půdou na poli působnosti sociálních pracovníků. Díky tomu se, bohužel, čeští autoři o školní sociální práci zmiňují pouze málokdy, a pokud ano, často vycházejí ze zahraniční literatury. S první zmínkou o školní sociální práci v české literatuře jsem se setkala až v díle Encyklopedie sociální práce (Matoušek et al., 2013). Malé množství zdrojů bylo jednou z největších překážek při zpracování práce. Při zpracovávání této práce jsem se seznámila se dvěma dalšími pracemi, které se tímto tématem zabývají. Jedna z těchto prací se týkala názorů ředitelů základních škol na školní sociální práci (Fenigbauerová, 2016), zatímco druhá zkoumala názory pedagogických pracovníků působících na základních školách (Hodková, 2016). Vzhledem k tomu, že jedním z úkolů školní sociální práce je propojení školy a rodiny žáka, má práce doplňuje práce Hodkové a Fenigbauerové o další, užitečné názory na toto téma. Postoje ředitelů základních škol, pedagogů, kteří na nich působí, a rodičů žáků, kteří tyto školy navštěvují, mohou dohromady posloužit jako velice užitečný zdroj informací pro budoucí využití.

Během zpracovávání výzkumné části bakalářské práce jsem narazila na další problém. Základní otázkou, která byla rodičům během rozhovorů pokládána, bylo, zda již někdy slyšeli o pojmu školní sociální práce. Bohužel 7 z 8 komunikačních partnerů na otázku odpovědělo, že ne. Bylo nutné poskytnout jim základní informace o tématu a alespoň trochu je se zkoumanou problematikou seznámit. Definic, které popisují školní sociální práci je mnoho. Osobně se nejraději přikláním ke stručné definici, kterou nabízí SSWAA (2016), a uvádí, že se jedná o nedílnou součást vzdělávání všech dětí, která propojuje školu, rodinu a komunitu. Je zajímavé, že v USA je školní sociální práce vnímána za nedílnou součást vzdělávání, ale v České republice o tomto pojmu většina lidí nikdy neslyšela. Tato odpověď mne ale nepřekvapila, vzhledem k tomu, že i Hodková (2016) a Fenigbauerová (2016) ve svých pracích uvádějí, že pedagogové působící na základních školách, a ani většina ředitelů základních škol, nemají povědomí o školní sociální práci. Proto jsem neočekávala, že rodiče žáků projeví hlubší znalosti o této problematice. Po poskytnutí základních informací o školní sociální práci rodiče projevili zájem o zkoumané téma a byli schopni odpovídat na otázky. Rozhovory s rodiči žáků mi poskytly

úžasnou příležitostí seznámit se s jejich názory na školní sociální práci a musím dodat, že jejich názory a nápady, které během rozhovorů uvedli, mě často překvapily.

Z výzkumu vyplynulo, že rodiče žáků v pojmu školní sociální práce nejčastěji spatřují možnost řešení výchovných problémů žáků. V odpovědi na otázku co si pod pojmem představují, téma řešení výchovných problémů zmínilo 7 z 8 komunikačních partnerů. Je třeba podotknout, že výchovné problémy, zahrnující šikanu, drogy a záškoláctví byly jedním z nejčastěji diskutovaných témat během rozhovorů a rodiče žáků na něj naráželi nejčastěji. Setkala jsem se např. s reakcí: „*Hlavně s téma problémovými dětma by měli pracovat*“. Ano, je pravda, že prevence rizikového chování žáků patří do školní sociální práce. I např. Langyel (2013) uvedl prevenci sociálně patologických jevů, jako základ školní sociální práce na Slovensku. Dnes ale tyto situace na základních školách v ČR řeší metodik prevence a výchovný poradce. Je tedy potřeba, aby do řešení takovýchto situací vstupoval další pracovník?

Dále rodiče často vnímají školní sociální práci jako užitečný zdroj informací v rámci školy (7 z 8 komunikačních partnerů). Tato odpověď mne překvapila. Je potřeba se zamyslet, zda se rodiče cítí špatně informovaní o fungování školy, či pouze nevyužívají současné možnosti jak získat informace (např. webové stránky školy, elektronická žákovská knížka, rodičovské schůzky). Ale toto téma by si zasluhovalo hlubší prozkoumání a vzhledem k mým minimálním zkušenostem v této oblasti si netroufám o tomto diskutovat.

Rodiče si také uvědomují možnost spolupráce školních sociálních pracovníků přímo s rodinou dítěte. Spolupráce s rodinou byla zmíněna v 6 z 8 odpovědí. Potěšilo mě, že si rodiče uvědomují propojení školy a rodiny, které školní sociální práce nabízí. Toto propojení je velice důležitou součástí školní sociální práce i dle Matouška (2013), který uvádí, že se jedná o reakci na sociální a rozvojové potřeby dítěte, a to v prostředí školy i rodiny žáka. Dvě z komunikačních partnerů byly sociální pracovnice a nebylo překvapením, že právě ony mi poskytly nejrozsáhlejší odpovědi na otázky. Pouze sociální pracovnice se ihned na začátku rozhovoru zmínily o rodinách v nepříznivé sociální situaci a o tom, jak se tato situace může na dítěti ve škole projevit. V souvislosti s jejich úvahou jsem si vzpomněla na výrok SSWAA (2016) která uvádí, že pokud bude rodina nestabilizovaná a v jakékoliv podobě nebudou naplněny fyziologické a emocionální potřeby dětí, bude neustále narušována jejich schopnost učit se a přizpůsobit se škole.

Dále je zajímavé, že rodiče se zaměřili hlavně na řešení problémů s žáky a spolupráci s rodinou, ale nikdo z komunikačních partnerů se nezmínil o možnosti spolupráce s komunitou. Autoři přitom považují komunitní práci za velice důležitou součást školní sociální práce. Už Constable (1999) řadí služby společnosti mezi základní pracovní okruhy školní sociální práce, a i další autoři upozorňují na to, že výkon školní sociální práce se musí přizpůsobovat škole a komunitě, ve které působí.

Dále jsem se rodičů žáků ptala, zda vnímají nějaký rozdíl mezi školními sociálními pracovníky a ostatními pedagogickými pracovníky působícími na škole. Z odpovědí vyplivalo, že nejčastější rozdíly rodiče vnímají v odlišném vztahu školního sociálního pracovníka a dítěte. Rodiče často uvažovali nad tím, že pokud školní sociální pracovník dítě nevyučuje, bude k němu mít úplně jiný vztah, než k ostatním pedagogům. O odlišném vztahu mezi pracovníkem a dítětem mluvilo 6 z 8 komunikačních partnerů. Rodiče si uvědomují, že vztah mezi učitelem a žákem se během období školní docházky mění. O tomto jevu hovoří i Matoušek a Matoušková (2011), kteří uvádějí, že učitel je pro žáka zprvu nejvýznamnější osobou ve škole, ovšem časem začnou vstupovat do popředí vztahy se spolužáky a respekt před nimi. Tyto vztahy konkurují vztahu mezi učitelem a žákem (Matoušek a Matoušková, 2011).

V odpovědích zazněla ale i možnost odlišnosti ve vztazích rodiče a školního sociálního pracovníka oproti vztahům k ostatním pedagogickým pracovníkům. Někteří rodiče uvedli, že podle jejich názoru by problémy, se kterými se během školní docházky jejich dítěte setkávají, raději řešili právě se školním sociálním pracovníkem než s pedagogem. Zaujala mne odpověď: „*Když bude mít třeba někdo problém s učitelem, tak hrozí, že když si na něj půjde stěžovat, tak to nakonec odnese to dítě. Určitě bych s tím šla radši za tím pracovníkem.*“ Překvapily mne obavy, které mají rodiče z toho, že pokud začnou řešit problém s pedagogickým pracovníkem, pak se jejich snaha o vyřešení problému projeví na vztahu mezi učitelem a dítětem.

Další odlišnosti rodiče vnímají v rozdílných povinnostech školního sociálního pracovníka a pedagoga, ovšem ve chvíli, kdy jsem se dotázala, jaké povinnosti si pod tím představují, nebyli mi schopni konkrétně říci, co mají na mysli. Jednalo se pouze o to, že školní sociální pracovník dítě nevyučuje. Pouze sociální pracovnice odpověď rozvedly a uvedly, že pedagogický pracovník řeší problémy v rámci školy, zatímco sociální pracovník vstupuje do rodiny a pracuje i v terénu.

Představy rodičů o situacích, které školní sociální pracovník řeší, a tudíž o náplni jeho práce se stále točily kolem rizikového chování žáků. Jejich odpovědi byly zaměřené převážně na rizika spojená s užíváním drog a záškoláctvím. Jedna z komunikačních partnerek např. uvedla: „*Třeba takový to drogový chování by se mělo řešit. To tam přinese jedno dítě a sveze se s nim i deset ostatních*“. Tato úvaha je velice podobná výroku Matouška a Matouškové (2011), kteří hovoří o tom, že dítě má ve skupině vrstevníků snahu zapadnout mezi ně a před takovýmto chování nemůže couvnout. Je zajímavé, že zde se již rodiče zamýšleli i nad sociální situací v rodině, se kterou tato rizika mohou souviset. Často jsem se setkala s odpovědí zaměřenou na rodiny ve špatné sociální situaci. Rodiče, kteří o těchto rodinách hovořili, spojovali vystupování dítěte ve škole právě s touto situací v rodině.

Zaujala mne také odpověď jedné ze sociálních pracovníků, která se jako jediná zmínila o inkluzivním vzdělávání a uvedla, že podle jejího názoru by tímto mohla vzniknout nová příležitost pro zapojení sociálního pracovníka do školství.

To, že rodiče činnost školního sociálního pracovníka spojují převážně s rizikovým chováním žáků a špatnou sociální situací v rodinách nebylo překvapující. I výsledky výzkumu Hodkové (2016) a Fenigbauerové (2016) poukazují na to, že ředitelé a ostatní členové pedagogického sboru náplň práce školních sociálních pracovníků spatřují převážně v tomtéž. Další možností zapojení školního sociálního pracovníka je dle názorů rodičů také pomoc s prospěchem žáků. Nejednalo se pouze o doučování žáka, ale i o pomoc rodičům a poskytování rad, jak se mají s dítětem učit a s prospěchem mu pomoci.

Rodiče byli také dotazováni, jak si představují způsob výkonu práce školního sociálního pracovníka a jakým způsobem by ho využili. Rodiče si představují, že školní sociální pracovník má ve škole vyhrazen prostor typu kanceláře či pracovny, kde by bylo možné pracovníka navštívit. Dále 5 z 8 dotazovaných uvedlo, že by mohl pracovat i v terénu formou navštěvování rodin. Bohužel v odpovědích na otázku, jakým způsobem by školního sociálního pracovníka využili, se rodiče zaměřovali spíše na důvody jeho návštěvy, než na způsoby využití, jako například jednání v kanceláři, telefonické kontaktování či žádost o návštěvu rodiny.

V odpovědích na dotaz, v jaké situaci by rodiče žáků navštívili školního sociálního pracovníka, se komunikační partneři opět vraceli k rizikovému chování dětí. Je zřejmé, že rodiče si pod pojmem školní sociální práce opravdu nejčastěji vybavují toto téma, ať

už se jedná o náplň práce školního sociálního pracovníka, či o situace, ve kterých by ho sami navštívili. Rodiče také opět hovořili i o poskytování informací. Opět jsem narazila na problém s tokem informací směrem od školy k rodičům. Jak uvádí Matoušek a Matoušková (2011), dnes je škola pokládána za otevřenou instituci, která aktivně spolupracuje s rodinou žáka a existuje velké množství způsobů, jak se rodiče mohou informovat o čemkoliv, co se týká školy a jejich dítěte. Praxe je ale jiná. Během výzkumu jsem zjistila, že škola zdaleka nevěnuje takovou pozornost informovanosti rodičů jak ji Matoušek s Matouškovou (2011) popisují. Rodiče také často neprojevují snahu informovat se. Zjistila jsem, že školy dnes nejčastěji poskytují veškeré informace přes internet, a je pouze na rodičích, zda jsou ochotni věnovat svůj čas hledání informací na webových stránkách školy. Zůstává tedy otázkou, jak je možné, že rodiče stále pocítují potřebu většího množství příležitostí, jak informace získávat. Je možné, že rodiče pouze chtějí minimalizovat úsilí, které musí vynaložit, aby se k informacím dostali?

Překvapilo mne, že rodiče se v odpovědích zmínili i o zanedbávání dítěte a o tom, že pomocí školní sociální práce by bylo tomuto jevu možné předejít či ho včas zachytit a řešit. Tady se rodiče znovu vraceli k problému sociální situace v rodině a k tomu, jak se na dítěti ve škole může projevit. Dle Matulayové a Tokárové (2013) je školní sociální práce spojena s tímto tématem především v Německu, kde je školní sociální práce považována za součást sociálně právní ochrany dětí.

Zajímavou odpovědí bylo, že rodiče by školního sociálního pracovníka navštívili také kvůli stížnostem, které by nechtěli řešit přímo s učitelem či ředitelem školy. Opět jsem narazila na obavy, které rodiče mají z řešení problémových situací přímo s pedagogickým pracovníkem. Rodiče se obávají, aby na jejich stížnostech neutrpělo jejich dítě.

Nejvíce mne na odpovědích zaujalo, že většina rodičů často pod pojmem pedagogický pracovník spatřuje pouze učitele. Neuvědomují si, že na základních školách dnes působí i jiní pracovníci, kteří by tyto situace mohli pomoci řešit, jako je např. výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog atd. Opět se dostáváme k problému informovanosti rodičů. Vědí vůbec o tom, že na školách tito pracovníci působí? Rodiče se do kontaktu s těmito pracovníky dostávají až ve chvíli, kdy dochází k problému. Dokud nějaký problém nenastane, nepocítují potřebu informovat se o lidech, kteří by případně mohli problém řešit či mu předcházet. Na internetových stránkách či nástěnkách škol jsou zveřejněny informace o pracovnících působících na konkrétních školách a rodiče mají

možnost seznámit se s pedagogickým sborem na škole. Jak již bylo ale zmíněno, dokud nenastane problém, rodiče nejspíše necítí potřebu vyhledávat informace o konkrétních pracovnících, kteří tyto problémy řeší. A nenastala by stejná situace i v případě, že by na škole pracoval sociální pracovník?

Je potřeba zmínit, že pouze 3 z 8 komunikačních partnerů se skutečně setkali se situací, která při řešení vyžadovala pomoc některých pedagogických pracovníků působících na škole. Jednalo se o šikanu, kouření cigaret a záškoláctví. Toto chování řadí Velčovský (2009) mezi nejčastější rizikové chování vyskytující se na základních školách. Do řešení těchto situací byl zapojen třídní učitel, výchovný poradce a školní psycholog. Je zajímavé, že pouze jeden z těchto rodičů projevil, že si neokáže představit rozdíl v tom, jakým způsobem by situaci řešil školní sociální pracovník oproti pracovníkům, kteří situaci řešili. Zbylí dva rodiče uvedli, že podle jejich názoru by školní sociální pracovník jistě projevil větší angažovanost na problému a více se do jeho řešení zapojil.

Dále jsem se snažila zjistit, co by rodiče žáků od školního sociálního pracovníka očekávali v případě, že by se rozhodli jeho služby sami využít. Zde mne odpovědi rodičů skutečně zarazily. Z odpovědí bylo zřejmé, že rodiče ve školním sociálním pracovníkovi spatřují jednoduché řešení jejich problému. Nedokázali mi přesně říci, jak si řešení problému představují, ale od školního sociálního pracovníka očekávají, že problém buď vyřeší sám, či jim poradí, jak mají dále postupovat. Pouze dvě z komunikačních partnerek odpověď více rozvinuly a uvedly, že záleží na problému, se kterým rodiče za sociálním pracovníkem přicházejí, a od toho se odvíjí další postup tohoto pracovníka. V sociální práci se často potýkáme s problémem, že klient od sociálního pracovníka očekává, že za něj problém sám vyřeší. To ale není náplní práce sociálního pracovníka. Učíme se klienta motivovat a naučit ho problémy řešit bez naší pomoci. Dokázal by vůbec sociální pracovník řešit problémy každého klienta sám, aniž by se klient do řešení problému zapojil? Klienty je nutné neustále učit řešit problémy individuálně, případně požádat sociálního pracovníka o pomoc a podporu, ale nikoliv o vyřešení problému. O tomto tématu mluví Mužíková (2007), která uvádí, že pomáhání by nemělo směřovat k tomu, aby byl klient na pomoci závislý, ale právě k tomu, aby si do budoucna dokázal pomoci sám.

Má poslední otázka byla směřována na to, zda by rodiče žáků uvítali činnost školního sociálního pracovníka na základní škole. 6 z 8 komunikačních partnerů uvedlo, že ano. I přesto, že během rozhovorů často naráželi na to, že takový pracovník by měl pracovat

spíše s problémovými rodinami a oni sami by ho nevyhledávali, neboť s jejich dětmi problémy nemají, shodli se na tom, že školní sociální pracovník by byl užitečným přínosem do prostředí školy. Zarazilo mne, že právě sociální pracovnice, se kterými byl uskutečněn rozhovor, uvedly, že mají jisté pochybnosti o tom, jak by byl takový pracovník na škole přínosný. Zmínily se o tom, že dnes na školách působí pedagogové, kteří podle jejich názoru práci školního sociálního pracovníka zastanou. Obě komunikační partnerky se shodly na tom, že školní sociální pracovník by našel uplatnění pouze v lokalitách se zvýšeným výskytem rizikového chování. Zde bych chtěla odkázat na výsledky výzkumu Hodkové (2016), neboť i ona se ve své práci právě tímto zabývá. Dnes jsou tyto funkce na základních školách rozčleněny mezi ostatní pedagogy a tak se na školách z učitelky občanské výchovy stává metodik prevence a češtinářka je zároveň výchovným poradcem (Hodková, 2016). Toto se může jevit jako jednoduché a finančně nenáročné řešení, ale jak autorka dále zmiňuje, jsou tyto pedagogičtí pracovníci velice vytíženi a nestíhají se plně věnovat všem svým povinnostem. Podle mého názoru by bylo mnohem efektivnější a jednodušší mít na škole někoho, kdo je schopen těmto pedagogům práci usnadnit a převzít na sebe jejich povinnosti. Vzhledem k tomu, že školní sociální pracovník by neměl na starost výuku dětí, mohl by se těmto povinnostem plně věnovat. Sociální pracovník má také zcela jinou kvalifikaci než pedagog. V rámci sociální práce jsou znalosti pedagoga a sociálního pracovníka nesrovnatelné. Jejich vzdělání a kvalifikace jsou zcela odlišné, není tedy možné pedagogické a sociální pracovníky srovnávat. Zde bych chtěla odkázat na Gulovou (2011), která uvádí, že sociální pracovník studuje klientovu situaci přímo v terénu, vytváří podrobné anamnézy a zpracovává plány akcí spojené se spoluprací s klientem. Dále je sociální pracovník schopen vyhledávat rizikové jevy a navrhovat řešení v rámci přirozeného prostředí daného klienta. Je tedy zřejmé, že kvalifikace sociálního pracovníka je ve spojení s tímto tématem mnohem širší, než kvalifikace pedagogických pracovníků.

Vzhledem k tomu, že pozice školního sociálního pracovníka v České republice prozatím neexistuje, rodiče žáků bohužel nemají žádné povědomí o tom, že někdo takový by jim mohl pomoci lépe řešit situace, se kterými se během studia jejich dítěte na základní škole setkávají.

Vyhodnocení výzkumných otázek

1. Jak definují rodiče žáků základních škol školní sociální práci?

Rodiče žáků základních škol nemají žádné povědomí o školní sociální práci. Po poskytnutí nejzákladnějších informací o pojmu si pod ním nejčastěji představili *možnost řešení rizikového chování žáků* - tuto možnost zmínilo 7 z 8 dotazovaných. Dalším častým názorem byla možnost *získávání informací o fungování školy* skrz osobu školního sociálního pracovníka. Dále 5 z 8 rodičů hovořilo o *spolupráci školního sociálního pracovníka přímo s rodinou žáka a řešení problémů uvnitř rodiny*. Pouze 2 z 8 komunikačních partnerů uvedli, že školní sociální pracovník by mohl nabízet *pomoc rodinám v nepříznivé sociální situaci*.

2. Jakou mají rodiče žáků základních škol představu o náplni práce školního sociálního pracovníka?

Z výzkumu vyplynulo, že rodiče mají o náplni práce školního sociálního pracovníka různé představy. Nejčastější představou bylo *řešení situace spojené s rizikovým chováním žáků* na školách - o této možnosti hovořilo 7 z 8 komunikačních partnerů. Rodiče se též zmiňovali o možnosti *řešení špatné sociální situace v rodinách*, kterou by školní sociální pracovník mohl pomoci řešit - tuto možnost zmínilo 5 z 8 dotazovaných. Dalším diskutovaným tématem, na které narazilo 5 z 8 dotazovaných, byla *pomoc s učením*. Jednalo se jak o pomoc s učením přímo žákovi, jako je například doučování, ale i pomoc s učením v rodině, jako jsou rady pro rodiče, jak mají dítěti s učením pomáhat. Pouze jedna komunikační partnerka se zmínila o *inkluzivním vzdělávání* a uvedla, že zde by mohl vznikat nový prostor pro takového pracovníka.

3. Jakým způsobem by mohli rodiče žáků základních škol školního sociálního pracovníka využít?

Analýza výsledků ukázala, že jsou celkem 4 hlavní důvody návštěvy školního sociálního pracovníka rodiči. Nejčastějším důvodem návštěvy se ukázala být *žádost o poskytnutí informací* - tuto možnost uvedlo celkem 6 z 8 komunikačních partnerů. Dalším častým důvodem vyhledání školního sociálního pracovníka rodiči by bylo *rizikové chování dětí*. Do této kategorie je zahrnuta šikana a užívání drog - užívání drog bylo zmíněno v celkem 5 případech a o šikaně mluvili 4 dotazovaní. Celkem 3 komunikační partnery napadla možnost *podávání stížností u školního sociálního pracovníka*. A 3 komunikační partneři

mluvili o možnosti *ohlásit* školnímu sociálnímu pracovníkovi *podezření na zanedbávání dítěte*. Rodiče se v odpovědích zaměřovali spíše na důvody návštěvy školního sociálního pracovníka, než na způsoby jeho využití.

6 Závěr

V bakalářské práci se věnuji názorům rodičů žáků na základních školách na školní sociální práci a tomu, jakým způsobem by ji mohli během vzdělávání svého dítěte využít. S ohledem na to, že školní sociální práce v České republice prozatím není zavedena a legislativně ukotvena, předpokládala jsem, že rodiče si svůj vlastní názor na ni vytvoří až během rozhovoru. Z tohoto důvodu jsem zvolila kvalitativní strategii výzkumu a metodu polostrukturovaného rozhovoru.

Před začátkem výzkumu neměli rodiče žáků žádné povědomí o školní sociální práci, ale i přesto si byli schopni utvořit určité názory na danou problematiku. Dokázali si představit, jak vypadá náplň práce školního sociálního pracovníka a i situace, ve kterých by ho sami využili. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče žáků základních škol si pod pojmem školní sociální práce nejčastěji představují řešení rizikového chování žáků. Většina odpovědí směřovala právě k tomuto tématu. Dále jsem zjistila, že rodiče by školního sociálního pracovníka využili jako nový zdroj informací o fungování školy. I když většina komunikačních partnerů uvedla, že podle jejich názoru by školní sociální pracovník na základní škole našel využití, někteří rodiče si nebyli jistí, zda by byl vždy potřebný. Někteří informanti se zamýšleli nad tím, zda jeho práci nezastanou pedagogičtí pracovníci, kteří aktuálně na školách působí. Všichni komunikační partneři se ale shodli, že by byl přínosem do prostředí školy. Domnívám se, že díky těmto poznatkům byl cíl bakalářské práce splněn.

Díky tomuto výzkumu se mi podařilo zvýšit povědomí o školní sociální práci u 8 rodičů žáků základních škol, kteří nyní shledávají tuto oblast sociální práce za užitečnou.

Výsledky mého výzkumu doplňují závěry dvou bakalářských prací na podobné téma zpracované na ZSF JU a mohou posloužit jako pomůcka při možném budoucí zavádění školní sociální práce v České republice.

7 Seznam použité literatury

1. BROPHY, J., 2005. Efektivní vyučování. In: WALBERG.H., J., (eds.) *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 80-7178-556-3.
2. CONSTABLE, R., MCDONALD, S., FLYNN, J. P., 1999. *School Social Work Practice, Policy, and Research Perspectives*. Chicago: Liceum Books, Inc., 581 s. ISBN 0-925065-50-1.
3. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4
4. Education Requirements for Aspiring School Social Workers. 2017. [online]. [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: https://study.com/articles/Education_Requirements_for_Aspiring_School_Social_Workers.html
5. FRANCOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.
6. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
7. GULOVÁ, L., 2011. *Sociální práce pro pedagogické obory*. Praha: Grada. 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1.
8. HAVLÍK, R., KOŤA, J., 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
9. HANUŠ, P., 2007. Kdo je sociální pracovník a proč by měl být vzdělaný. *Sociální práce*. 07 (1). 5 – 6. ISSN 1213-6204.
10. HELUS, Z., 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vydání. Praha: Grada. 400 s. ISBN 978-80-247-9817-2.
11. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál. 408 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
12. HODKOVÁ, E., 2016. Školní sociální pracovník – postoje pedagogických pracovníků základních škol. České Budějovice. Bakalářská práce. ZSF JU.
13. JAVORSKÁ, M., 2006. Školský sociálny pracovník – ďalšie poschodie nádeje [online] [cit. 2017-12-04]. Dostupné z: http://www.povazska-bystrica.sk/noviny.phtml?id_menu=29228&module_action__65380__id_clanok=768

14. JEDLIČKA, R., 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Grada, 246 s. ISBN 978-80-7367-788-6.
15. KAŠOVÁ, M., 2012. *Předpoklady pro výkon profese speciálního pedagoga*. Brno. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta. Masarykova Univerzita.
16. *Kdo je školní asistent*, © 2013. [online]. Nová škola. [cit. 2018-7-6]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/kdo-je-skolni-asistent>
17. KELLY, M., 2008. *The Domains and Demands of School Social Work Practice A Guide to Working Effectively With Students, Families, and School*. New York: Oxford University Press, 145 s. ISBN 978-0-19-534330-4.
18. KELLY, M. S., RAINES, J. C., STONE, S., FREY, A., 2010. *School Social Work An Evidence-Informed Framework for Practice*. New York: Oxford University Press, 292 s. ISBN 978-0-19-537390-5.
19. KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
20. KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-695-0.
21. KUČERA, J., 2009. *Osobnost pedagoga volného času a smysl jeho práce*. České Budějovice. Diplomová práce. TF JU.
22. MATOUŠEK, O., 2007. *Sociální služby: Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 183 s. ISBN 978-80-7367-310-9.
23. MATOUŠEK, O., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 576 s. ISBN 978-80-262-0366-7.
24. MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A., 2011. *Mládež a delikvence: Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vydání. Praha: Portál. 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
25. MATULAYOVÁ, T., 2013. *Analýza legislativy Slovenskej a Českej republiky. Sociální práce*. 13(2). ISSN 1213-6204.
26. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
27. MUŽÍKOVÁ, J., 2007. *Odborná praxe v sociální práci*. Fakulta sociálně ekonomická UJEP, ISBN 8070449519.

28. NOBLE, C., 2018. Social Work Education in Latin America. *Social Dialogues*. 18(1). [online]. [cit. 2018-17-7] ISSN 2221-352X. Dostupné z: <https://socialdialogue.online/SDpdf/VOL.18.pdf>
29. *Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání*, 2016. [online]. MŠMT. [cit. 2018-7-6]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/Vyzva_zjednodusene_projekty_22_a23/Priloha_c_3_Prehled_sablon_k_1_8_2016.pdf
30. PANZO, A., 2018. After-school program seek to disrupt the school-to-prison pipeline. *Social Work Today*. 18(3). [online]. [cit. 2018-17-7]. ISSN 2169-7868. Dostupné z: <http://viewer.zmags.com/publication/f52a8c6b#/f52a8c6b/15>
31. PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. 3. vydání. Praha: Portál. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.
32. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
33. RAINES, J., C., 2013. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce*. 13(2). ISSN 1213-6204.
34. REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
35. SHAFFER, G. L., FISHER, R. A., 2017. History of School Social Work. In: VILLARREAL, L. S., COX, T., ALVAREZE, M. (eds). *School social work: national perspectives on practice in schools*. New York: Oxford University Press, 276 s. ISBN 9780190273842.
36. SHVALEVA, M., SKRIPNIK, M., VORONKINA, B., KHATUEVA, M., VADELOVA, Y., 2018. *Integrated approach to psychological health problems of primary school children*. [online]. [cit. 2018-17-7]. DOI 10.1007/978-3-319-90835-9_122. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85048550706&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=>
37. School Social Work Association of America. ©2016. [online]. [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: <http://www.sswaa.org/>.
38. Sociální práce ve školství, Systémová podpora profesionálního výkonu sociální práce. 2015. [online]. MPSV. [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/files/clanky/23233/DL-skolstvi.pdf>

39. *Školská sociální práce*. 2017. [online] [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvojitete-a-jeho-potreby/skolska-socialni-prace.shtml>
40. MATULAYOVÁ, T., TOKÁROVÁ, A., 2013. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O., et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620366-7.
41. TOMÁNEK, L., 2012. *Sociální pedagog* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2018-7-6]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/personalni-podminky/12-2-7-socialni-pedagog/>
42. TVRZOVÁ, I., 2011. Školy a jejich alternativy. In: VALIŠOVÁ, A., KVASÍKOVÁ, H., (eds.) *Pedagogika pro učitele*. 2. vydání. Praha: Grada. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
43. U. S. Bureau of Labor. [online]. [cit. 2017-12-4]. Dostupné z: <https://www.bls.gov/>
44. VALENTOVÁ, H., 2011. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta. Univerzita Karlova v Praze.
45. VELČOVSKÝ, J., 2009. *Sociálně patologické jevy na základní škole*. Zlín. Diplomová práce. Fakulta humanitních studií. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
46. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se specifickými zdravotními potřebami a žáků nadaných, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 10/2016.
47. Vyhláška č. 197/1016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a některé další vyhlášky, 2016. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 74/2016.
48. ZEMANOVÁ, V., DOLEJŠ, M., 2015. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. 151 s. Olomouc. Univerzita Palackého v Olomouci.
49. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004.
50. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004.

8 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Scénář rozhovoru

1. Základní identifikační údaje o komunikačních partnerech

- Jaké máte vzdělání a v jakém oboru?
- V jaké oblasti pracujete?
- Který stupeň základní školy vaše dítě navštěvuje?

2. Jak definují rodiče žáků základních škol školní sociální práci?

- Už jste se někdy setkal/a s pojmem školní sociální práce? Pokud ano, tak kde?
- Co si představíte pod pojmem školní sociální práce?
- Jaký vnímáte rozdíl mezi školním sociálním pracovníkem a ostatními pedagogickými pracovníky působícími na škole?

3. Jakou mají rodiče žáků základních škol představu o náplni práce školního sociálního pracovníka?

- Máte nějakou představu o tom, jaké situace by mohl školní sociální pracovník pomoci řešit?
- Jakým způsobem podle vás školní sociální pracovník pracuje?
- Setkal/a jste se již někdy se situací, která vyžadovala řešení s pomocí některých pedagogických pracovníků na základní škole. S kým jste problém řešili? Kdyby byl ve škole školní sociální pracovník, pomohl by vám v této situaci jinak?

4. Jakým způsobem by mohli rodiče žáků základních škol školního sociálního pracovníka využít?

- Co dalšího by mohlo být důvodem vaší návštěvy u školního sociálního pracovníka? / V jakých situacích byste školního sociálního pracovníka navštívil/a?
- Co byste očekával/a od školního sociálního pracovníka?
- Byl by podle vašeho názoru školní sociální pracovník užitečným přínosem do prostředí školy? Proč?

9 Seznam použitých zkratk

SSWAA – School Social Work Association of America

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NASW – National Association of Social Workers

DDÚ – Dětský diagnostický ústav

KP – Komunikační partner

ÚSO – Úplné střední odborné

SOU – Střední odborné učiliště

VŠ – Vysoká škola

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí