

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyriometodějská teologická fakulta**  
**Katedra křesťanské sociální práce**

Diplomová práce

2024

Bc. Jan Vrba, DiS

**Univerzita Palackého v Olomouci**  
**Cyrilometodějská teologická fakulta**  
**Katedra křesťanské sociální práce**

*Sociální práce*  
*specializace Sociální práce s rodinou*

*Bc. Jan Vrba, DiS.*

*Spolupráce základních škol a školských poradenských  
pracovišť jako prostor pro sociálního pracovníka*

**Diplomová práce**

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

2023



## **Prohlášení**

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

V Olomouci dne 15. 4. 2024

.....

Jan vrba

## **Poděkování**

Děkuji paní doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D. a Mgr. Pavlína Jurníčkové, Ph.D. za jejich čas, cenné připomínky, vstřícný přístup, trpělivost, obětavost, lidskost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Rád bych poděkoval své rodině, předně mé manželce Michaele, za její trpělivost a motivující přístup, své dceři Janě za ochotu poslouchat mě tehdy, kdy to potřebuji, mému synovi Ondřejovi za bezbřehou důvěru a v neposlední řadě své matce a otci, kterým plním jejich tajné přání. Všichni lidé okolo mě jsou důvodem mých snažení a touhy stále se posouvat ve své odbornosti. Nakonec bych rád poděkoval Cyrilometodějské katedře za její úžasnou práci a možnost zde studovat.

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1 Školská sociální práce z pohledu historického vývoje .....</b>	<b>11</b>
<b>2 Teoretické ukotvení sociální práce všeobecné .....</b>	<b>14</b>
2.1 Systémová teorie .....	15
2.2 Ekologická teorie.....	19
2.3 Teorie empowermentu.....	23
2.3.1 Princip zmocňování uživatelů služeb .....	25
2.4 Shrnutí kapitoly .....	26
2.4.1 Přehled přístupů, teorií a metod sociální práce využitelné v rámci školské sociální práce.....	28
2.4.2 Dílčí shrnutí této části práce .....	31
<b>3 Školská sociální práce .....</b>	<b>32</b>
3.1 Základ školské sociální práce a z čeho školská sociální práce vychází. ....	32
3.2 Argumenty pro školskou sociální práci .....	34
<b>4 Legislativní rámec problematiky školské sociální práce .....</b>	<b>37</b>
4.1 Legislativní vymezení sociální práce ve školách .....	39
4.2 Pasáž z vyhlášky č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních .....	40
4.3 Pasáž z přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti školy .....	43
4.4 Pasáž z přílohy č. 4 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních .....	44
4.5 Pasáž ze Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.....	46
4.6 Pasáž z § 22 Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.....	48

4.7	Pasáž z HLAVA V. Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů .....	48
<b>5</b>	<b>Vzdělávací systém České republiky .....</b>	<b>49</b>
<b>6</b>	<b>Shrnutí konceptuální části práce .....</b>	<b>52</b>
6.1	Bránící faktory: .....	52
6.2	Podporující faktory:.....	52
<b>7</b>	<b>Metodologie výzkumu .....</b>	<b>54</b>
7.1	Výzkumná otázka a výzkumný cíl .....	55
<b>8</b>	<b>Cíl práce .....</b>	<b>57</b>
<b>9</b>	<b>Techniky sběru dat a použité výzkumné metody .....</b>	<b>57</b>
9.1	Scénář rozhovorů a Focus Group .....	62
9.2	Technika výběru výzkumného vzorku .....	63
9.3	Popis výzkumného vzorku .....	64
9.4	Etika výzkumu.....	65
9.5	Limity výzkumu, sebereflexe.....	67
<b>10</b>	<b>Výsledky výzkumného šetření.....</b>	<b>67</b>
10.1	Sociálně pedagogická poradna .....	67
10.2	Způsob zpracování dat .....	68
10.3	Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 1: „Jak školy vnímají spolupráci se sociálně-pedagogickou poradnou?“ .....	69
10.4	Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 2: „Jak pracovnice sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami?“ .....	73
10.5	Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 3: „Jak spolupracují externí pracoviště? (SPC, PPP, obec, kraj atd.)“ .....	82
10.6	Příkladové kazuistiky klientských případů řešených Sociálně pedagogickou poradnou Zlín DVO 4: „Které konkrétní činnosti a aktivity byly předmětem spolupráce a jaké problémy či těžkosti rodiny klientů řeší?“ .....	91
10.7	Kazuistika č.1 .....	92

10.8	Kazuistika č.2 .....	92
<b>11</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>94</b>
	<b>BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>104</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>104</b>

## SEZNAM ZKRATEK

AP .....	asistent pedagoga
DVPP .....	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT.....	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD.....	Orgán sociálně právní ochrany dětí
SPC .....	speciálně pedagogické centrum
SVP.....	speciální vzdělávací potřeby/Středisko výchovné péče
PPP.....	pedagogicko-psychologická poradna
ŠSP.....	školská sociální práce
ŠPZ.....	školské poradenské zařízení
NAVTV.....	Národní asociace navštěvujících učitelů
NNO.....	Nevládní neziskové organizace
HVO.....	Hlavní výzkumná otázka
DVO.....	Dílčí výzkumná otázka
PPC.....	Pedagogicko psychologické poradny

# ÚVOD

V rámci moderního vzdělávacího prostředí se spolupráce mezi sociální prací a školami stává stále důležitějším prvkem podpory žáků a rodin v obtížných životních situacích.

„Všechno, co potká rodiče, se nejvíc dotkne jejich nezletilých dětí“ (Hurychová, 2016, s. 59).

Tato spolupráce představuje klíčový nástroj pro identifikaci a řešení problémů, které mohou ovlivnit akademický úspěch a sociální integraci žáků. Cílem této diplomové práce je analyzovat spolupráci Sociálně-pedagogické poradny se zapojenými školami s důrazem na identifikaci faktorů ovlivňujících tuto spolupráci. Zaměřujeme se na porozumění postojům a vnímání aktérů této spolupráce, konkrétně škol, pracovníků Sociálně-pedagogické poradny a externích pracovišť.

Hlavní výzkumnou otázkou, která řídí tuto práci, je:

## **Jaké faktory ovlivňují dle pracovníků spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami?**

Tuto otázku rozvíjíme prostřednictvím několika dílčích výzkumných otázek. Tyto dílčí otázky nám umožňují hlouběji porozumět dynamice a efektivitě spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou a školami, a přispět tak k lepšímu porozumění této problematice a identifikaci možných oblastí zlepšení. V následujících kapitolách se zaměříme na analýzu získaných dat a diskusi nad výsledky, které nám pomohou odpovědět na naše výzkumné otázky a dosáhnout stanovených cílů této diplomové práce.

V dnešní době se objevují nové výzvy, na které je třeba reagovat i ve školním prostředí. Je zásadní navázat spolupráci s dalšími institucemi a zapojit rodinu žáků pro efektivní řešení těchto problémů. Mezi tyto výzvy patří péče o psychické a duševní zdraví žáků, sociální patologie a vzdělávací problémy spojené se socioekonomickým prostředím rodiny. I přesto, že tyto problémy nejsou výhradně v pravomoci škol, mají zásadní vliv na školní úspěch dětí a jejich budoucí integraci do společnosti.

Jak říká Hurychová ve svém odborném článku, tak v dnešní době sledujeme rychlý pokrok směrem k modernější společnosti, která se zaměřuje na využívání nejnovějších technologií. Tento trend však s sebou přináší snížený čas na osobní prožívání lidských emocí a potřeb. Tím se otevírá prostor pro různé aspekty, které mohou lidi zasáhnout až na jejich samé dno. Každá událost, která postihne rodiče, má významný dopad na jejich nezletilé děti. (Hurychová, 2016)

„V zahraničí, kde školská sociální práce má dlouhou historii a je etablovanou disciplínou sociální práce, se ukazuje, že je klíčovým prvkem v řešení uvedených problémů. Na rozdíl od toho je školská sociální práce v České republice stále na okraji pozornosti a často není dostatečně podpořena v legislativě.“ (Hurychová & Ptáčková, 2022, s. 16)

Novela školského zákona sice prošla schválením, avšak této problematice se v ní věnuje jen minimálně či vůbec. Systémové změny, které by měly reflektovat současnou situaci, probíhají velmi pomalu a v nedostatečné míře. Navzdory schválení novely není situace v oblasti školní sociální práce dostatečně zohledněna a upravena. Proto je důležité hledat možnosti prohloubení spolupráce s odbornými institucemi mimo školní prostředí, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a orgány sociálně-právní ochrany dětí. Novela školského zákona z roku 2024 se zaměřuje na několik oblastí ve vzdělávání, ale sociální práce na školách není výslovně zmíněna. Změny se soustředí především na přijímací řízení na střední školy, digitální přijímačky, školné a pravidla pro pedagogické pracovníky. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Tato diplomová práce si klade za cíl analyzovat spolupráci vybraných základních škol a školskými poradenskými pracovišti se Sociálně-pedagogickou poradnou Zlín. Práce se zaměřuje na identifikaci faktorů ovlivňujících tuto spolupráci prostřednictvím výzkumného šetření ve spolupráci se Sociálně pedagogickou poradnou realizovanou v rámci projektu IKAP II. Tento cíl je dosahován prostřednictvím výzkumného šetření, které je prováděno ve spolupráci se Sociálně-pedagogickou poradnou Zlín. Tato nevládní nezisková organizace se zabývá podporou začlenění žáků, kteří čelí socioekonomickým obtížím, do školního prostředí. Odborným garantem tohoto projektu je doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D. Tento projekt je prováděn ve spolupráci s Azylovým domem pro ženy a matky o.p.s.

Tato diplomová práce je rozčleněna do konceptuální a empirické části. V konceptuální části práce jsou představena teoretická východiska relevantní k dané problematice a mapována právní ukotvení této problematiky, tedy školské sociální práce v současné legislativě ČR. Empirická část má ambice nalézt odpovědi na výzkumné otázky prostřednictvím kvalitativní metodologie, včetně polostrukturovaných rozhovorů, Focus Group a analýzy dokumentů. Získaná data jsou následně prezentována v přehledu ilustrujícím spolupráci základních škol a poradenských pracovišť, doplněném o konkrétní kazuistiky.



# 1 Školská sociální práce z pohledu historického vývoje

V České republice není školská sociální práce předmětem hlavního zájmu jak laického, tak odborného publika. Práce na pozici školního sociálního pracovníka se vyskytuje jen zřídka, a to kvůli absenci legislativního rámce a nedostatku metodické podpory. Vedoucí pracovníci škol a pedagogové často neznají rozsah práce školního sociálního pracovníka a oblasti, ve kterých by se měli obrátit s žádostí o spolupráci při řešení daných problémů. Naopak, zkušenosti ze zemí, kde je školská sociální práce pevně zakotvena jako součást sociální práce, naznačují, že může přinést značné výhody vzdělávacímu systému (Zukalová, 2021).

Historie školské sociální práce ve Spojených státech amerických se datuje až do konce 19. století, kdy se začaly formovat první sociální programy v rámci školního prostředí. Jednou z klíčových postav tohoto období byla Jane Addamsová, zakladatelka Chicagského sociálního centra a průkopnice sociální práce ve školách. Od té doby prošla školská sociální práce v USA významným vývojem, reagujícím na měnící se potřeby dětí a rodin. Počátkem 20. století byly založeny první programy školské sociální práce, které se zaměřovaly na prevenci a intervenci v problémech, které ovlivňují školní úspěch žáků. Ve 30. a 40. letech byla školská sociální práce integrována do vzdělávacího systému a začaly se formovat standardy a etické kódy pro pracovníky v této oblasti. Během 20. století se školská sociální práce stala nedílnou součástí amerického vzdělávacího systému. Dnes má každá škola ve Spojených státech sociálního pracovníka, který poskytuje podporu studentům a rodinám v různých oblastech, včetně sociálních, emocionálních a akademických potřeb. Podle současné literatury, jako je například kniha "Sociální práce ve školství" od Mgr. Evy Hurychové, Ph.D. a Mgr. et Bc. Blanky Ptáčkové, je patrné, že americký model školské sociální práce poskytuje inspiraci pro mnoho zemí po celém světě, včetně České republiky. Dochází k adaptaci amerických přístupů a metod do místního kontextu, přičemž se klade důraz na podporu žáků a rodin v rámci školního prostředí (Hurychová & Ptáčková, 2022, s. 191).

Stalneckerová ve své odborné stati uvádí, že práce sociálního pracovníka ve školách má své kořeny v základních hodnotách sociální práce, které spočívají v pomoci znevýhodněným. Původně byli nazýváni "navštěvující učitelé" sociální pracovníci ve školách působili jako spojka mezi domovem a školou, zdůrazňovali rodičům hodnotu vzdělání a informovali učitele o některých překážkách, kterým studenti čelí doma. Profese vznikla kolem roku 1906, kdy téměř současně tři velká města, Boston, New York a Hartford, reagovala na potřebu lepší komunikace mezi školami a rodinami. Často opomíjená ve zkrácené historii školní sociální

práce, původní práce Ethel B. Allenové (1928) a Julia Oppenheimera (1924) identifikovaly nejen průkopnické úsilí navštěvujících učitelů jako profese, ale také jména žen, které položily základy školní sociální práce a zaslouží si uznání.

Mary Marot, učitelka, které přišla s myšlenkou návštěv domácností a v zimě roku 1905 začala rozvíjet svou myšlenku návštěvou několika škol v Chicagu a New Yorku, než se dostala do osady Lighthouse v Philadelphii. Tam bylo možné prodloužit účelné návštěvy ze školy do domova a sdílet informace o školním prospěchu dětí s rodinami. Vrátila se do New Yorku na jaře 1906, aby realizovala svou experimentální myšlenku, a šla do osady Hartley House, aby pokračovala ve své práci jako spojka mezi školami a rodinami s cílem poskytnout lepší vzdělání pro každé dítě. Asi ve stejnou dobu Miss Elisabeth Roemerová, vedoucí pracovnice Greenwich House v New Yorku, také identifikovala potřebu navštěvujících učitelů, kteří přenášeli informace mezi rodinami a školami, a umožnila mnoha učitelům, kteří projevíli zájem o životní situaci studentů, doprovázet sociální pracovníky, aby i oni mohli lépe porozumět okolnostem svých žáků a zlepšit jejich vzdělávací zážitek. (Stalneck, 2022)

New Yorku také stál v čele hnutí navštěvujících učitelů tím, že hostil první formální setkání k diskusi o praxi návštěv domovů a škol. V létě roku 1906 se pod názvem " Committee on Home and School Visiting"<sup>1</sup> sešli Mary Marot, spolu s Elizabeth Williams z College Settlement, Philadelphia; Elisabeth Roemer, Richmond Hill House, Philadelphia; a Effie Abrams, Greenwich House a Public Education Association, aby sdíleli zkušenosti směrem k posunu své práce v návštěvách rodin a škol. V důsledku toho se stala Public Education Association první organizací, která oficiálně zaměstnala navštěvující učitelku. Stalo se tak v říjnu 1907. Vybrali si Miss Jane Day, která původně pracovala v Louisville, Kentucky jako učitelka a začala se zajímat o pozici navštěvujících učitelů jako prostředek propojení rodiny a školy. V roce 1907 cestovala do New Yorku, aby studovala sociální práci, a žila v Richmond Hill House, kde zdokonalovala své dovednosti v sociální práci. Později téhož roku byla najata Public Education Association, obdržela titul "Home and School Visitor"<sup>2</sup> a pracovala v menším okruhu škol v New Yorku. V následujícím roce byl její titul změněn na " Visiting Teacher " <sup>3</sup> a ona a další následovníci v této profesi tento titul nesli až do roku 1942, kdy se profese stala známá jako " School Social Work "<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> *Výbor pro návštěvy domovů a škol*

<sup>2</sup> *Návštěvník domova a školy*

<sup>3</sup> *navštěvující učitel*

<sup>4</sup> *školní sociální práce*

Zatímco New York objevoval užitečnost navštěvujících učitelů v roce 1906, stejně tak to dělali i v Hartfordu a Bostonu. Sara Holbrooková byla asistentkou Dr. George E. Dawsona, ředitele Psychologické kliniky v Hartfordu, Connecticut, který prováděl psychologické testování na Barnard School. Nejprve byla označena jako „Special Teacher“<sup>5</sup>, protože navštěvovala domovy, aby dokončila sociální historii a implementovala plány léčby pro děti v klinice. V důsledku jejího hodnocení prostředí byly pozorovány rodiny a prostředí studenta a tato pozorování byli pak přidány do zprávy a poskytly cenné informace pro vzdělávání dítěte s ohledem na ucelený obraz rodinného prostředí a sociální situace rodiny.

Mezitím v Bostonu, Massachusetts, je paní Joseph Leeové připisováno zahájení programů domácích návštěv, podobných těm v New Yorku, v osadnických rodinách, kde byla identifikována potřeba kooperativního spojení mezi rodinami a školami v důsledku trvající nedorozumění obou prostředí vedoucích k vzdělávacím nespravedlnostem studentů. Ženská vzdělávací asociace v Bostonu zpočátku financovala navštěvující učitelku na části města a po úspěšném prokázání účinnosti této práce rozšířila svou podporu po celém městě až do roku 1913, kdy školy začaly najímat a financovat své vlastní navštěvující učitele.

Stalneckerová dále uvádí, že mezi lety 1913-1921 umístily školní vzdělávací rady a Národní výbor pro navštěvující učitele tuto profesi ve školách podél východního pobřeží do Pensylvánie, New Jersey a Vermontu; na jih do Virginie, Georgie, Severní Karolíny, Kentucky a Alabamy, a rozšířily se na západ přes Ohio, Illinois, Jižní Dakotu, Missouri, Michigan, Iowa, Minneapolis a Kansas. Kromě toho v listopadu 1921 Commonwealth Fund financoval národní program navštěvujících učitelů umístěním třiceti těchto pracovníků do venkovských a městských komunit jako součást jejich úsilí v „the Program for the Prevention of Delinquency“.<sup>6</sup> Experiment byl úspěšný a když byly finanční prostředky odebrány v roce 1930, jednadvacet komunit i tak nadále finančně podporovalo tuto profesi a jednatřicet států se zavázalo k tomu, že na 244 školách zavede pracovní pozici sociálního pracovníka. (History of School Social Work. School Social Work Association of America. (Stalnecker, 2022)

Z tohoto textu je patrné, že školní sociální práce má ve spojených státech velmi hluboké kořeny a její potřebnost se prokazuje již sto osmnáct let. V USA jsou sociální pracovníci, kteří působí ve školství, zastřešeni a podporováni Americkou národní asociací sociálních pracovníků –

---

<sup>5</sup> speciální učitel

<sup>6</sup> Programu pro prevenci delikvence

National Association of Social Workers, která mimo jiné vypracovala standardy pro školskou sociální práci.

V České republice se dlouhodobě problematikou školské sociální práce zabývá například Matulayová, která spolu s Tokárovou (2013, s. 470) hovoří o školské sociální práci jako o samostatné a vyprofilované oblasti sociální práce, která poskytuje odborné sociální služby školám jako vzdělávacím institucím. Tyto autorky zdůrazňují význam školské sociální práce v prevenci, intervenci a podílení se na pozitivních změnách v životní situaci žáků, jejich rodin a komunit. Etablování a profesionalizaci školské sociální práce podporují také Asociace školské sociální práce v ČR, z.s. a Asociace sociálních pedagogů České republiky. Tuto informaci v této práci uvádím, protože například Asociace sociálních pedagogů České republiky chápe právě tento pilotní projekt sdílení sociálních pracovníků mezi školami jak velice význačný příklad dobré praxe a metodiku této poradny, která vznikla i díky naší spolupráci, uvádí na svých internetových stránkách jako jeden z hlavních zdrojů informací pro začínající sociální pedagogy, potažmo sociální pracovníky působící na školách (AŠSP ČR, 2022).

## **2 Teoretické ukotvení sociální práce všeobecné**

Sociální práce je oborem, který se zabývá analýzou, intervencí a podporou jednotlivců, skupin a komunit v jejich sociálních situacích. Jejím hlavním cílem je zlepšení kvality života a podpora sociálního rozvoje. V rámci této disciplíny existuje řada teoretických přístupů a konceptů, které poskytují různé perspektivy na porozumění sociálním jevům a procesům. Teoretické přístupy jako systémová teorie, teorie systémových změn, ekologická teorie a teorie empowermentu jsou klíčové pro pochopení fungování sociální práce a strategií intervencí. Systémová teorie se zaměřuje na studium interakcí a vztahů mezi jednotlivými částmi systému a jejich prostředím. Teorie systémových změn pak přináší perspektivu na změny v sociálních systémech a procesech. Ekologická teorie zkoumá vliv prostředí na chování a životní podmínky jednotlivců, rodin a komunit. Teorie empowermentu pak klade důraz na posilování jednotlivců a skupin, aby mohli překonávat sociální bariéry a dosahovat pozitivních změn ve svém životě. V kontextu školské sociální práce jsou tyto teorie využitelné ve smyslu porozumění a intervence ve složitých sociálních situacích, se kterými se žáci, jejich rodiny a školy potýkají. Systémová teorie může pomoci porozumět dynamice vztahů ve školním prostředí a identifikovat faktory ovlivňující žakovu adaptaci a chování. Teorie empowermentu může sloužit jako rámec pro posilování žakovského sebevědomí a schopnosti řešit problémy. Důvodem zařazení této

kapitoly do diplomové práce je nutnost porozumět základním teoretickým konceptům a přístupům, které formují sociální práci. (Matoušek, 2007, s. 193) Seznámení čtenářů s těmito teoriemi umožní hlubší pochopení metod a postupů v terénní sociální práci a mohlo by tak zlepšit efektivitu a účinnost intervencí, které poskytuje Sociálně pedagogická poradna Zlín, ale i pro další poskytovatelé podobných sociálních služeb. Sice se nejedná o cíl této práce, ale zdá se mi, že by tento text mohl pomoci s informovaností odborné veřejnosti. Tato kapitola je také úzce spojena s cílem práce, kterým je zhodnocení průběhu projektu poskytování sdílených sociálních pracovníků ve školách a jeho dopadu na žáky a jejich rodiny v tíživé sociálněekonomické situaci. Při výběru níže uvedených teorií jsme vycházeli z předpokladu, že prostředí školy lze chápat jako autonomní sociální systém, který se interaguje do širšího sociálního kontextu. Sociální pracovník ve školství musí disponovat vysokou odborností a širokými znalostmi. Tudíž si myslíme, že je nezbytné, aby měl takový pracovník povědomí o teoretických základech relevantních pro sociální práci v rámci vzdělávacího kontextu, a proto si dovoluujeme zařadit následující kapitolu, pro hlubší porozumění procesů a činností ve školské sociální práci. Tyto teoretické znalosti mohou výrazně přispět k posílení profesní legitimizace sociální práce, včetně školské sociální práce u široké laické, ale i odborné veřejnosti. Byť se zdá, že to s ohledem na cíl práce ne příliš souzní, myslíme si, že tato kapitola usnadní pochopení výstupů z evalvace tohoto projektu

## 2.1 Systémová teorie

Systémové teorie, často nazývané též jako teorie systémů, jsou významným nástrojem pro porozumění složité sociální realitě, která nás obklopuje. Tyto teorie nám pomáhají rozložit komplexní sociální jevy na srozumitelné konstrukty a kategorie, což nám umožňuje lépe je analyzovat a porozumět jim. Jak zdůrazňují Dubois a Krogsrud Miley, systémové teorie jsou prostředkem k poznání sociální reality a poskytují nám rámec, pomocí kterého můžeme lépe porozumět složitým interakcím a vztahům v našem prostředí. V podání Gensena, jak uvádí Hollstein a Brinkmann, jsou systémy prostředkem, jak vnášet do našeho světa určitý pořádek. Když se poprvé setkáme s příběhem našeho klienta, může nám připadat matoucí a nejasný. Nevíme, jakým směrem se orientovat, na co se zaměřit a jaké aspekty reality jsou klíčové. Právě systémová teorie nám v této situaci může poskytnout strukturu a základní kategorie, které nám pomohou orientovat se v tomto "chaosu". (Janebová, 2014, s. 100)

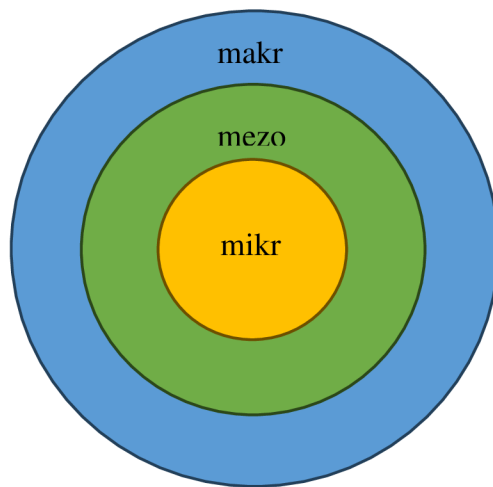
Janebová dále uvádí, že v současné době nelze předpokládat, že by obecné systémové teorie, které vysvětlují fungování systémů skrze principy lineární kauzality, oddělenosti systémů, jistoty a nezávislosti částí, byly využitelné v rámci sociální práce. Reflexivní sociální práce se

adaptuje na změny v pozdně moderní společnosti a trendy spojené s nárůstem rozmanitosti lidských životů a transformací tradičních hodnot do hodnot novějších, (post)moderních. Důraz se klade na individuální přístup vůči životní situaci klienta.

Autorka se v tomto bodu odkazuje na názory některých dalších odborníků a říká, že *„I to je důvod, proč je řadou sociálních pracovníků odmítán termín „diagnóza“ – jako nerealistický, a je nahrazován termínem posouzení životní situace“*. (Janebová, 2014, s. 101)

Tento trend reflektuje potřebu flexibilního a individualizovaného přístupu k pracovním situacím klientů. Tento přístup vyplývá z poznání, že současná sociální práce musí respektovat pestrost lidských životů a jejich kontextů. Sociální pracovníci postupně rezignují na aplikaci zobecňujících teorií na životy lidí, které jsou mnohem komplexnější a rozmanitější, než by se mohlo na první pohled zdát. Místo toho se soustředí na využití dílčích komponent teorií, které mohou sloužit jako více či méně použitelné koncepty v rámci praktického sociálního působení. Tento přístup umožňuje sociálním pracovníkům lépe reagovat na individuální potřeby a specifika každého klienta a jeho situace. (Janebová, 2014, s. 101)

V různých "souborech" systémů, v nichž lidé působí, se obvykle hovoří o mikrosystémech, které zahrnují jednotlivce s jejich schopnostmi, rolemi a mezilidskými vztahy v menších neformálních skupinách. Dále existují mezosystémy, což jsou prostředí, ve kterých daná osoba participuje – jako například škola, zaměstnání, gang, domov pro seniory, ústav, sousedství atd. A konečně jsou zde makrosystémy, které zahrnují prostředí, ve kterém daná osoba není přímým účastníkem, ale ovlivňuje to jeho životní situaci – jako jsou zákony, sociální politika, kultura a její hodnoty, stát, EU. Je důležité zdůraznit, že všechny tyto systémy mohou být součástí rozsáhlejších systémů a zároveň mohou být složeny z menších systémů. Ten stejný systém může zároveň sloužit jako subsystém i jako prostředí pro jiný systém (například rodina může být v sociální práci jak klientem, tak prostředím pro člena rodiny). (Janebová, 2014, s. 101-103)



Obrázek 1. typy systémů

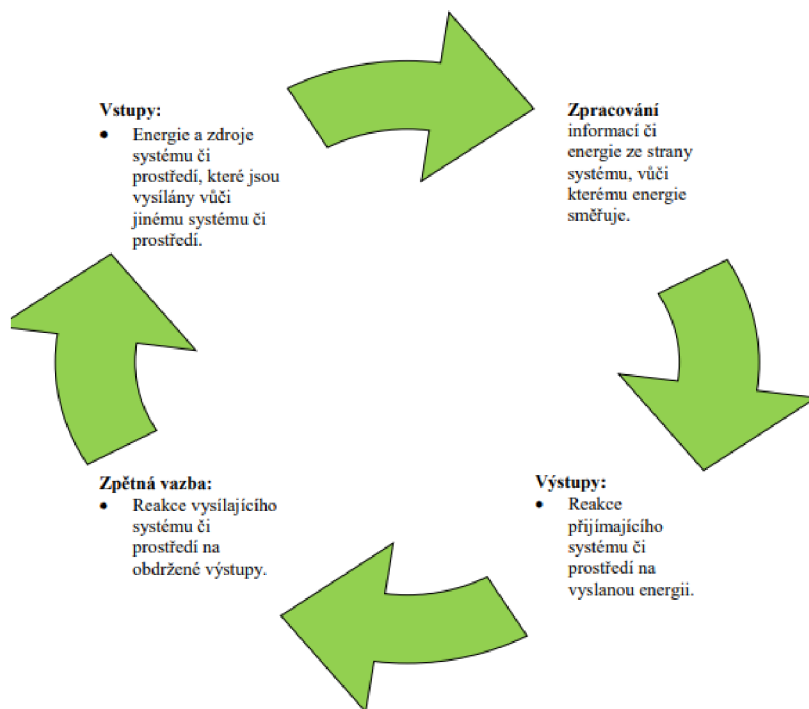
Další autor popisuje systémovou teorii takto: „Systémový přístup – teoreticky, je založený na systémových teoriích. Z hlediska sociální práce jsou systémové teorie nejen koncepty zdůrazňující vzájemné vztahy mezi elementy, které konstitují celek, ale také zdůrazňují vztahy mezi klienty sociální práce (jedinci, skupinami, rodinami, organizacemi, komunitami) a faktory vlivu prostředí.“ (Mátel, 2019, s. 129)

Druhým pozitivním aspektem je možnost popisu interakcí, které probíhají mezi jednotlivými systémy. Systémové teorie předpokládají, že lidské systémy se vzájemně ovlivňují a provádějí mezi sebou tzv. "transakce". Tyto transakce zahrnují dávání, brání, půjčování, sdílení, spotřebovávání, používání, přijímání a odmítání zdrojů jak vlastních, tak cizích systémů. Například specifické interakce lze pozorovat mezi policií a bezdomovcem, mezi žákem a přístupem školy či mezi dítětem a nefunkční rodinou. Cílem těchto interakcí může být udržení stavu nebo snaha o změnu. Jsou to vzájemné interakce, kterými lidé neustále formují své prostředí, ale zároveň jsou ovlivňováni jím. Lidé aktivně ovlivňují svět kolem sebe, ale současně jsou ovlivňováni prostředím. Tyto transakce zahrnují vstupy (zdroje dostupné uvnitř systémů a jejich prostředí, které jsou vysílány k jinému systému nebo prostředí), zpracování (přijetí energie či informací od jiného systému, ke kterému energie směřuje), výstupy (reakce přijímajícího systému nebo prostředí na přijatou energii) a zpětnou vazbu (reakce vysílajícího systému na obdržené výstupy). Příkladem "vstupu" může být situace u klienta – seniora v

domově s pečovatelskou službou, který vykazuje hlučné až agresivní chování vůči ostatním obyvatelům zařízení. Ostatní obyvatelé vnímají toto chování jako nepřijatelné a rozhodnou se podniknout kroky k odstranění této situace – například se obrátí na starostu, protože město je zřizovatelem zařízení. Na to klient reaguje ještě větší agresivitou a hlučností, což představuje zpětnou vazbu. (Janebová, 2014, s. 103)

Autoři Brenda DuBois a Karla Krogsrud Miley ve své knize "Social Work: An Empowering Profession" popisují výměnu informací a energie jako klíčový prvek sociální práce a interakcí mezi lidmi a jejich prostředím. Podle jejich interpretace systémových teorií lidé a různé systémy vzájemně působí a vyměňují si zdroje a energii prostřednictvím interakcí nazývaných "transakce". Transakce jsou vzájemné interakce, ve kterých lidé dávají, berou, půjčují, sdílejí, spotřebovávají, používají, přijímají a odmítají zdroje, jak své, tak zdroje ostatních systémů. Autoři poukazují na to, že tyto interakce jsou reciproční a mají za cíl udržení stavu nebo změnu. Lidé tak formují své prostředí a zároveň jsou ovlivňováni prostředím, ve kterém žijí. V rámci výměny informací a energie autoři zdůrazňují koncepty vstupů, zpracování, výstupů a zpětné vazby. Vstupy představují zdroje dostupné uvnitř systému a jeho prostředí, zpracování zahrnuje příjem energie nebo informací od jiných systémů, výstupy jsou reakce na přijatou energii a zpětná vazba je reakce vysílajícího systému na obdržené výstupy. Taková výměna informací a energie může být pozorována v různých situacích sociální práce, například mezi klientem a poskytovatelem služeb, mezi různými institucemi a klienty nebo mezi různými členy rodiny v rámci terapeutického prostředí. (Dubois & Krogsrud Miley, 2005)





Obrázek 2. Výměna informací a energie (Dubois, Krogsrud Miley, 2005)

## 2.2 Ekologická teorie

Ekologická teorie v rámci sociální práce je důležitým konceptem, který podrobně zkoumá interakce jednotlivců s jejich sociálním a fyzickým okolím. Tento teoretický rámec se opírá o předpoklad, že chování a životní podmínky jednotlivce jsou formovány nejen jeho vnitřními faktory, ale také vnějšími sociálními, ekonomickými, kulturními a environmentálními vlivy. Hlavním principem ekologické teorie je analýza ekosystému, která se zabývá studiem interakcí mezi jednotlivcem a jeho okolím na různých úrovních. Tato analýza zahrnuje mikroúroveň, která se zaměřuje na vztahy a interakce v rodině, škole a pracovním prostředí. Dále se pak zabývá meziúrovněmi interakcemi, které se odehrávají v komunitách a sociálních sítích. Na nejvyšší úrovni, tzv. makroúrovni, se zkoumají vlivy širší společnosti, kultury a politických systémů na jednotlivce a jejich životní podmínky. V rámci mikroúrovně se sociální pracovníci se zaměřují na poskytování podpory a intervencí v rodinném prostředí, ve školách a na pracovištích. Pomáhají jednotlivcům a rodinám zvládat osobní a sociální problémy a rozvíjet zdravé a funkční vztahy. Na mezoúrovni sociální pracovníci pracují s komunitami a sociálními sítěmi, aby podpořili kolektivní akce a zlepšili dostupnost služeb pro jednotlivce. Na

makroúrovni se sociální pracovníci angažují v prosazování změn ve společnosti a politice, které mohou ovlivnit sociální a ekonomické podmínky lidí. Celkově lze konstatovat, že ekologická teorie poskytuje důležitý rámec pro porozumění složitým interakcím mezi jednotlivci a jejich prostředím a umožňuje sociálním pracovníkům účinněji reagovat na potřeby a výzvy v různých oblastech práce. Její aplikace přispívá k rozvoji a zlepšení životních podmínek jednotlivců, rodin a komunit.

Jak uvádí Hurychová a Ptáčková, škola je klíčovou institucí, kde žáci tráví významnou část svého každodenního života po mnoho let. Jejich zážitky, interakce a vztahy v prostředí školy mají hluboký vliv na jejich sociální, emocionální a akademický rozvoj. Z tohoto pohledu je škola neoddělitelnou součástí širšího sociálního a ekologického systému, který ovlivňuje životy jednotlivců i komunit. Koncept ekologické teorie, jak uvádí Hurychová a Ptáčková, je založen na porozumění interakcím mezi jednotlivci a jejich sociálním a fyzickým prostředím. Tato teorie zdůrazňuje, že chování a životní podmínky jedince jsou formovány nejen vnitřními faktory, ale také vnějšími sociálními, ekonomickými, kulturními a environmentálními vlivy. Důležitým aspektem ekologické teorie je analýza ekosystému, která zkoumá různé úrovně interakce mezi jednotlivcem a jeho prostředím. Tento přístup umožňuje porozumět mikroúrovni, která zahrnuje rodinu, školu a pracoviště, mezoúrovni s komunitami a sociálními sítěmi a makroúrovni s širší společností, kulturou a politickými systémy. Školský sociální pracovník, jakožto odborník na sociální dynamiku a interakce v prostředí školy, se opírá o principy ekologické teorie při poskytování podpory žákům a rodinám. Jejich práce spočívá v porozumění komplexním vztahům a faktorům ovlivňujícím žáky a jejich učení. Při řešení individuálních potřeb žáků je klíčové brát v úvahu jejich sociální prostředí a kontext, ve kterém se nacházejí. Školní sociální pracovníci mají za úkol identifikovat a zohlednit vlivy rodiny, komunity a školního prostředí na žákovu situaci a chování. Paradigmatem školské sociální práce je podpora celkového rozvoje žáků v rámci školního prostředí. To zahrnuje nejen individuální intervence, ale také spolupráci se školou a komunitou na vytváření inkluzivního a podpůrného prostředí pro všechny žáky. Školská sociální práce je proto důležitým prvkem ekologického přístupu v oblasti sociální práce, který se zaměřuje na porozumění a podporu žáků ve vztahu k jejich školnímu a širšímu sociálnímu prostředí. Odkazuje na práci v terénu, na podporu v komunitě a na spolupráci se všemi zainteresovanými stranami ve prospěch optimálního rozvoje a blaha žáků. (Hurychová, 2022, s. 103)

Dále autorky Hurychová a Ptáčková uvádějí koncept ekologické teorie, která se zabývá vzájemnými vztahy mezi organismy a jejich prostředím. Tento vztah má být charakterizován

dynamickou rovnováhou, vzájemností a perspektivou propojenosti, neboť na hranicích těchto ekosystémů vznikají životní stresy a problémy. V rámci ekosystémové perspektivy jsou všechny prvky propojeny a nelze je vnímat odděleně. Školní sociální pracovník stojí na rozhraní mezi žákem a školou, ale také přesahuje rámec školy a spolupracuje se zákonnými zástupci. Tato profese vyžaduje pochopení hodnotových východisek sociálního školního ekosystému, které zahrnují reakci žáka na školu a její vliv na něj. Ve školním ekosystému vznikají různé komunitní vazby, a právě ekosystémová perspektiva zdůrazňuje vzájemnou závislost a propojenost. Školní sociální pracovník musí disponovat znalostmi o člověku, jeho prostředí a vzájemných vztazích, aby mohl účinně působit v tomto prostředí. Školští sociální pracovníci jsou specialisté na sociální prostředí, které zahrnuje všechna místa, kde se děti a žáci pohybují, včetně rodiny a mimoškolních aktivit. Jejich úlohou je odhalovat významné prvky v sociálním prostředí a mít celostní pohled s humánním a sociálním kontextem.

Ekosystémová perspektiva je důležitá také v oblasti školství, kde škola představuje prostředí pro žáky. Tato perspektiva zdůrazňuje interakce mezi člověkem a jeho prostředím jako celek. William Gordon se zabýval hranicemi mezi systémy a jejich prostředím, což platí také pro školní prostředí, kde je důležité vnímat člověka a jeho prostředí jako nedílný celek. Důležitým aspektem je i přístup k sociálním problémům, který by měl brát v úvahu celkové prostředí a vlivy na jednotlivce. Dalšími modely, jako je "Life Model" od Caryl B. Germain, a metoda "PIE" (Person in Environment), se také zabývají vztahem mezi osobou a jejím prostředím a zdůrazňují důležitost tohoto pohledu v sociální práci a školním prostředí. (Hurychová, 2022, s. 113-115)

Hurychová a Ptáčková se zaměřují na tuto základní teorii sociální práce z pohledu standardů sociální práce, konkrétně pak Standard č.3, který se zaměřuje na proces posouzení a hodnocení. Podle tohoto standardu musí školští sociální pracovníci být schopni provádět komplexní posouzení regionu, konkrétní školy, studentů, rodin, systémů a podsystémů s cílem zlepšit akademický výkon a chování žáků, kde je to potřeba. Autorky zdůrazňují, že interpretace tohoto standardu vyžaduje schopnost provádět systematická posouzení. To zahrnuje používání standardizovaných nástrojů pro sběr dat, které pomáhají charakterizovat a porozumět interakcím mezi žáky, studenty, zaměstnanci školy a rodinami. Školští sociální pracovníci musí být schopni provádět spolehlivá a validní posouzení, která slouží jako základ pro intervence zaměřené na odstranění překážek v učení. Při tomto procesu je důležité využívat ekologickou perspektivu a funkcionalistické přístupy. To znamená, že školští sociální pracovníci musí vnímat žáka a jeho prostředí jako nedílný celek a zohledňovat interakce mezi jednotlivými

složkami školního ekosystému. Tato perspektiva je klíčová při posuzování potřeb žáků a při navrhování intervencí, které mají podpořit jejich akademický rozvoj a sociální adaptaci.

V rámci ekologické perspektivy se školští sociální pracovníci zaměřují na identifikaci faktorů prostředí, které mohou ovlivňovat chování a výkon žáků. Jejich úkolem je nejen rozpoznat tyto faktory, ale také navrhovat strategie a intervence, které pomohou žákům překonat překážky a dosáhnout svého plného potenciálu v akademické sféře i ve svém osobním rozvoji. (Hurychová, 2022, s. 203)

Levická ve své práci *Teoretické východiska sociální práce* na toto téma nahlíží z pohledu ekologické perspektivy. Ekologická perspektiva v sociální práci klade důraz na vztah jedince s jeho prostředím a respektuje význam, který toto prostředí má pro individuální rozvoj. Tato perspektiva bere v úvahu nejen humánní a sociální prostředí, ale i životní prostředí jedince. Teorie budované z této perspektivy se zaměřují na zkoumání vztahu mezi klientem a jeho okolím. Sociální pracovníci, kteří pracují z ekologického hlediska, se pokouší porozumět klientovi nejen jako jednotlivci, ale také ve vztahu k jeho sociálnímu kontextu. Tento kontext zahrnuje různé faktory, jako je existence jedince v rámci rodiny, komunity, politického, ekonomického a kulturního prostředí. Tyto prostředí mají vliv na chování, přesvědčení a rozhodnutí jedinců. Klíčovým pojmem v rámci ekologické perspektivy je úloha, která popisuje chování, jež jednatel přijímá v rámci svého sociálního postavení. Jedinec není izolovanou entitou, ale je součástí širšího sociálního a environmentálního kontextu, který ovlivňuje jeho životní dráhu a rozhodnutí. Sociální pracovníci pracující z ekologického hlediska se pokouší porozumět těmto složitým vztahům a prostředí, aby mohli lépe pochopit potřeby a situaci svých klientů a efektivněji jim pomáhat. Vytvářejí intervence a strategie, které zohledňují všechny relevantní aspekty jejich života a prostředí, ve kterém žijí. Tímto způsobem se pokouší o celistvý a udržitelný rozvoj jednotlivců a komunit v rámci sociální práce. (Levická, 2016, s. 16)

*„Sociální problémy vznikají vzájemnými kolizemi mezi potřebami člověka a podmínkami, které toto prostředí pro uspokojení potřeb nabízí. Účelem sociální práce je posilovat ty transakce mezi člověkem a jeho prostředím, které maximalizují schopnost adaptace na obou stranách.“*  
(Dubois & Krogsrud Miley, 2005)

Ekologie zkoumá adaptaci organismů na jejich prostředí, což lze analogicky aplikovat na schopnost lidí adaptovat se na sociální prostředí, které je obklopuje. V dnešní době se častěji než termín "adaptace" používá pojem "resilience" (nezdolnost, elasticnost, pružnost), který zdůrazňuje oboustrannou schopnost přizpůsobení – jak člověka na jeho prostředí, tak schopnost

sociálního prostředí reagovat na individuální potřeby člověka. Resilience označuje silné stránky jak prostředí, tak jednotlivce, které umožňují efektivní interakce mezi lidmi a jejich okolím. Úkolem sociální práce je spojit lidský potenciál přizpůsobivosti s podmínkami prostředí tak, aby obě strany byly vzájemně podporovány. V praxi sociální práce to znamená aktivní hledání pozitivních aspektů u klienta, které mu mohou pomoci zvládat náročné situace ve svém prostředí. Zároveň se zaměřuje na identifikaci silných stránek v prostředí, které mohou přispět k řešení klientových problémů. Tento přístup je založen na principu posilování klienta a jeho okolí, čímž se zvyšuje jeho schopnost překonat obtíže a vyrovnat se se změnami. Resilience ve své podstatě zahrnuje schopnost adaptace a odolnosti vůči stresu a změnám. Zdůrazňuje, že lidé mají v sobě schopnost překonávat obtíže a růst i za nepříznivých podmínek. Sociální pracovníci se zaměřují na posilování této schopnosti u svých klientů prostřednictvím podpory, poradenství a poskytování zdrojů, které jim umožní vyrovnat se s výzvami a dosáhnout pozitivních změn ve svém životě. Je důležité si uvědomit, že resilience není pouze vlastností jednotlivce, ale také vlastností jeho sociálního prostředí. Prostředí, které poskytuje podporu, možnosti rozvoje a pocit bezpečí, může výrazně přispět k posílení resilience jednotlivce. Sociální pracovníci proto spolupracují s různými institucemi a organizacemi, aby vytvářeli prostředí, která podporují a posilují resilience ve svém komunitním kontextu. Další důležitou složkou resilience je schopnost učení se z adversit, tj. z obtížných životních situací. Lidé, kteří zažili obtíže a naučili se s nimi efektivně zacházet, často vykazují vyšší míru resilience. Sociální pracovníci mohou tuto schopnost podporovat prostřednictvím terapeutické práce a poskytování prostoru pro reflexi a sebereflexi. Kromě individuální resilience je také důležité zkoumat a podporovat resilience komunitní. Komunity, které jsou odolné vůči krizím a schopné se vzájemně podporovat, mají větší šanci překonat nepříznivé události a zlepšit kvalitu života svých členů. Sociální pracovníci mohou pomáhat komunitám identifikovat jejich silné stránky a zdroje a podporovat jejich aktivní zapojení do procesu řešení problémů a posilování resilience. Závěrem lze konstatovat, že resilience představuje klíčový koncept v oblasti sociální práce, který posiluje schopnost jednotlivců a komunit překonávat obtíže a dosahovat pozitivních změn. Integrace principů resilience do praxe sociální práce pomáhá vytvářet prostředí podpory, empowermentu a sociální spravedlnosti, což vede ke zlepšení kvality života jednotlivců a celých komunit. (Janebová, 2014, s. 105)

### 2.3 Teorie empowermentu

Teorie empowermentu v rámci sociální práce představuje důležitý koncept, který se zaměřuje na posilování jednotlivců, skupin a komunit, aby získali kontrolu nad svými životy a

prostředím. Tato teorie vychází z přesvědčení, že každý člověk má právo na rozhodování, seberealizaci a účast ve společnosti bez ohledu na své sociální, ekonomické či kulturní pozadí. Empowerment přístup v sociální práci klade důraz na poskytování zdrojů, dovedností a podpory, které umožní jednotlivcům a skupinám překonat překážky a dosáhnout jejich cílů. Jedná se o dynamický proces, který se soustředí na posilování sebevědomí, sebedůvěry a schopností jednotlivce či komunity k aktivní účasti na změně a prosazování vlastních potřeb a zájmů. Základem empowermentu je uznání lidské důstojnosti a respektování individuálních potřeb a preferencí. Tento přístup nejen podporuje osamostatnění jednotlivců, ale také napomáhá k vytváření rovnocenných vztahů mezi klienty a pracovníky sociální péče. Empowerment v sociální práci se realizuje prostřednictvím různých strategií a intervencí, jako je poskytování informací, podpora rozvoje dovedností, podpora sociální sítě a podpora prosazování práv. Důležitým aspektem empowermentu je také zapojení klientů do procesu rozhodování a plánování služeb, aby byly jejich potřeby a preference brány v úvahu. Empowerment přístup nachází uplatnění v široké spektru oblastí sociální práce, včetně práce s marginalizovanými skupinami, bojem proti diskriminaci, podporou sociální spravedlnosti a rozvojem komunitního zapojení. Empowerment teorie v sociální práci byla rozvíjena a aplikována mnoha významnými odborníky, včetně Rappaporta, Freireho a Gutiérreze, kteří zdůrazňovali význam aktivní účasti jednotlivců a komunit na procesu změny a posilování jejich sociálního kapitálu. Empowerment je také klíčovým principem moderní sociální práce, který klade důraz na uznání a posílení individuálních a kolektivních zdrojů, aby se jednotlivci a komunity mohly aktivně podílet na tvorbě své vlastní reality a dosáhnout větší míry spokojenosti a kvality života.

Teorie empowermentu nabízí, podle mého názoru, ve školské sociální práci mnoho možností a výhod:

**Posilování žáků:** Pomáhá žákům získat pocit kontroly nad svým životem a prostředím ve škole. Podporuje rozvoj jejich sebedůvěry, sebeúcty a schopností prosazovat vlastní potřeby a zájmy.

**Podpora rovnocenných vztahů:** Teorie empowermentu klade důraz na respektování jednotlivců a jejich práv. To pomáhá vytvářet rovnocenné vztahy mezi školními sociálními pracovníky a žáky, učiteli a rodiči.

**Zapojení žáků do rozhodování:** Důraz na zapojení žáků do procesu rozhodování ve škole podporuje jejich aktivní účast na životě školy. To může zahrnovat například participaci žáků ve vedení školních projektů, plánování aktivit nebo řešení problémů.

Prevence sociálních problémů: Empowerment přístup umožňuje identifikovat a řešit potenciální sociální problémy již v raných stádiích. Podpora žáků ve vyjadřování svých potřeb a pocitů může předejít vzniku konfliktů a emočních obtíží.

Rozvoj komunitního prostředí: Teorie empowermentu podporuje vytváření komunitního prostředí ve škole, kde jsou jednotlivci a skupiny podporováni ve spolupráci a vzájemné pomoci.

Podpora učitelů a rodičů: Empowerment přístup může být aplikován i na učitele a rodiče. Poskytuje jim nástroje a dovednosti k podpoře žáků v jejich rozvoji a učení.

### 2.3.1 Princip zmocňování uživatelů služeb

Mátel ve své knize uvádí, že princip zmocňování uživatelů služeb je klíčovým konceptem v oblasti sociální práce, který se zaměřuje na posilování jednotlivců, rodin, skupin a komunit. Tento princip klade důraz na to, aby lidé měli kontrolu nad svými životy a byli schopni prosazovat své potřeby a zájmy v různých životních situacích. Zmocňování uživatelů služeb se zakládá na přesvědčení, že jednotlivci mají právo na autonomii, důstojnost a seberealizaci. Tento princip se odráží v práci sociálních pracovníků, který nejen poskytují podporu a pomoc, ale také podporují a povzbuzují jednotlivce a skupiny k převzetí kontroly nad svými životy. Jedním z hlavních prvků principu zmocňování je důraz na partnerství mezi klientem a sociálním pracovníkem. Místo toho, aby sociální pracovníci předepisovali klientům, co mají dělat, a řešili jejich problémy za ně, klade se důraz na spolupráci a dialog. Sociální pracovníci se pokouší pochopit perspektivu klienta, jeho potřeby a cíle a společně s ním hledat řešení. Dalším důležitým aspektem zmocňování je poskytování informací a vzdělávání. Sociální pracovníci mají za úkol poskytovat klientům relevantní informace o jejich právech, možnostech a dostupných službách. Vzdělávání klientů může zahrnovat posilování jejich dovedností a schopností potřebných k řešení problémů a zlepšení jejich životní situace. Princip zmocňování uživatelů služeb také klade důraz na posilování komunit a skupin. Sociální pracovníci pracují s komunitami na identifikaci a řešení problémů, podporují vytváření sítě podpory a prostředí, která podporují vzájemnou pomoc a solidaritu. V praxi to znamená, že sociální pracovníci se zaměřují na posilování individuálních schopností klientů, aby byli schopni řešit své problémy a dosahovat svých cílů. To může zahrnovat poskytování emocionální podpory, pomoci při rozvoji dovedností pro řešení konfliktů, navigaci v sociálních systémech a podporu při prosazování vlastních práv. Důležitým prvkem principu zmocňování je také uznání sociálních

nerovností a systémových bariér, které mohou bránit jednotlivcům v dosahování plného potenciálu. Sociální pracovníci se proto snaží pracovat na změně těchto systémových faktorů a podporovat politickou a sociální změnu, která umožní všem lidem rovné příležitosti a přístup ke zdrojům a službám. Celkově lze chápat, že teorie empowermentu přináší do školské sociální práce důraz na aktivní zapojení žáků, podporu jejich individuálních potřeb a posilování jejich schopností. To vede k vytváření inkluzivního a podpůrného prostředí ve škole, které má za cíl maximální rozvoj potenciálu každého žáka. (Mátel, 2019, s. 62)

Mátel se dále dotýká i společenské změny na makroúrovni, kdy říká: *„Aktivní zasahování do společenských podmínek, tedy napomáhání sociální (společenské) změně považují obě definice za klíčový mandát sociální práce. Společenská změna je důležitá, pokud se ve společnosti nacházejí různé strukturální bariéry, které přispívají k přetrvávání nerovností, marginalizace, diskriminace, jakož i vykořisťování, sociálnímu vyloučení a útlaku. Rozvoj kritického myšlení prostřednictvím reflexe strukturálních zdrojů útlaku a rozvíjení akčních strategií pro jejich odstraňování, spolu s překonáváním osobních překážek, směřuje k posilování, zmocňování a osvobození lidí. V solidaritě s těmi, kteří jsou znevýhodněni, profese usiluje o zmírnění chudoby, osvobození zranitelných a utlačovaných a podporu sociálního začleňování a sociální soudržnosti.“* (Mátel, 2019, s. 81)

## 2.4 Shrnutí kapitoly

Sociální práce je obor, který se věnuje analýze sociálních situací jednotlivců, skupin a komunit a poskytuje intervence a podporu s cílem zlepšit jejich kvalitu života a podporovat sociální rozvoj. Jejím hlavním úkolem je tedy aktivně přispívat k řešení sociálních problémů a podporovat lidi v obtížných situacích. Pro dosažení těchto cílů se v sociální práci využívá široké spektrum teoretických přístupů a konceptů, které pomáhají pochopit různé aspekty sociálních jevů a procesů.

Mezi klíčové teoretické přístupy, které jsou relevantní pro sociální práci, patří například Systémová teorie. Tento přístup se zaměřuje na studium interakcí a vztahů mezi jednotlivými částmi systému a jejich prostředím. Analyzuje, jak jednotlivé části systému spolu komunikují a jaké jsou jejich vzájemné vztahy. Tím pomáhá porozumět dynamice sociálních situací a identifikovat faktory ovlivňující chování a interakce jednotlivců či skupin.



Dalším významným teoretickým přístupem je Teorie empowermentu, která klade důraz na posilování jednotlivců a skupin, aby byli schopni překonávat sociální bariéry a dosahovat pozitivních změn ve svém životě. Tento přístup podporuje aktivní účast lidí na procesech rozhodování týkajících se jejich života a dává jim prostředky k získání kontroly nad jejich situací. Ekologická teorie je dalším důležitým teoretickým přístupem, který zkoumá vliv prostředí na chování a životní podmínky jednotlivců, rodin a komunit. Tento přístup zdůrazňuje význam kontextu pro porozumění sociálním jevům a procesům a klade důraz na interakce mezi lidmi a jejich okolím.

V rámci školské sociální práce jsou tyto teoretické přístupy využitelné při porozumění a intervenci ve složitých sociálních situacích, se kterými se žáci, jejich rodiny a školy potýkají. Například Systémová teorie může pomoci porozumět dynamice vztahů ve školním prostředí a identifikovat faktory ovlivňující žákovu adaptaci a chování. Teorie empowermentu může sloužit jako rámec pro posilování žákovského sebevědomí a schopnosti řešit problémy.

Dále je důležité reflektovat na proměnlivou povahu sociální práce a společnosti jako celku. Současná sociální práce se musí adaptovat na změny v pozdně moderní společnosti a respektovat rozmanitost lidských životů a hodnot. To vyžaduje flexibilní a individualizovaný přístup k pracovním situacím klientů a odmítání aplikace zobecňujících teorií na životy lidí, které jsou mnohem komplexnější a rozmanitější, než by se mohlo na první pohled zdát.

V podstatě teoretické přístupy v sociální práci jsou klíčové pro porozumění sociálním jevům a procesům a poskytují rámec pro efektivní intervence a podporu jednotlivců, skupin a komunit v obtížných situacích.

## 2.4.1 Přehled přístupů, teorií a metod sociální práce využitelné v rámci školské sociální práce

- **Flexibilní přístup a individualizace intervencí**

Současná sociální práce musí respektovat rozmanitost lidských životů a jejich kontextů. Školská sociální práce se postupně odvrací od aplikace zobecňujících teorií na životy lidí a místo toho se zaměřuje na flexibilní a individualizované přístupy. Zdůrazňuje se potřeba přijímat jednotlivé komponenty teorií a využívat je jako koncepty při praktickém sociálním působení. Tento přístup umožňuje lépe reagovat na individuální potřeby a specifika každého klienta a jeho situace.

- **Ekologická teorie a její využití ve školské sociální práci**

Ekologická teorie představuje důležitý koncept pro porozumění interakcím jednotlivců s jejich sociálním a fyzickým prostředím. V rámci školské sociální práce je klíčové analyzovat vztahy a interakce na různých úrovních prostředí, včetně rodiny, školy, komunity a širší společnosti. Školská sociální práce musí respektovat a brát v úvahu vlivy širokého sociálního a ekologického systému na žáky a jejich životy. To zahrnuje individuální intervence, spolupráci s komunitou a prosazování změn ve společnosti a politice.

- **Konkrétní implementace v praxi**

V praxi školské sociální práce je nezbytné provádět komplexní posouzení regionu, školy, žáků, rodin a komunit. Toto posouzení musí respektovat ekologickou perspektivu a zohledňovat interakce mezi jednotlivými složkami školního prostředí. Školští sociální pracovníci musí být schopni identifikovat faktory prostředí ovlivňující chování a výkon žáků a navrhovat strategie a intervence, které pomohou překonat překážky a podpořit akademický rozvoj a sociální adaptaci žáků.

- **Teorie empowermentu ve školské sociální práci**

Teorie empowermentu představuje klíčový koncept v sociální práci, který nalézá využití i ve školském prostředí. Kapitola zkoumá principy, strategie a aplikace empowermentu v kontextu školské sociální práce, včetně důsledků a výhod pro žáky, učitele a komunity.

- **Empowerment v kontextu školské sociální práce**

Teorie empowermentu v sociální práci klade důraz na posilování jednotlivců a komunit s cílem dosáhnout kontroly nad vlastními životy a prostředím. Tento přístup respektuje lidskou důstojnost a podporuje participaci jednotlivců bez ohledu na jejich sociální, ekonomické nebo kulturní pozadí. Ve školském prostředí má empowerment přístup několik klíčových důsledků a výhod.

- **Posilování žáků a podpora rozvoje**

Empowerment ve školské sociální práci umožňuje žákům získat kontrolu nad svým životem a prostředím ve škole. Podporuje jejich sebedůvěru, sebeúctu a schopnosti prosazovat vlastní potřeby a zájmy. To vede k rozvoji inkluzivního a podpůrného prostředí, které maximalizuje potenciál každého žáka.

- **Podpora rovnocenných vztahů a zapojení žáků**

Empowerment přístup vytváří rovnocenné vztahy mezi školními sociálními pracovníky, učiteli a žáky. Důraz je kladen na respektování práv jednotlivců a jejich aktivní zapojení do rozhodování a plánování života ve škole. Žáci jsou motivováni k participaci ve vedení projektů, plánování aktivit a řešení problémů.

- **Prevence sociálních problémů a rozvoj komunitního prostředí**

Empowerment přístup umožňuje identifikovat a řešit sociální problémy v raných stádiích. Podpora žáků ve vyjadřování svých potřeb a emocí předchází konfliktům a emočním obtížím. Sociální pracovníci pracují na vytváření komunitního prostředí ve škole, které podporuje vzájemnou spolupráci a pomoc.

- **Princip zmocňování uživatelů služeb**

Princip zmocňování uživatelů služeb je klíčovým prvkem empowermentu v sociální práci. Klade důraz na autonomii jednotlivců a jejich schopnost prosazovat vlastní potřeby a zájmy. Tento princip se odráží v práci sociálních pracovníků, kteří podporují klienty v převzetí kontroly nad svými životy a nabízejí jim relevantní informace a vzdělání.

- **Společenská změna a solidarita**

Empowerment přístup se neomezuje pouze na individuální úroveň, ale klade důraz i na společenskou změnu a solidaritu s těmi, kteří jsou znevýhodněni. Sociální pracovníci se angažují v aktivním zasahování do společenských podmínek a pracují na odstranění strukturálních bariér a nerovností.

Závěrem tedy konstatujeme, že systémové a ekologické teorie poskytují důležité nástroje a perspektivy pro práci školských sociálních pracovníků. Jejich využití umožňuje lépe porozumět složitým interakcím a vztahům v prostředí školy a okolních systémů. Stejně tak teorie empowermentu přináší do školské sociální práce důraz na aktivní zapojení žáků, podporu individuálních potřeb a posilování schopností komunit. Tento přístup nejenže napomáhá žákům dosahovat svých cílů, ale také vytváří inkluzivní prostředí podporující rozvoj a spokojenost všech účastníků školního života.

## 2.4.2 Dílčí shrnutí této části práce

Tato část mé práce shrnuje klíčové body a principy, které ovlivňují současnou sociální práci se zaměřením na školské prostředí. Prvním bodem je zdůraznění nutnosti respektovat rozmanitost lidských životů a kontextů, což vyžaduje individualizované přístupy namísto zobecňujících teorií. Dále se práce zabývá ekologickou teorií a jejím významem pro porozumění interakcím mezi jednotlivci a jejich sociálním prostředím. Zde je klíčové analyzovat vlivy různých úrovní prostředí na žáky a jejich životy a přizpůsobit intervence podle těchto poznatků.

Následně se věnuji konkrétní implementaci těchto teorií v praxi školské sociální práce. Zde je zdůrazněna nutnost provádět komplexní posouzení různých složek školního prostředí a navrhnout intervence, které podporují akademický rozvoj a sociální adaptaci žáků. Teorie empowermentu pak představuje klíčový koncept pro posilování jednotlivců a komunit ve školním prostředí. Tento přístup umožňuje žákům získat kontrolu nad svým životem a prostředím ve škole a podporuje jejich sebedůvěru a schopnost prosazovat vlastní potřeby a zájmy.

V poslední části je diskutováno o důsledcích empowermentu pro žáky, učitele a komunity, včetně prevence sociálních problémů, rozvoje komunitního prostředí a podpory rovnocenných vztahů a zapojení žáků do školního života. Nakonec je zdůrazněn význam společenské změny a solidarity s těmi, kteří jsou znevýhodněni, a role sociálních pracovníků v aktivním zasahování do společenských podmínek a odstraňování strukturálních bariér a nerovností.

Celkově lze konstatovat, že současná sociální práce ve školním prostředí využívá systémové a ekologické teorie a teorii empowermentu k porozumění složitým interakcím a vztahům a k posílení schopností jednotlivců a komunit. Tyto přístupy nejenže napomáhají žákům dosahovat svých cílů, ale také vytvářejí inkluzivní a podpůrné prostředí, které podporuje rozvoj a spokojenost všech účastníků školního života.

### 3 Školská sociální práce

Kapitolu o školské sociální práci do mé diplomové zařazuji jako klíčový prvek z důvodu jejího významu a aktuálnosti v oblasti sociální práce a také s ohledem na cíl této práce, tedy zhodnocení a identifikování, jaké faktory ovlivňují, dle pracovníků, spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami. Školská sociální práce se stále více stává nedílnou součástí vzdělávacího systému, neboť se zaměřuje na komplexní podporu žáků a rodin v prostředí školy. Tato kapitola si klade za cíl prozkoumat roli a výzvy, kterým čelí školská sociální práce v současném kontextu. Analyzuje strategie, přístupy a teoretické základy, které formují práci školských sociálních pracovníků, a zdůrazňuje jejich roli při podpoře osobního, sociálního a akademického rozvoje žáků. Školská sociální práce se stává klíčovým prostředkem pro zajištění inkluzivního a podpůrného prostředí ve školách, které napomáhá maximálnímu rozvoji potenciálu každého žáka. Tato kapitola přináší ucelený pohled na školskou sociální práci jako důležitou součást sociální práce a zdůrazňuje její roli při podpoře zdravého a inkluzivního školního prostředí.

#### 3.1 Základ školské sociální práce a z čeho školská sociální práce vychází.

*„Školská sociální práce stěžejně vychází z vědy o sociální práci. Obsahuje vlastní metodologii, dle ní tvoří metodiky a má svůj kategoriální aparát. Do komplexu této profese patří velká dynamika, legislativně může působit s přesahem do rodin a mimo školu. Rozšířená působnost je významnou devízou a jedním z klíčových principů školské sociální práce (dále ŠSP), neboť vychází z jiných přístupů, než jaký má Orgán sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD) či soudní instance. ŠSP má kompetence nejen na mikroúrovni (žák/student, event. pedagog a další zaměstnanec školy), ale i meziúrovni (rodina, zákonní zástupci) a také na makroúrovni (komunita, region). Všechny činnosti ŠSP jsou postaveny na třech podstatných antiopresivních humánních principech, jež prvotně vycházejí z metodologie sociální práce. Jsou jimi: rovnost, spravedlnost, spoluúčast.“ (Hurychová, 2022, s. 194)*

Profese má původ v Americe a historicky je datována již kolem roku 1890. V USA byla původně praktikována formou tzv. navštěvujících učitelů (visiting teachers), kteří se později v roce 1921 spojili do Národní asociace navštěvujících učitelů (dále NAVT). Školská sociální

práce se rychle rozvíjela a šířila do dalších zemí; v současnosti je známa ve více než sto zemích. (Hurychová, E., 2016, s. 33)

Ostrý ve své diplomové práci uvádí, že definice sociální práce v rámci školství vyplývá z komplexního procesu podpory dětí při plnění jejich rolí ve školním prostředí, což je klíčová součást jejich sociálního začleňování. V českém kontextu není pojem "školní sociální práce" jednoznačně vymezen, což je částečně způsobeno odlišným počtem sociálních pracovníků ve školách ve srovnání s jinými zeměmi, například s Velkou Británií nebo Spojenými státy. V České republice se úloha sociálního pracovníka ve školství prohloubila zejména po přijetí zákona o sociálních službách. Historie sociální práce na našem území, která byla primárně zaměřena na pomoc chudým, sirotkům a nemocným, má omezenou aplikaci ve školním prostředí. I přes absenci přímé účasti sociálních pracovníků ve školách, systém základní školní docházky, zavedený patentem z roku 1781, zajišťoval relativně efektivní formu sociální péče. Například osvobození dětí ze sociálně slabších vrstev od placení školného bylo jedním z projevů této péče.

S narůstající sledovaností školní docházky se objevila i potřeba řešit osobní problémy žáků, které mohou negativně ovlivnit jejich vzdělávání. Školský sociální pracovník se tak stává důležitým mediátorem mezi domovem a školou. Jeho úkolem je podporovat ředitele, pedagogy a další zaměstnance školy při identifikaci a řešení problémů žáků. Školská sociální práce se také soustředí na prevenci závažnějších problémů, jako je užívání drog, rizikové sexuální chování a další. Jedním z hlavních úkolů sociálního pracovníka je tedy nejen identifikovat, ale i efektivně reagovat na tyto výzvy a spolupracovat se všemi relevantními aktéry ve prospěch žáků a jejich školního prostředí. (Ostrý, 2018, s. 19-20)

Podle průzkumu v oblasti sociální práce na amerických školách je hlavním úkolem sociálních pracovníků na školách uplatňování osvědčených postupů, které vycházejí z výzkumu. Také mají pravidelně monitorovat žáky a provádět intervence podle potřeby. Podle mého názoru to naznačuje důraz na empirickou stránku práce sociálních pracovníků ve školách, což je v kontrastu s přístupem speciální pedagogiky, na který Raines odkazuje ve svém modelu intervence nazvaném "wait-to-fail"<sup>7</sup>, který byl nahrazen modelem prevence. (Raines, 2013, s. 46)

Z výše zmiňovaného nám vyplývá, že ve školním prostředí, jakožto základní instituci vzdělávání, se otevírají dveře k formování identit dětí a mládeže. Škola není pouze místem, kde

---

<sup>7</sup> čekání na selhání

se získávají znalosti a dovednosti, ale také prostředím, kde se formují sociální dovednosti a kde si děti osvojují schopnost interakce s vrstevníky a s autoritami z řad starších a dospělých osob. V tomto kontextu je důležité, aby děti plnily různé role, které jsou jim v tomto prostředí přiděleny. Role žáka nelze zanedbat, neboť je spojena s učením se a plněním školních povinností. Tato role představuje základní prvek školního prostředí a formuje vztahy dítěte s vzdělávacím procesem a s autoritami ve škole. Paralelně s touto rolí se dítě také „učí“ být vrstevníkem, což zahrnuje interakce s ostatními žáky, budování přátelství a řešení konfliktů. Kromě toho hledání vlastního místa v kolektivu představuje další výzvu. Každý žák se pokouší najít svou identitu a roli v rámci skupiny. To může zahrnovat různé postavení v kolektivu, jako je vůdce, podporovatel, humorista nebo organizátor. Každá z těchto rolí má svá specifika a vyžaduje určité sociální dovednosti a schopnosti komunikace.

Nicméně pro některé děti může naplňování těchto rolí představovat výzvu. Mohou se potýkat s problémy při začlenění do kolektivu nebo s vyrovnáním se s očekáváními spojenými s různými rolami ve škole. Nedostatečné přizpůsobení se může vést k pocitu izolace, nesnášenlivosti nebo problémům s učením. Je tedy důležité, aby školy poskytovaly prostředí, které podporuje rozvoj různých sociálních rolí a umožňuje dětem najít své místo ve školní komunitě.

### 3.2 Argumenty pro školskou sociální práci

Jak uvádí Matulayová ve svém odborném článku z roku 2006 výskyt různorodých sociálně patologických jevů v rodinách žáků škol, jako jsou například drogové a jiné formy závislosti, rozvodovost, ale také těhotenství mladistvých nebo kriminalita mladistvých spolu s rostoucí sociální exkluzí části rodin žáků, nás nutí zamyslet se nad způsoby, jak by bylo možné předcházet negativním dopadům uvedených jevů nejen na děti z rodin, které se to bezprostředně týká, ale i na jejich okolí – spolužáky v prostředí školy. V současnosti se touto problematikou zabývají pedagogové, ale každodenní realita jasně ukazuje, že jejich úsilí není vzhledem k současnému stavu postačující. Je nerealistické očekávat od nich, že kromě své pedagogické činnosti zvládnou i celé spektrum odborných aktivit, které souvisejí s řešením naznačené situace. (Matulayová, 2006, s. 102)

Dovoluji si tvrdit, že zavedení sociální práce na školách představuje klíčový krok směrem k posílení sociálního a emocionálního zdraví žáků a ke vytvoření podpůrného prostředí pro jejich osobní a akademický rozvoj. Argumenty podporující tento krok jsou založeny na empirických důkazech a odborných závěrech několika autorů v oblasti sociální práce. Za prvé, existence různých sociálních a emočních výzev, se kterými se žáci setkávají v školním prostředí, vyžaduje



specializovanou podporu. Autor Mátel (Mátel, 2019) vyzdvihuje, že problémy jako drogové a jiné závislosti, rozvodovost, těhotenství mladistvých a kriminalita mladistvých jsou skutečnostmi, které ovlivňují nejen samotné žáky, ale i celé školní prostředí. Za druhé, role sociálního pracovníka na školách může být klíčová při prevenci a řešení těchto sociálních problémů. Jejich schopnost poskytnout emocionální podporu, posloužit jako prostředník mezi žáky a školou a podílet se na plánování intervencí může vést ke snížení rizikového chování a zlepšení celkového klimatu ve škole. Za třetí, sociální práce na školách může přispět k vytvoření inkluzivního prostředí, které respektuje a podporuje rozmanitost žáků. Teorie empowermentu, podle níž se pracuje na posilování jednotlivců a komunit, může vést ke zvýšení sebedůvěry a sebeúcty žáků, což má pozitivní vliv na jejich školní výkon a celkový rozvoj. Za čtvrté, školní sociální pracovníci mohou být důležitým spojencem pedagogů a rodičů při identifikaci a řešení problémů žáků. Zkušenosti z oblasti sociální práce ukazují, že časná intervence a podpora může předejít eskalaci problémů a pomoci žákům dosáhnout svého potenciálu. Zavedení sociální práce na školách není pouze investicí do blaha jednotlivých žáků, ale i do celé společnosti. Poskytnutím podpory v raných fázích života můžeme předejít mnoha sociálním problémům a vytvořit prostředí, ve kterém každý žák má možnost dosáhnout svých cílů a plného potenciálu.

V roce 2018 proběhl rozsáhlý celorepublikový kvantitativní výzkum zaměřený na školskou sociální práci, který realizovala Hurychová. Výsledky této studie byly představeny na diskusním fóru uspořádaném v Evropském domě pod názvem "Návrat školské sociální práce do České republiky". Cílem výzkumu bylo získat hlubší pochopení současné situace a potřeb v oblasti školské sociální práce v České republice. Hurychová využila kvantitativního přístupu k výzkumu, který jí umožnil systematicky analyzovat data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření. Respondenty v průzkumu tvořili školní sociální pracovníci, pedagogové, rodiče a další relevantní aktéři školního prostředí z různých částí České republiky. Dotazníková data byla shromažďována po celý kalendářní rok, aby byla zajištěna reprezentativnost a relevance výsledků. Během analýzy dat se Hurychová zaměřila na identifikaci klíčových trendů, potřeb a výzev, se kterými se školská sociální práce v současnosti potýká. Výsledky studie poskytly cenné informace o oblastech, ve kterých je třeba posílit podporu a vylepšit pracovní prostředí pro školské sociální pracovníky. Zjištění výzkumu ukázala rostoucí potřebu posílení školské sociální práce v České republice. Respondenti jasně identifikovali mnoho oblastí, ve kterých by školská sociální práce mohla hrát klíčovou roli v podpoře žáků, rodin a školských komunit. Další zjištění výzkumu poukázala na potřebu lepšího propojení mezi školními sociálními pracovníky a ostatními členy školního personálu, jako jsou

pedagogové a ředitelé. Efektivní komunikace a spolupráce mezi těmito skupinami jsou nezbytné pro dosažení optimálních výsledků pro žáky. Hurychová také identifikovala nejčastější výzvy a bariéry, se kterými se školská sociální práce potýká. Mezi tyto výzvy patří nedostatek financí, nedostatečná podpora ze strany školních autorit a někdy i nedostatek porozumění a uznání významu školské sociální práce ve vzdělávacím prostředí. V závěru lze konstatovat, že návrat školské sociální práce do České republiky je nejen žádoucí, ale také nezbytný pro podporu celkového blaha a rozvoje žáků a školních komunit. Implementace doporučení z této studie může posílit školskou sociální práci a zajistit, aby žáci měli přístup k potřebné podpoře a zdrojům pro svůj úspěch ve škole a v životě. (Hurychová, 2022, s. 208)

## 4 Legislativní rámec problematiky školské sociální práce

Tato práce má za cíl objasnit a zhodnotit dosavadní spolupráci Sociálně pedagogické poradny Zlín s do projektu zapojenými školami, proto je důležité se zaměřit na jeden z hlavních aspektů, který by mohl být zásadní překážkou v kvalitní spolupráci. Jak z výše uvedeného textu vyplývá, tak v Česku není školská sociální práce dostatečně zakotvena a nemá tedy k dispozici dostatečnou právní oporu.

Legislativní rámec pro sociální práci ve školách hraje klíčovou roli v organizaci a poskytování sociálních služeb studentům. Jedná se o komplexní soubor právních norem a směrnic, které definují pravomoci, povinnosti a postavení školních sociálních pracovníků v rámci školního prostředí. Tento rámec není pouze formálním papírem, ale spíše základem pro řízení a regulaci sociální práce ve školách, který slouží jako vodítko pro profesionální standardy a etické zásady, jež by měli školní sociální pracovníci dodržovat.

V kontextu České republiky se legislativní ukotvení sociální práce ve školách odvíjí zejména od zákonů o sociálních službách a o pedagogických pracovnících. Zatímco zákon o sociálních službách poskytuje obecnější rámec pro poskytování sociálních služeb včetně školního prostředí, zákon o pedagogických pracovnících se více zaměřuje na specifika práce pedagogů a jejich pomocníků. Nicméně v současné legislativě není konkrétně definována role školního sociálního pracovníka a jeho kompetence ve školách. Toto právní vakuum může vést k nejednoznačným a nejasným ohledně pravomocí a odpovědností sociálních pracovníků ve školách.

Kromě toho je nutné vzít v úvahu i propojení sociální práce ve školách s dalšími oblastmi, jako jsou zdravotnictví, spravedlnost a sociální služby. Existuje řada příkladů, kde sociální pracovníci působí ve spolupráci s těmito resorty, což vyžaduje jasnou koordinaci a spolupráci mezi různými institucemi a ministerstvy. Tato propojenost a spolupráce je klíčová pro poskytování komplexní péče a podpory studentům v různých životních situacích.

Celkově lze konstatovat, že aktuální legislativa v České republice nedostatečně reflektuje potřeby a specifika sociální práce ve školách. Je tedy nezbytné přehodnotit a aktualizovat právní rámec tak, aby lépe odpovídal potřebám školních sociálních pracovníků a zajistil kvalitní poskytování sociálních služeb studentům. To vyžaduje aktivní zapojení odborníků, legislativních orgánů a dalších zainteresovaných subjektů s cílem vytvořit prostředí, které bude podporovat celkový rozvoj a blaho žáků ve školním prostředí.

V této kapitole bych se rád kriticky zaměřil na současný stav legislativy ČR s ohledem na školskou sociální práci. Pokusím se analyzovat současných právních norem, ať už zákonů tak ale i jednotlivých prováděcích vyhlášek dotčených ministerstev. Mezi tato ministerstva v první řadě patří Ministerstvo školství (dále MŠMT) a Ministerstvo sociálních věcí a práce (dále MPSV). Jak vyplývá z dosavadních zjištění, ať už ze spolupráce Sociálně pedagogické poradny Zlín se školami, tak i z mých osobních zkušeností (pracuji jako sociální pedagog na základní škole v sociální vyloučené lokalitě více jak čtyři roky) je pozice školského sociálního pracovníka velice potřebná a prospěšná tak i přesto je legislativně neukotvená v zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pro ředitele škol a zřizovatele škol je proto velice náročné takové pracovní místo financovat. S tím souvisí i to, že pro mnohé sociální pracovníky není takové pracovní místo profesně atraktivní. Sám ze svých zkušeností mohu potvrdit, že profesní kariéra okleštěná dvou až třiletými obdobími projektů, které ji financují, je velice frustrující. Výhled na rozvoj pozice, na rozvoj vztahů s klienty a kolegy a stále trávající existenční obava, zda za dva, tři roky budu mít stále pracovní pozici, je únavné a demotivující.

Dalším bodem, který mě osobně jako sociálnímu pracovníkovi pracujícím ve školství chybí je jasné stanovení kompetencí sociálního pracovníka (v českých podmínkách častěji sociálního pedagoga). Kolegyně a kolegové pedagogové nemají, a díky chybějící legislativě ani nemohou mít, informace o náplni práce sociálního pracovníka na škole. Nemohou se tyto pracovníci opřít o jasné stanovená kritéria, kde jejich kompetence nastupují a kde končí. Není jasné stanoveny, jak postupovat při předávání informací mezi zákonnými zástupci žáků, mezi učiteli, mezi Nevládní neziskové organizace (dále NNO) a mezi jednotlivými státními institucemi. Sám jsem zažíval, a stále ještě zažívám, situace, kdy například „licituji“ například s pracovníky Orgánu pro ochranu práva a svobod dítěte, nebo například sociálními pracovníky dotčené obce.

Problém s nejasnou situací v oblasti sociální práce na školách byl úspěšně částečně řešen prostřednictvím projektů jako je například projektu Sociálně pedagogické poradny a implementace sdíleného sociálního pedagoga. Tento projekt byl realizován prostřednictvím neziskové organizace a poskytoval bezplatnou službu. Tím odpadly starosti vedení škol s hledáním problémem, a to financování a administrativa, což umožnilo zaměřit se na samotnou podporu žáků. Sdílený sociální pracovník, pracující pod záštitou neziskové organizace, mohl kombinovat znalosti a dovednosti jak sociálního pedagoga, tak sociálního pracovníka. Tato inovativní možnost měla zvláštní výhodu pro menší školy, které trpí nedostatkem finančních prostředků na úvazek nepedagogického pracovníka v oblasti sociální práce. Specifikace kompetencí byla dohodnuta mezi vedením školy a pracovníky neziskové organizace, a to na

základě konkrétních potřeb a požadavků školy. Tím se zajišťovala flexibilita a přizpůsobivost služby potřebám dané školy, což mělo pozitivní vliv na efektivitu poskytované sociální podpory. (Pavličková, 2023)

#### 4.1 Legislativní vymezení sociální práce ve školách

Právní rámcování sociální práce ve školství je zásadní pro poskytování poradenských služeb a efektivní fungování školských zařízení. Zákon č.108/2006 Sb. o sociálních službách a vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních (MPSV, 2005) definují povinnosti a pravomoci sociálních pracovníků v kontextu školního prostředí. Tyto legislativní dokumenty stanovují rozsah a obsah sociální práce, a to zejména v rámci pedagogicko-psychologických poraden (dále PPP) a speciálně pedagogických center (dále SPC). Avšak současná právní úprava neposkytuje explicitní rámec pro sociální práci ve školách. Přestože sociální pracovníci ve školách mohou působit v souladu se zákonem č. 108/2006 Sb., je třeba zdůraznit, že školní sociální práce není legislativně upravena jako samostatná oblast. Namísto toho se sociální práce ve školách začlenila do působnosti školských poradenských služeb, v nichž se uplatňuje společně s pedagogickými a psychologickými disciplínami. Výzkumy ukazují, že sociální práce ve školách přináší mnoho výhod pro žáky i celé školní prostředí. Navrhuje se proto posílení role sociálních pracovníků ve školách a jejich integrace do širšího rámce školních poradenských pracovišť. Tím by se zajišťovala komplexní péče a podpora žákům s různými potřebami a obtížemi. V této souvislosti je důležité zdůraznit význam projektů jako Sociálně pedagogická poradna Zlín, které zprostředkovávají služby poskytované neziskovými organizacemi. Tyto projekty umožňují školám snížit administrativní zátěž spojenou se sociální prací a zároveň využít odborných znalostí a zkušeností sociálních pracovníků. Rozšíření právního rámce a posílení role sociálních pracovníků ve školách by mělo být podpořeno efektivní spoluprací mezi školami, státem a neziskovými organizacemi. Tímto způsobem lze zajistit poskytování kvalitních poradenských služeb a podporu pro žáky v jejich vzdělávacím a osobnostním rozvoji. (Zákon 108/2006 Sb.)

V následujícím textu vyzvednu několik částí právních norem ČR, které se dotýkají sociální práce ve školním prostředí, a to jak z pohledu Zákona o sociálních službách, tak z pohledu takzvaného Školského zákona a právních předpisů s ním spojených, případně prováděcích vyhlášek.

## 4.2 Pasáž z vyhlášky č. 72/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) stanoví podle § 28 odst. 6, § 121 odst. 1 a § 123 odst. 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb. a zákona č. 49/2009 Sb. poskytování poradenských služeb.

1. Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, studentům (dále jen "žák"), jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením.
2. Školská poradenská zařízení a školy zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytují bezplatně standardní poradenské služby v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na žádost žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci.

### § 2

#### Účel poradenských služeb (výběr)

vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání...

prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, prevenci různých forem rizikového chování a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací...

vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo žijí v odlišných životních podmínkách...

metodické podpoře pedagogů, kteří se podílejí na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných...

metodické podpoře výchovných poradců a školních metodiků prevence, asistentů pedagoga (dále jen AP) a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se podílejí na zajišťování podpůrných opatření ve vzdělávání žáků...

## § 2a

### Pravidla poskytování poradenských služeb

vycházejí z individuálních potřeb žáka, podporují jeho samostatnost a přispívají k jeho sociálnímu začleňování...

## § 7

### Škola

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole školním poradenským pracovištěm, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.

Zde spatřuji možnost pro doplnění tohoto poradenského pracoviště o pracovní pozici sociálního pracovníka. Například v naší škole je tomu právě takto, jen s rozdílem, že oficiálně se jedná o pracovní pozici sociálního pedagoga, nikoli sociálního pracovníka.

### **Dále v tomto paragrafu:**

- c) prevenci školní neúspěšnosti
- e) podpora vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami
- g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení
- h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů
- i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace
- j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou
- l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

MŠMT stanoví podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb. a zákona č. 49/2009 Sb., pravidla pro poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto služby jsou zaměřené na děti, žáky, studenty, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení.

Zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka do poradenských pracovišť škol by bylo v souladu se zákonem č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška dává Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy pravomoc stanovit pravidla pro poskytování poradenských služeb v rámci škol a školských poradenských zařízení.

Jedním z hlavních účelů poradenských služeb, jak stanoví tato vyhláška, je vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků a podpora jejich sociálního rozvoje. Zavedení sociálního pracovníka by posílilo tuto oblast, neboť sociální pracovníci jsou odborníky v poskytování sociální podpory a pomoci žákům v obtížných situacích.

Dále, norma zdůrazňuje roli poradenských služeb v prevenci a řešení vzdělávacích a výchovných obtíží, což je oblast, ve které by mohl sociální pracovník sehrát klíčovou roli. Mohl by pomoci identifikovat problémy žáků a navrhnout vhodná opatření k jejich řešení.

Dalším aspektem, který norma zmiňuje, je podpora žáků s odlišnými kulturami nebo životními podmínkami. Zde by sociální pracovník mohl sehrát důležitou roli ve vytváření inkluzivního prostředí pro všechny žáky a v poskytování podpory těm, kteří ji potřebují.

Celkově lze tedy říci, že zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka do školních poradenských zařízení by nejen odpovídalo zákonným požadavkům, ale také by přineslo konkrétní výhody pro žáky a celé školní prostředí.



Poradenské služby mají široký záběr, zahrnující podporu zdravého tělesného a psychického vývoje žáků, prevenci vzdělávacích a výchovných obtíží, podporu žáků s odlišnými kulturami či životními podmínkami, až po metodickou podporu pedagogů. Školská poradenská zařízení jsou povinna poskytovat poradenské služby na základě individuálních potřeb žáků, podporující jejich samostatnost a sociální začlenění. Zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka do poradenských pracovišť škol by mohlo být efektivním krokem pro posílení podpory žáků. Například v některých školách, jako je ta, na které osobně působím, je již tato role zastávána sociálním pedagogem, ačkoliv se formálně nejedná o sociálního pracovníka. Přidání sociálního pracovníka by umožnilo posílit prevenci školní neúspěšnosti, podporu žáků z různých kulturních prostředí, péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi, intervenci při aktuálních problémech jednotlivých žáků a třídních kolektivů, prevenci různých forem rizikového chování a diskriminace, a také spolupráci se zákonnými zástupci. Závěrem lze konstatovat, že zavedení pracovních pozic sociálních pracovníků do školních poradenských zařízení může být klíčovým krokem pro posílení sociální podpory žáků a celkového prostředí ve školách. Tímto krokem lze lépe odpovědět na individuální potřeby žáků a poskytnout jim komplexní péči v souladu s cíli a požadavky školství.

#### 4.3 Pasáž z přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti školy

### **II. Standardní činnosti školního metodika prevence**

*(jedná se o činnosti pracovní pozice Metodik prevence, ale spatřuji zde velkou příležitost pro zapojení sociálního pracovníka na škole)*

5. Individuální a skupinová práce se žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání.

6. Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů, které souvisejí s přijímáním odlišnosti.

7. Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími odbornými pracovišti, zařízeními a institucemi, které působí v oblasti prevence rizikového chování. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Pasáž z přílohy č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. „Standardní činnosti školy“ podtrhuje důležitost práce školního metodika prevence při podpoře žáků se sociálními a adaptačními obtížemi. Metodik prevence se věnuje individuální i skupinové práci se žáky, kteří se potýkají s obtížemi v adaptaci, sociálně-vztahovými problémy a rizikovým chováním, jež mohou negativně ovlivnit jejich vzdělávání. Součástí jeho práce je také koordinace aktivit zaměřených na zapojení multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a integraci žáků s odlišnými kulturními pozadími. Prioritou je prevence rasismu, xenofobie a dalších jevů spojených s nesnášenlivostí vůči odlišnostem. Dále metodik prevence koordinuje spolupráci školy s veřejnými orgány a institucemi, které se zabývají prevencí rizikového chování. Tyto činnosti ukazují na nutnost a obhajitelnost zapojení sociálního pracovníka na školách, který by mohl doplnit práci metodika prevence a poskytnout komplexní sociální podporu žákům, čímž by přispěl k celkovému zlepšení podmínek vzdělávání a sociálního rozvoje žáků.

#### 4.4 Pasáž z přílohy č. 4 k vyhlášce č. 72/2005 Sb. Standardní činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních

Další legislativní norma věnující se tomuto tématu je příloha č.4 výše jmenované vyhlášky. Důvodem, proč jsem přesvědčen, že je nutné zařadit tento výňatek do mé práce je ten, že už i současná legislativa zapracovává sociální práci do svých pravidel. Bohužel pouze v případě školských poradenských zařízení. Dle mého názoru by bylo možno tyto postupy implementovat i do diskurzu jehož hlavním tématem je zavedení sociální práce do českých škol. Stejně jako je tomu v mnoha zemích urbanisticky vyspělého světa. V následujícím textu vybírám z vyhlášky č. 72/2005 sb. popisující právě pozici sociálního pracovníka v těchto zařízeních.

### **III. Sociální pracovník<sup>5</sup>) ve školských poradenských zařízeních**

Při poskytování činností uvedených v přílohách č. 1 a 2 v souladu s odbornými požadavky na dané povolání

- a) provádí odborné činnosti v oblasti sociálně-právního poradenství a sociálních intervencí,
- b) provádí analytické a metodické činnosti v sociální oblasti zaměřené na jednotlivce nebo rodiny v souvislosti se vzděláváním žáků,
- c) v rámci poradenské služby realizuje sociální šetření a zjišťuje potřeby klienta,
- d) zajišťuje komunikaci s klienty a jejich zákonnými zástupci,

- e) spolupracuje v multidisciplinárním týmu, v rámci, něhož informace poskytuje v rozsahu potřebném pro podporu při vzdělávání žáka,
- f) spolupracuje a podílí se na získávání podkladů v rámci poradenské služby,
- g) podílí se na stanovení návrhu podpůrných opatření,
- h) spolupracuje s dalšími osobami, jejichž činnost ovlivňuje poskytování poradenských služeb, zejména jinými školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci,
- i) poskytuje sociální poradenství a poradenství o sociálních službách nebo sociální rehabilitaci dostupné v daném regionu,
- j) poskytuje informace a zprostředkovává kontakt s institucemi poskytujícími pomoc a podporu žákům uvedeným v § 16 odst. 9 školského zákona. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Po prostudování této přílohy lze konstatovat, že tato legislativa již zná a pracuje s termínem sociální pracovník, ale bohužel pouze v případě školských poradenských pracovištích nikoli v běžné škole. Práce sociálního pracovníka ve školských poradenských zařízeních, jak je popsána v uvedeném výnose z přílohy č. 4 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., vykazuje podobné nebo dokonce shodné charakteristiky s pracovní pozicí metodika prevence, jak je popsána v příloze č. 3 téže vyhlášky. Oba pracovníci se zabývají individuální a skupinovou prací se žáky a studenty, koordinací aktivit zaměřených na sociální integraci a prevenci různých jevů, jako je rasismus a xenofobie, a spoluprací s různými institucemi a orgány veřejné moci.

Na základě této podobnosti lze argumentovat, že práce sociálního pracovníka a metodika prevence na školách může mít stejnou nebo podobnou pracovní pozici s ohledem na poskytované služby a cíle, které mají za úkol dosáhnout ve prospěch žáků a studentů. Tím pádem by mohla být práce sociálního pracovníka chápána jako rozšíření či doplnění role metodika prevence, což by mohlo přinést větší podporu a komplexnější služby pro žáky a jejich rodiny.

## 4.5 Pasáž ze Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Tento výňatek zařazuji, protože se mi nabízí otázka, zda právě pozice osob, které vykonávají přímou ale i nepřímou pedagogickou práci není také tou kterou by v takovém případě mohl vykonávat kompetentní sociální pracovník, respektive pracovník s kompetencí sociálního pedagoga. I když tyto dvě profesní role jsou ve své primární podstatě rozdílné.

### § 1

(2) Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení<sup>1)</sup> (dále jen "škola"), a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

### **(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává**

- a) učitel,
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků,
- c) vychovatel,
- d) speciální pedagog,
- e) psycholog,
- f) pedagog volného času,
- g) asistent pedagoga,
- h) trenér,
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně<sup>20)</sup>,
- j) vedoucí pedagogický pracovník. (MPSV, 2004)

Ve výčtu není ani sociální pedagog ani sociální pracovník. Zajímavý je také popis pracovní náplně vychovatele uvedeného v § 16

### **Vychovatel**

- (1) Vychovatel získává odbornou kvalifikaci

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,

(2) Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve středisku výchovné péče, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku, (MPSV, 2004)

Na základě uvedeného textu není explicitně zmíněna role sociálního pracovníka ve školách. V rámci přímé pedagogické činnosti jsou uvedeny různé role, jako jsou učitelé, pedagogové volného času, speciální pedagogové a další, ale nejsou zde přímo zmíněni sociální pedagogové ani sociální pracovníci.

Pokud jde o pracovní náplň vychovatele, text popisuje jejich odbornou kvalifikaci a jejich úlohu ve výchovných a ubytovacích zařízeních, odděleních pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a dalších zařízeních poskytujících specifickou péči. Zde se hovoří o potřebě vysokoškolského vzdělání v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku nebo sociální pedagogiku.

I když text nezmiňuje explicitně roli sociálních pracovníků, je možné interpretovat jejich potenciální začlenění na základě podobnosti jejich práce s prací uvedených pedagogických pracovníků. Sociální pracovníci by mohli například vykonávat podobné činnosti jako vychovatelé ve výchovných a ubytovacích zařízeních, jako je poskytování sociálního poradenství, řešení sociálních problémů a podpora žáků se speciálními potřebami. Takové začlenění sociálních pracovníků by mohlo být klíčové pro poskytování komplexní péče a podpory žákům ve školách.

Po prostudování této části právních norem lze říci, že v kontextu Zákona č. 563/2004 Sb., který se zabývá pedagogickými pracovníky a jejich působením ve školách a školských zařízeních, není sociální pracovník zařazen mezi přímé pedagogické pracovníky. Tento fakt vyvolává problematickou situaci ohledně definice pracovních pozic a odborné kvalifikace potřebné pro výkon sociální práce ve školském prostředí. Zákon stanoví specifikace odborné kvalifikace pro

výkon různých pedagogických pozic, jako je vychovatel, speciální pedagog, psycholog apod. Avšak absenci sociálního pracovníka v seznamu přímých pedagogických pracovníků lze vnímat jako nedostatek právní úpravy v oblasti poskytování sociálních služeb ve školách. Tato skutečnost otevírá otázky týkající se financování sociálních pracovníků na školách a zároveň klade důraz na potřebu revize a doplnění právních předpisů tak, aby bylo možné efektivně a legálně začlenit sociální pracovníky do školských týmů poskytujících poradenské a podpůrné služby žákům a jejich rodinám.

Je nutné, aby legislativa reflektovala potřeby moderních škol a zařízení sociální péče a umožnila jim flexibilitu ve vytváření pracovních pozic a zapojování odborníků z oblasti sociální práce tak, aby bylo zajištěno komplexní a kvalitní poskytování služeb v oblasti výchovy, péče a podpory žáků a jejich rodin.

#### 4.6 Pasáž z § 22 Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Společná ustanovení k odborné kvalifikaci

- (1) Studiem pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) a uskutečňovaném vysokou školou nebo zařízením pro DVPP...

Samozřejmě existuje cesta, jak může ředitel školy zaměstnat i osobu nespĺňující kvalifikační předpoklady, tedy nedosáhl pedagogického vzdělání, a tedy takovou pracovní pozici financovat. Jedná se však o řešení takřikajíc „na hraně“.

#### 4.7 Pasáž z HLAVA V. Zákona č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

### § 32

- (1) Fyzická osoba, která nespĺňuje předpoklad podle § 3 odst. 1 písm. b), může vykonávat přímou pedagogickou činnost po dni nabytí účinnosti tohoto zákona

- a) nejdéle po dobu deseti let, pokud v této době nezačne studium, kterým potřebný předpoklad získá, a toto studium úspěšně ukončí,

Závěrem této kapitoly bych rád vysvětlil, proč v této práci uvádím právě tyto pasáže zákonných norem, které se dotýkají pracovních pozic pedagogických a nepedagogických zaměstnanců škol. Primárním důvodem, jak jsem uvedl již v úvodu této kapitoly, je potřeba zdůraznit, že vymezení pracovních pozic ve školství je nedokonalé, a to nejen z pohledu sociální práce, ale i z pohledu vedení škol a jejich zřizovatelů. Významnou překážkou v tomto případě není ani tak nezáměr o zařazení této pracovní pozice a zároveň podpůrné osoby do pedagogického sboru, ale nemožnost takového pracovníka zafinancovat a transparentně prezentovat veřejnosti jeho pracovní kompetence, pracovní náplň, možnosti jeho podpory, ať už dětem, rodičům, pedagogům anebo třeba NNO. Právě proto jsem čtenáři představil, dle mého názoru, zásadní části českých zákonných norem upravujících tyto pracovněprávní vztahy. Myslím si, že pro ucelený pohled čtenáře na tuto problematiku to bylo nutností.

## 5 Vzdělávací systém České republiky

Pro bližší pochopení tohoto tématu uvádím Schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/23 a toto schéma by mělo posloužit jako klíčový prvek pro pochopení struktury a fungování vzdělávacího systému v naší zemi. Tento systém je poměrně dynamický a podléhá změnám v souladu s vývojem společnosti, technologií a pedagogických metod. V této části textu se zaměřím na aktuální stav vzdělávacího systému v České republice a jeho hlavní komponenty, jak jsou zobrazovány v Schématu vzdělávacího systému ČR pro rok 2022/23.

Schéma vzdělávacího systému České republiky poskytuje strukturovaný pohled na jednotlivé úrovně vzdělávání, od předškolního vzdělávání a základního školství až po střední a vyšší odborné vzdělávání. Toto schéma reflektuje klíčové legislativní dokumenty, jako je Školský zákon č. 561/2004 Sb., který stanovuje základní rámec pro organizaci a provozování vzdělávacích institucí v České republice.

Ve schématu vzdělávacího systému je znázorněna hierarchie a propojení jednotlivých stupňů vzdělávání, včetně možných přechodů mezi nimi a nabídky vzdělávacích programů. Například je zde jasně uvedeno, jakým způsobem jsou organizovány základní a střední školy, jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání na vyšších odborných školách a univerzitách, a jaký význam má celoživotní vzdělávání v kontextu moderní společnosti. Tím, že se blíže podíváme na Schéma vzdělávacího systému ČR pro rok 2022/23, budeme schopni identifikovat klíčové trendy a

výzvy, kterým český vzdělávací systém čelí. Mezi tyto trendy může patřit například inkluzivní vzdělávání, podpora nadaných žáků, rozvoj digitální gramotnosti či adaptace vzdělávacích metod na potřeby moderního trhu práce. Důkladné pochopení struktury a fungování vzdělávacího systému je klíčové pro navrhování a implementaci efektivních politik a strategií v oblasti vzdělávání. Schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/23 poskytuje ucelený pohled na strukturu a organizaci vzdělávacího systému v zemi. Z hlediska zavedení sociální práce na školách nabízí toto schéma několik klíčových informací a možností.

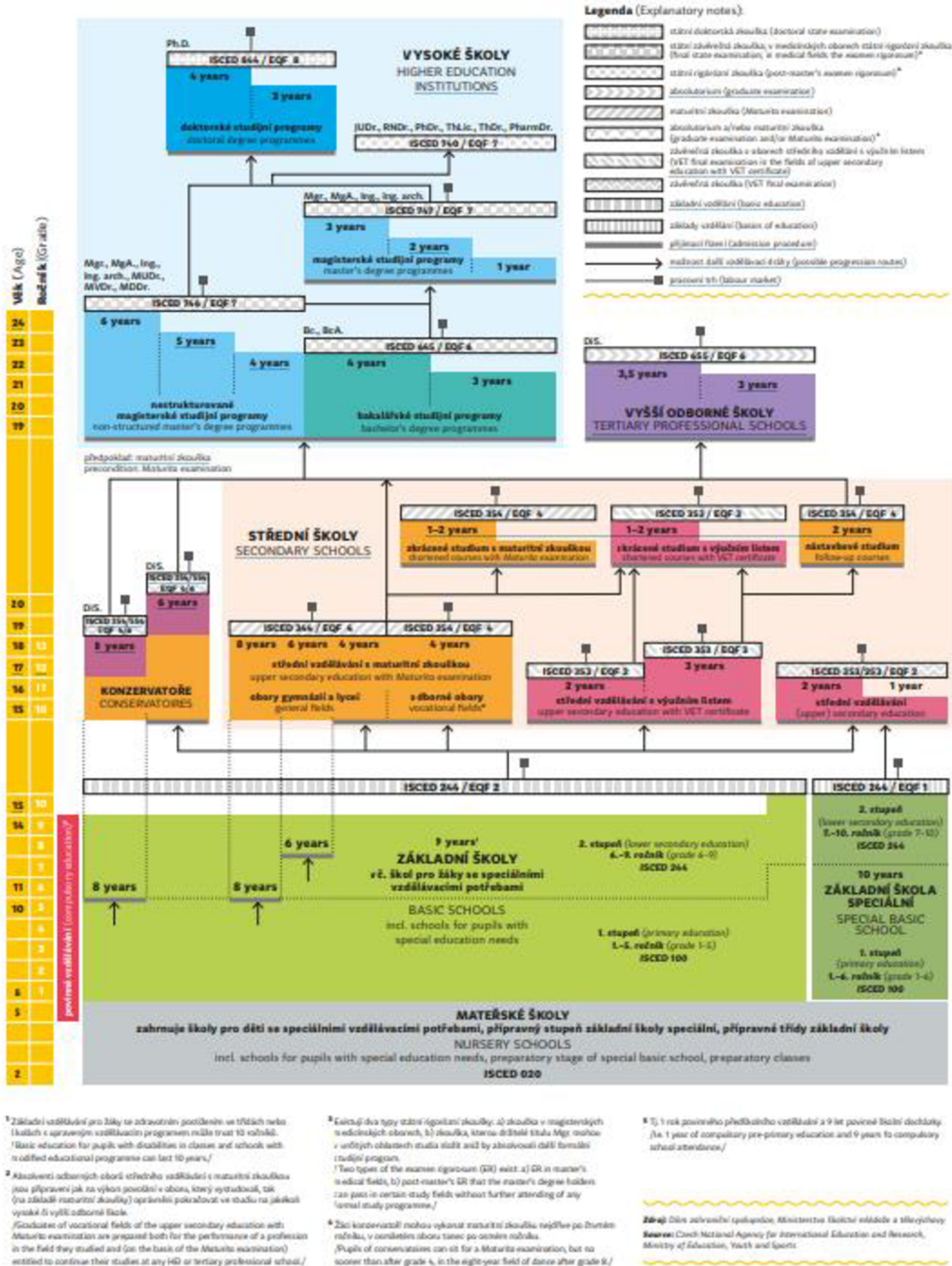
Prvním důležitým prvkem je struktura vzdělávacího systému, která je jasně definována od předškolního vzdělávání až po vysokoškolské studium. Tato struktura poskytuje orientaci a přehled o různých úrovních vzdělávání, kde by mohla sociální práce hrát důležitou roli v podpoře žáků a studentů. Dále schéma identifikuje klíčové instituce ve vzdělávacím systému, jako jsou mateřské školy, základní školy, střední školy a vysoké školy. Tato identifikace umožňuje lokalizovat potenciální místa, kde by sociální pracovníci mohli aktivně působit, zejména ve školních poradenských zařízeních či v rámci multidisciplinární spolupráce s pedagogickými týmy. Schéma též naznačuje možnosti intervence a podpory, které sociální pracovníci mohou poskytovat. Týká se to přímé práce se žáky a studenty, spolupráce s pedagogickými týmy, poskytování podpory rodinám a péče o žáky s výchovnými nebo vzdělávacími obtížemi. Kromě toho schéma může ukázat legislativní rámec a potenciální úpravy, které by mohly být zapotřebí pro plné zavedení sociální práce na školách. Identifikuje možné mezery v legislativě, které by mohly bránit plné integraci sociální práce do školského



prostředí, a naznačuje potenciální oblasti pro úpravy a inovace v rámci vzdělávacího systému.

## Schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/23

### Diagram of the education system of Czechia 2022/23



Obrázek 3. schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/2023

## 6 Shrnutí konceptuální části práce

Konceptuální část diplomové práce přináší důkladnou analýzu faktorů ovlivňujících spolupráci mezi sociálně-pedagogickou poradnou Zlín a základními školami. Tato spolupráce je klíčová pro poskytování komplexní podpory žákům a rodinám v rámci školního prostředí. Avšak, několik faktorů brání efektivní spolupráci, zatímco další faktory, jak vyplývá z výsledků výzkumu vázaného k této práci ji podporují.

### 6.1 Bránící faktory:

#### 1. Nedostatečný legislativní rámec:

Legislativní rámec, zejména Zákon č. 563/2004 Sb., není dostatečně jasný ohledně začlenění sociálních pracovníků do školských týmů. Chybí jasná definice kompetencí a pracovních pozic pro sociální pracovníky ve školách. Toto vytváří právní nejistotu a komplikuje financování jejich pracovních pozic.

#### 2. Nedostatek porozumění významu školské sociální práce:

Školní autority a další instituce často neposkytují dostatečnou podporu a ocenění pro sociální pracovníky ve školách. Nedostatek porozumění významu jejich role může vést k nedostatečné integraci těchto odborníků do pedagogických týmů.

### 6.2 Podporující faktory:

#### 1. Identifikace potřeb žáků a rodin:

Efektivní spolupráce začíná identifikací potřeb žáků a jejich rodin. Sociálně-pedagogická poradna Zlín může hrát klíčovou roli v identifikaci potřeb a následně v poskytování relevantní podpory.

#### 2. Poskytování emocionální podpory:

Emocionální podpora je základním kamenem pro budování důvěry mezi školami a sociálně-pedagogickou poradnou. Tato podpora může pomoci žákům zvládat emocionální obtíže a řešit konflikty, což přispívá ke zlepšení školního prostředí.

### 3. Prevence sociálních problémů:

Prevence je klíčová pro udržení zdravého a bezpečného prostředí ve školách. Spolupráce mezi poradnou a školami umožňuje implementaci preventivních programů a intervencí, které mohou předcházet vzniku sociálních problémů.

### 4. Inovativní projekty:

Projekty jako Sociálně pedagogická poradna Zlín, prováděné neziskovými organizacemi, mohou přinášet nové přístupy a řešení administrativních obtíží. Flexibilita těchto projektů umožňuje přizpůsobení služeb individuálním potřebám jednotlivých škol.

Vyhodnocení těchto faktorů ukazuje, že úprava legislativy a zvýšení porozumění významu školské sociální práce jsou klíčové pro posílení spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou a základními školami. Identifikace potřeb, poskytování podpory a inovativní projekty jsou pak klíčovými prvky pro efektivní spolupráci a zajištění optimální podpory pro žáky a rodiny v rámci školního prostředí.

Systémové teorie v sociální práci jsou klíčovým nástrojem pro rozklíčování komplexních sociálních jevů a poskytují strukturu pro analýzu a porozumění složitým situacím ve školách. V rámci školské sociální práce je využití těchto teorií nezbytné pro poskytnutí struktury a orientace ve složitých situacích, které se v tomto prostředí vyskytují. Školská sociální práce je klíčovým prvkem vzdělávacího systému, neboť se zaměřuje na komplexní podporu žáků a rodin v prostředí školy. Zavedení sociální práce na školách přináší mnoho výhod, včetně posílení sociálního a emocionálního zdraví žáků, podpory jejich osobního a akademického rozvoje a vytvoření inkluzivního a podpůrného prostředí ve školách. Analýza faktorů ovlivňujících spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami je nezbytným krokem pro posílení této spolupráce a zajištění optimální podpory pro žáky a jejich rodiny. Výzkumy a empirické důkazy potvrzují důležitost sociální práce ve školách a zdůrazňují nutnost posílení této oblasti v rámci vzdělávacího systému. Závěrem lze konstatovat, že školská sociální práce má klíčový význam pro podporu zdravého a inkluzivního školního prostředí a pro podporu celkového rozvoje žáků. Je nezbytné analyzovat a porozumět faktorům ovlivňujícím spolupráci mezi sociálně-pedagogickou poradnou a základními školami, aby bylo možné efektivně reagovat na potřeby žáků a jejich rodin a zajistit optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj všech účastníků školního prostředí. Například zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka do poradenských pracovišť škol by mohlo posílit prevenci školní neúspěšnosti, podporu žáků z různých kulturních prostředí a poskytnout komplexní péči v souladu s cíli školství.

## 7 Metodologie výzkumu

V současném českém školství plní pedagogičtí pracovníci, jak jim ukládá školský zákon, nejen vzdělávací funkci školy, ale i roli socializační a výchovnou. Při plnění těchto úkolů jsou velice často ve vzájemné interakci nejen se žáky, ale i s jejich rodinami. Často jsou na pořadu jednání obtížné sociální situace, které negativně ovlivňují žáky či dokonce vedou k zvýšení rizika školního neúspěchu. Mnoho pedagogů se tak ocitá v roli řekněme pomáhajících pracovníků. Tato role nicméně na pedagogy klade nemalé nároky, k již tak obtížnému úkolu vzdělávat a předávat zkušenosti a vědomosti mladé generaci.

Současný trend ukazuje, že čím dál tím více je nutné, aby se pedagogové na půdě školy věnovali řešení problémů v sociální oblasti. Ať už se jedná o nedostatečné bytové prostředí žáků, předluženost rodin, nedostatečnou motivaci ze strany zákonných zástupců žáků k potřebnosti dosažení vzdělání a mnoha dalšími problémy. Na to současné školství není příliš připraveno. Vychází to převážně z toho, že sociální práce v českých školách není dostatečně integrována, a to hlavně z důvodu absence legislativního ukotvení. Přestože mnohaleté zkušenosti ze zahraničí poukazují na velkou míru prospěšnosti zavedení pozice sociálního pracovníka ve školním prostředí, nevznikla doposud politická vůle na změnu, či úpravu, stávající školské legislativy. Z toho plyne další negativní aspekt, a to je financování takové pracovní pozice. Nicméně praxe poukazuje na existenci mnoha problémů, jejichž řešení spadá právě do oblasti sociální práce. Školský systém, tak, jak je nastaven v současnosti, nemá příliš prostoru na tyto problémy dostatečně pružně a efektivně reagovat a roli sociálních pracovníků často supluje třídní učitelé, výchovní a kariérní poradci, metodici minimální prevence patologických jevů. Učitelé s ohledem na měnící se prostředí a potřeby dětí mnohdy naráží na to, že konflikty, problémy, s kterými se žáci potýkají, pramení z prostoru mimo školu. Například konflikty vznikající v rodině žáka velkou měrou ovlivňují žakovu školní úspěšnost, negativně ovlivňují jeho interakci se spolužáky, ale i dospělými osobami, což zároveň negativně ovlivňuje dynamiku ve třídním kolektivu. To už jsme ale na poli, kdy je nutná intervence ze strany externích odborníků.

Školy se tuto situaci snaží samozřejmě nějakým dostupným způsobem řešit, a tak se stále častěji objevuje v inovativních projektech, ke kterým školy přistupují, i pracovní pozice školního sociálního pedagoga. Nicméně se jedná o časově ohraničenou aktivitu v mnoha případech bez

možnosti návaznosti. S nedostatečným legislativním ukotvením je spojeno i to, že ani pozice sociálního pedagoga nemá jasně stanoveny kompetence a pracovní náplň. Financování této pracovní pozice je pro vedení škol velmi náročné a velmi často je tato pracovní pozice finančně podhodnocena. Poměrně inovativním přístupem vznikl za podpory Zlínského krajského úřadu projekt IKAP II, kdy v rámci tohoto projektu byla zřízena Sociálně pedagogická poradna. Tato poradna spolupracuje v rámci realizace tohoto projektu s několika školami v kraji a nabízí jim pomoc pro jejich žáky, rodiče či zákonné zástupce těchto žáků, ale i pedagogy. Tato analýza by měla přispět k zhodnocení této spolupráce a zjistit, jak tuto spolupráci vnímají jednotliví aktéři.

## 7.1 Výzkumná otázka a výzkumný cíl

Tématem mé diplomové práce je spolupráce sociálně-pedagogické poradny se základními školami. Cílem diplomové práce tedy je analyzovat stávající spolupráci vybraných základních škol se sociálně-pedagogickou poradnou ve Zlínském kraji.

Tomuto cíli mé diplomové práce odpovídá i hlavní výzkumná otázka (dále HVO):

***„Jaké faktory ovlivňují spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami?“***

Cílem výzkumu bylo popsat dosavadní spolupráci, Sociálně pedagogické poradny Zlín a do projektu zapojených škol, jak ji vnímají pracovnice poradny a pedagogičtí pracovníci škol. Odhalit a pojmenovat faktory podporující spolupráci, ale i faktory spolupráci brání.

Současně s hlavní výzkumnou otázkou byly stanoveny čtyři dílčí výzkumné otázky (DVO). První dílčí výzkumná otázka se zaměřila na výzkum, jak dosavadní spolupráci s poradnou vnímají pedagogičtí pracovníci zapojených škol. Jaké podporující či naopak bránící faktory vnímají a pojmenovávají. Zaměřil jsem se na ovlivňující faktory formální, jako jsou legislativní překážky anebo finanční, ale i na faktory neformální jako je například vliv lidského faktoru na tuto spolupráci. První vedlejší výzkumná otázka se tedy ptala:

***DVO 1: „Jak školy vnímají spolupráci se sociálně-pedagogickou poradnou?“***

Cílem otázky je tedy zjistit subjektivní názory pedagogických pracovníků na funkčnost započaté spolupráce a objevit faktory tuto spolupráci podporující a zkvalitňující, ale zároveň i identifikovat případné faktory bránící rozvoji této spolupráce.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zaměřila na subjektivní vnímání dosavadní spolupráce z pohledu pracovníků Sociálně pedagogické poradny Zlín. Druhá vedlejší výzkumná otázka zněla:

**DVO 2: „*Jak pracovníci sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami?*“**

Otázka si kladla obdobný úkol odpovědět, jak podle subjektivního názoru vnímají pracovníci projektu Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně dosavadní spolupráci s do projektu zapojenými školami. Otázka se snažila identifikovat jak formální, tak neformální bránící i podporující faktory této spolupráci, jejího rozvíjení a případného zlepšování.

Třetí dílčí výzkumná otázka si kladla za cíl nalezení odpovědi na otázku, jak se v dosavadním průběhu projektu vyvíjela spolupráce i s ostatními subjekty. Tedy například Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP), speciální pedagogická centra (dále SPC), Krajský úřad Zlínského kraje, dotčené obce a další. Třetí dílčí výzkumná otázka tedy zněla:

**DVO 3: „*Jak spolupracují externí pracoviště? (SPC, PPP, obec, kraj atd.)*“**

Otázka si kladla za hlavní cíl pojmenovat jak se spolupráce mezi školami, poradnou a ostatními subjekty vyvíjela a zda byla nastavena efektivně, či zda se nevyskytují faktory tuto spolupráci brzdící.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka byla položena z důvodu zjištění, jaké nejčastější zakázky pracovníci projektu ve spolupráci se zapojenými školami doposud řešily.

**DVO 4: „*Které konkrétní činnosti a aktivity byly předmětem spolupráce a jaké problémy či těžkosti rodiny klientů řeší?*“**

Otázka byla položena s ohledem na potřebu identifikovat konkrétní činnosti a aktivity, které by mohly být komplementární a užitečné z pohledu jiného pomáhajícího profesionála. Popsat problematiku podpořených rodin a žáků, pojmenovat oblasti podpory pracovníků poradny a zároveň popsat způsoby, jak bylo s těmito zakázkami nakládáno. Jakých prostředků poradna využila pro řešení obtížné situace rodin a dětí, se kterými navázala v rámci společného projektu spolupráci.

## 8 Cíl práce

Cílem této mé diplomové práce je napomoci k evaluaci dosavadní spolupráce sociálně – pedagogické poradny se školami, a to z důvodu podpory a rozšíření společenského povědomí o školské sociální práci. Zároveň získaná data z výzkumných šetření dosavadního průběhu realizace projektu budou využita ke vzniku metodické příručky pro pedagogické pracovníky, výchovné poradce, školní metodiky minimální prevence patologických jevů, sociálních pedagogů, speciálních pedagogů a dalších zájemců o problematiku školské sociální práce. Samotné výzkumné šetření bylo realizováno ve spolupráci s týmem studentů navazujícího magisterského studia na CMTF UPOL pod laskavým vedením odborné garantky Zlínského projektu „Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II“, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_078/0018903, z Operačního programu výzkum, vývoj a vzdělávání, paní doc. PaedDr. Tatiány Matulayové, Ph.D.

## 9 Techniky sběru dat a použité výzkumné metody

V oblasti školství hrají pedagogičtí pracovníci klíčovou roli nejen ve vzdělávání, ale také v časté interakci se žáky, jejich rodinami a dalšími subjekty, což často přináší širokou škálu životních situací. Tato interakce klade na pedagogy vysoké nároky, neboť potřeby dětí se mění s časem a prostředím a osobní i rodinné problémy se promítají do jejich školního úspěchu a sociální dynamiky ve třídě. V mnoha případech se učitelé ocitají v situaci, kdy musí hledat příčiny problémů, které mohou mít kořeny mimo školní prostředí. Řešení těchto situací často vyžaduje podporu odborníků z různých oborů.

V posledních letech se rovněž zvyšuje potřeba řešit sociální problémy přímo ve školách. I když školská sociální práce zatím není v České republice plně etablovanou disciplínou, zahraniční zkušenosti ukazují, že by mohla být pro školní systém významným přínosem. Existuje potřeba zajistit, aby potřeby žáků v oblasti sociálních problémů byly řádně řešeny, a to i prostřednictvím sociální práce. Nicméně stále chybí legislativní rámec pro pozici školského sociálního pracovníka a není jasné, jaké jsou jeho činnosti a kompetence ve školách.

Ve Zlínském kraji byla zavedena inovativní opatření v podobě Sociálně pedagogické poradny v rámci projektu IKAP II. Tato poradna spolupracuje s několika školami v kraji a poskytuje

pomoc žákům, rodičům i pedagogickým pracovníkům. Analyzování této spolupráce a možnost její replikace je v současné době předmětem výzkumu v rámci pilotního ověřování projektu.

Kvalitativní výzkum je důležitou metodou pro porozumění složitým a subjektivním jevům, které často nelze kvantifikovat či měřit jednoduchými číselnými ukazateli. V této kapitole se zaměříme na důvody, proč jsem jako výzkumník zvolil právě kvalitativní přístup pro analýzu daného fenoménu. Existuje několik klíčových faktorů, které mě motivovaly k tomuto rozhodnutí a které považuji za klíčové pro úspěch mého výzkumu.

Prvním důvodem pro to, že pro potřeby tohoto výzkumu byla zvolena metoda kvalitativního přístupu, byla potřeba hloubkového porozumění danému jevu či tématu. Kvalitativní metody umožňují výzkumníkům proniknout pod povrch a zkoumat složité aspekty lidského chování, postoje a motivace. Díky nim lze lépe pochopit kontext, ve kterém se jev odehrává, a získat bohatší a komplexnější perspektivu na zkoumanou problematiku. Flexibilita a adaptabilita kvalitativního přístupu jsou dalším klíčovým faktorem, který mi umožnil zvolit tuto metodologii. Kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi pružně reagovat na nové otázky a objevy během průběhu výzkumu, což je zejména užitečné v případě, že téma není zcela definováno nebo ještě není dostatek informací s ohledem na to, že proces stále probíhá.

Důležitým aspektem kvalitativního výzkumu je také detailní analýza malých vzorků dat. Tento přístup mi umožnil proniknout hlouběji do zkoumané problematiky a odhalit skryté vzory, témata a trendy ve výstupních datech. Kvalitativní analýza mi umožnila poskytnout bohatší interpretaci výsledků a lépe porozumět jejich významu.

Dalším důležitým faktorem je schopnost získání kontextuálních informací. Kvalitativní výzkum umožňuje získání bohatých kontextuálních informací o daném jevu, což zahrnuje historický kontext, sociální prostředí a kulturní faktory ovlivňující zkoumanou problematiku. To je klíčové pro porozumění komplexních interakcí mezi různými proměnnými a faktory ovlivňujícími daný jev.

Závěrem konstatuji že, kvalitativní přístup mi umožnil lépe pochopit a interpretovat zkoumaný fenomén a poskytnout bohatší a hlubší poznatky o dané problematice. Tyto důvody poskytují pevný základ pro použití kvalitativního výzkumu a zdůrazňují jeho hodnotu pro mého výzkumu.

Výzkum v sociální práci vyžaduje použití různorodých metod a technik. Nejčastěji se pro tento druh výzkumu používají kvalitativní metody, které se zaměřují na detailní analýzu dat a jsou



založené na pozorování a rozhovorech s účastníky výzkumu. Vzhledem k tomu, že se jedná o komplexní výzkum, je důležité zahrnout do něj více metod, aby byla získaná data co nejpřesnější. Olecká a Ivanová zmiňují některé z nejpoužívanějších technik a forem sběru dat v rámci výzkumu sociální práce. Za prvé, mohou být použity kvantitativní metody, jako jsou dotazníkové šetření a analýza statistických dat. Dotazníky jsou velmi efektivním a pohodlným způsobem sběru dat a mohou být použity k získávání informací o více různých skupinách respondentů. Analýza statistických dat zase poskytuje cenné informace o velikosti a struktuře populace, která je cílem výzkumu. (Olecká, Ivanová, 2010)

Kromě toho mohou být použity i kvalitativní metody. Tyto metody se často používají k hlubšímu porozumění výzkumných otázek a k získání informací o subjektivních zkušenostech a postojích lidí. Mezi tyto metody patří rozhovory, Focus Group, reflexivní deníky a pozorování. Každá z uvedených technik a forem sběru dat má své výhody a nevýhody. Proto je důležité, aby výzkumníci pečlivě zvážili, která z nich bude nejvhodnější pro jejich výzkumné účely. Kvalitativní metody mohou poskytnout hlubší a podrobnější informace, ale mohou být časově náročné, zatímco kvantitativní metody, jako je dotazníkový průzkum, mohou být vhodnější pro výzkumy s menším počtem účastníků.

Miovský (2006) se ve své knize *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu* zabývá náročností přípravy na samotný rozhovor. Přestože se jedná o nejčastější formu sběru dat v rámci výzkumu v sociální práci. Miovský náročnost přípravy na rozhovor nezpochybňuje. Tvrdí, že příprava na rozhovor je proces, který je založen na vytváření znalostí a porozumění tématu, které je nezbytné pro úspěšné dokončení rozhovoru. Tvrdí, že úspěšná příprava by měla zahrnovat dobrou přípravu na rozhovor se širší škálou otázek, které by byly jasné pro obě strany, a mít jasnou představu o tom, jaké informace lze získat od respondenta.

Miovský (2006) dále obhajuje potřebu dobře zformulovaných otázek, které by měly vyvolat co nejvíce informací. Tvrdí, že je třeba vyhnout se nesourodosti mezi otázkami a vyvarovat se přílišné konkrétnosti. Navíc, aby se minimalizovaly takzvané 'šokové otázky', které respondentovi často neumožňují odpovědět. Proto je třeba vytvářet otázky, které poskytují respondentovi prostor a čas k odpovědi s co největší mírou odpovědnosti a přesnosti.

Miovský (2006) také zdůrazňuje potřebu dobrého zvážení vybraného vzorku. Tvrdí, že dobrý výběr vzorku je klíčový pro úspěšný výzkum, protože špatně vybraný vzorek může vést k nesprávným závěrům. Dalším důležitým aspektem přípravy je důkladné prozkoumání kontextu,

ve kterém bude rozhovor probíhat. Tímto způsobem je možné zabránit situacím, kdy respondenti mohou mít obavy z odpovědi.

Kvalitativní přístup a metody ve výzkumu, které jsou prezentovány v knize Michala Miovského, poskytují rozsáhlý přehled o tom, jak respondenti mohou vyjádřit svůj názor v rámci výzkumného rozhovoru. Miovský identifikuje šest základních metod, které mohou být použity k tomu, aby respondenti mohli vyjádřit svůj názor. První metodou je popisné vyjádření, která se snaží respondentům pomoci vyjádřit se výhradně pomocí slov. Druhou metodou je interpretace obsahu, která se snaží respondentovi pomoci vyjádřit se více symbolicky. Třetí metodou je interpretace smyslu, která se snaží respondentovi pomoci vyjádřit se více kontextově. Čtvrtou metodou je interpretace konotace, která se snaží respondentovi pomoci vyjádřit se více emocionálně. Pátou metodou je interpretace záměru, která se snaží respondentovi pomoci vyjádřit se více intencionálně. A nakonec šestou metodou je interpretace příběhu, která se snaží respondentovi pomoci vyjádřit se více strukturovaně. Těchto šest metod poskytuje Miovským popsaný kvalitativním přístupem a metodami ve výzkumu, která mohou být použity k tomu, aby respondenti mohli vyjádřit svůj názor v rámci výzkumného rozhovoru. (Miovský, 2006)

Miovský (2006) uvádí, že kvalitativní výzkum je velmi ceněnou metodou, která je založena na otevřeném dialogu mezi výzkumníkem a respondenty. V této metodě je zásadní zohlednění kontextu, ve kterém se vše odehrává. Jak uvádí Miovský ve své knize Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, příprava a průběh kvalitativního rozhovoru jsou klíčové pro úspěšný výzkum.

Příprava kvalitativního rozhovoru je nesmírně důležitá, protože kvalitativní výzkum se opírá o interakci mezi výzkumníkem a jeho respondenty. Výzkumník by měl být schopen navázat dialog s respondenty a získat informace, které odpovídají cílům výzkumu. Vzhledem k tomu, že cílem kvalitativního výzkumu je získat globální pohled na dané téma, musí výzkumník připravit otázky, které budou otevřené a pochopitelné pro respondenty. Otázky by měly být strukturovány tak, aby zohledňovaly zpětnou vazbu od respondentů a zajistily, že odpovědi budou relevantní.

Kromě přípravy otázek je nutné také vybrat vhodné respondenty. Je nutné zvolit respondenty, kteří jsou dostupní, mají relevantní zkušenosti a jsou schopni a ochotni zúčastnit se rozhovoru. Pro zajištění kvalitních dat je také důležité, aby výzkumník informoval respondenty o cílech výzkumu a o tom, jak budou data použita. Poté, co jsou všechny tyto kroky učiněny, může

výzkumník zahájit rozhovor. Projev výzkumníka je důležitý, protože jeho jednání ovlivňuje způsob, jakým respondenti odpovídají. Výzkumník by měl vytvářet prostředí, kde se respondenti cítili pohodlně a svobodně, a mohou otevřeně sdílet své myšlenky a postřehy. Kromě toho by měl výzkumník zachovávat objektivitu a nedávat žádné subjektivní posudky. Pro zajištění kvalitních dat je také důležité, aby výzkumník udržoval pořádek ve svých otázkách a odpovědích. K tomu je nutné, aby výzkumník sledoval téma a vyhýbal se nesouvisejícím otázkám. Výzkumník by měl také nahrávat rozhovor, aby mohl sledovat tok rozhovoru a případně se vrátit k jednotlivým otázkám. Kvalitativní rozhovor je obecně velmi užitečnou metodou, která poskytuje výzkumníkovi hlubší a komplexnější informace o tématu, které se snaží zkoumat. Nicméně úspěch kvalitativního výzkumu závisí na schopnosti výzkumníka připravit se na rozhovor a navázat dialog s respondenty, kteří jsou kvalifikovaní a ochotní. (Miovský, 2006)

Výzkumník by měl připravit jakýsi scénář výzkumného rozhovoru a takový rozhovor členit do několika základních fází. V rámci přípravné fáze, která je nedílnou a logickou součástí scénáře rozhovoru, by se měl výzkumník soustředit na přípravu otázek. V této fázi není nutný informovaný souhlas respondenta. Následující fází rozhovoru je úvod samotného výzkumného rozhovoru. Hlavním tématem této fáze je navázání kontaktu s respondentem, následované zpevněním kontaktu a seznámením s obecným pohledem na dané téma výzkumu. Je zde prostor pro vytvoření následné strategie komunikace mezi respondentem a výzkumníkem. Výzkumník by se v této fázi měl zaměřit i na neverbální podobu komunikace svého komunikačního partnera, aby mohl následně tyto projevy analyzovat.

V závěru této fáze rozhovoru je možné přejít od obecných otázek k otázkám hlavním. Stále je důležité motivovat komunikačního partnera k udržení konstruktivní povahy odpovědí.

Následnou a podstatnou fází rozhovoru je takzvané jádro rozhovoru. Zde se již komunikační partneři věnují okruhům otázek přímo spojených se samotným cílem výzkumu, tedy pracují se souborem nejdůležitějších témat pro cíl výzkumu, tedy je zde pracováno se souborem, pro cíl výzkumu, nejdůležitějších témat. Opět je důležité, aby výzkumník v této fázi rozhovoru věnoval pozornost i neverbálním projevům respondenta. Je velmi důležité sledovat například projevy únavy či psychického napětí. Na takové projevy je potřebné okamžitě reagovat, protože těmito ovlivňujícími faktory by byl výstup z rozhovoru negativně ovlivněn.

Ukončení výzkumného rozhovoru je neméně důležitou fází. Zde se projeví připravenost tazatele a jeho profesionální přístup. Cílem této fáze pak je uzavření témat a ukončení kontaktu

s respondentem. Ukončení by mělo probíhat důstojně vůči respondentovi a v souladu s etickými pravidly. (Miovský, 2006, s. 163-169)

Podle Miovského (2006) je možné se od této struktury fázi rozhovoru odklonit, ale vyžaduje to umění tazatele přizpůsobit se vývoji rozhovoru a konkrétní situaci či potřebám respondenta. (Miovský, 2006, s. 163)

## 9.1 Scénář rozhovorů a Focus Group

Pro účely svého výzkumu a s ohledem na to, že se jedná o výzkum zjišťující, jsem zvolil metodu kvalitativní. Kvalitativní metody mají oproti kvantitativním ve většině případů charakter zjišťující, kvantitativní metody pak charakter vysvětlující. Proto se mi jevila kvalitativní metoda jako vhodnější. Vhodnější z toho důvodu, že práce má vést díky výzkumu výzkumného týmu k evaluaci projektu a dosavadní činnosti Sociálně pedagogické poradny Zlín ve spolupráci s, do projektu zapojenými, školami. Po zvolení vhodné metodologie jsme společně s výzkumným týmem zvolili jako nejvhodnější techniku polostrukturovaných rozhovorů. Miovský k této technice uvádí „*U polo-strukturovaného interview tedy máme definované tzv. jádro interview, tj. minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat*“ (Miovský, 2006, s. 160).

Pro zefektivnění realizace sběru dat jsme společně s výzkumným týmem připravili tazatelské scénáře rozhovorů se sadami okruhů otázek (viz příloha č: 3). Z důvodu efektivní práce s časem jsme zvolili společný scénář pro rozhovory s jednotlivými respondenty z řad zaměstnanců škol zapojených do projektu a scénář výzkumného setkání s třemi pracovníci poradny, který byl realizován formou Focus Group. Tyto tazatelské scénáře byly složeny ze čtyř okruhů otázek podle jednotlivých výzkumných oblastí. První tazatelský scénář byl použit pro skupinu respondentů z řad zaměstnanců škol. Druhý tazatelský scénář byl využit při setkání s třemi pracovníci poradny. V přípravné fázi výzkumu byli osloveni jednotliví doporučení respondenti pomocí emailové žádosti o poskytnutí výzkumného rozhovoru. V následující fázi výzkumu proběhlo dohodnuté setkání s pracovníci Sociálně – pedagogické poradny Zlín, a to formou Focus Group. Pracovnícím byl předložen druhý tazatelský scénář setkání s okruhy výzkumných otázek. Setkání se odehrálo v prostorech poradny ve Zlíně. Přítomni byli jak do projektu zapojené sociální pracovnice poradny, tak i vedoucí tohoto projektu. V následné fázi výzkumu byly pracovnice poradny pro upřesnění dotazovány samostatně.

Ostatní rozhovory s jednotlivými pracovníky škol probíhaly online formou pomocí aplikace Zoom. Zde byl využit první tazatelský scénář (viz příloha č: 3). Setkání se účastnil výzkumný

tým a vždy jeden oslovený respondent. Ze všech setkání byl vytvořen zvukový, respektive v jednom případě video záznam. Všichni účastníci s pořízením tohoto záznamu souhlasili. Zároveň jim tazatelem byly poskytnuty informace, jak s těmito záznamy bude následně zacházeno a k čemu budou použity. Tyto záznamy byly poté pomocí doslovné transkripce převedeny do psané podoby pro efektivnější vyhodnocení.

## 9.2 Technika výběru výzkumného vzorku

Metoda záměrného výběru respondentů je jednou z nejjednodušších metod výzkumu. Podle Miovského (2006) je to metoda, kterou výzkumník využívá k získání informací od konkrétního cílového publika, jako jsou například studenti středních škol, osamělí senioři nebo lidé s určitou profesí. Výzkumník má možnost vybrat si jedince, kteří jsou relevantní pro daný výzkum a přizpůsobit si vlastní výzkumnou otázku, což mu umožňuje vybrat respondenty, kteří mají relevantní zkušenosti a znalosti pro danou otázku.

V tomto ohledu je metoda záměrného výběru respondentů výhodná, protože výzkumník může získat vysoce relevantní informace od konkrétního publika. Vzhledem k tomu, že výzkumník může volit specifické skupiny respondentů, může se vyhnout selekčním chybám a získat přesnější informace. (Miovský, 2006, s. 135)

Kritéria pro záměrný výběr byla určena s ohledem na výzkumné téma mé diplomové práce, tedy analyzovat dosavadní spolupráci Sociálně – pedagogické poradny Zlín se školami zapojenými do tohoto projektu. Kritéria byla stanovena následující:

Všichni dotazovaní respondenti jsou pracovníci zapojených subjektů s přímou vazbou na realizaci spolupráce Sociálně – pedagogické poradny Zlín a škol na projektu spolupracujících.

Rozhovor bude veden výhradně profesně vzdělaným sociálním pracovníkem či studentem denního, respektive kombinovaného typu studia oboru Sociální práce.

Zastoupení respondentů bude průřezem jednotlivých profesí, a to jak z řad sociálních pracovníků poradny, tak pedagogů a ostatních pedagogických profesí z řad zaměstnanců spolupracujících škol. Případně jiných nepedagogických odborných profesí, jako je například školní psycholog.

K volbě těchto kritérií mě vedla jednak snaha o získání relevantních informací, a zajištění kompaktního vzorku respondentů s dostatkem informací o probíhající spolupráci mezi Sociální – pedagogickou poradnou a školami zapojenými do tohoto projektu.

Jednotliví pracovníci z řad zaměstnanců škol byli vytipováni na základě referencí pracovníků Sociálně – pedagogické poradny. Respondenti byli vybráni také na základě jejich zapojení do komunikace mezi školami a poradnou. V případě vybraných respondentů se jednalo o pracovníky určené právě pro komunikaci mezi školou a poradnou, tedy takovými pracovníky, kteří disponují maximem informací o probíhající spolupráci. Zároveň se jedná o respondenty, kteří mohou podle mého soudu, nejlépe posoudit a pojmenovat faktory, které tuto spolupráci ovlivňují.

### 9.3 Popis výzkumného vzorku

Podle Hendla by výzkum měl zohledňovat etickou otázku sběru dat a citlivých informací o respondentech výzkumu, proto s ohledem na zachování anonymity nebudu uvádět údaje, které by umožnily identifikovat jednotlivá pracoviště participantů. (Hendl, 2005, s. 158)

Ze stejného důvodu jsem pro účely výzkumu jednotlivé respondenty označil kódem R1 až R9 a jejich pracovní pozice označuji pouze obecně.

Respondent R1 – sociální pracovnice poradny, realizátorka preventivních programů, realizátorka adaptačních a socializačních aktivit. V projektu zapojena po celou dobu dosavadní realizace. Pro účely výzkumu označena kódem R1.

Respondent R2 – sociální pracovnice poradny, realizátorka preventivních programů, realizuje individuální podporu rodin a žáků. Pro účely výzkumu označena kódem R2.

Respondent R3 – sociální pracovnice poradny, psychoterapeutka, realizuje podporu klientů a rodin klientů, realizuje programy minimální prevence pro školy. Pro účely výzkumu označena kódem R3.

Respondent R4 – školní psycholožka působící na jedné ze spolupracujících základních škol. Věnuje se individuální práci s žáky školy, jejich třídními kolektivy a pedagogy školy. Věnuje se diagnostice žáků a spolupracuje s pedagogy na IVP žáků. Má profesní praxe 5 let. Pro potřeby výzkumu označena kódem R4.

Respondent R5 – metodička minimální prevence na základní škole. Věnuje se preventivním programům, pracuje jak s jednotlivci, tak s třídními kolektivy. Metodicky podporuje pedagogy školy. Spolupracuje s orgány OSPOD, Policií ČR, místně příslušným městským úřadem. Zároveň pracuje i se zákonnými zástupci žáků a spolupracuje v této oblasti i s NNO působící v regionu (mimo jiné se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi). Pro účely výzkumu označena kódem R5.

Respondent R6 – speciální pedagožka základní školy. Věnuje se hlavně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale spolupracuje i s jejich zákonnými zástupci, pedagogy a odborníky v oblasti dětské psychologie. Úzce spolupracuje s pracovišti pedagogicko – psychologické poradny, logopedy, pediatry atd. Profesionální praxe na pozici speciálního pedagoga – více než 4 roky. Pro účely výzkumu označena kódem R6.

Respondent R7 – ředitelka středně velké spádové základní školy. Náplň práce je převážně manažerská. Zároveň vykonává pedagogickou práci. Zapojení do projektu iniciovala sama. Spolupracuje s pedagogy, dětským psychologem, orgány OSPOD, orgány místně příslušného městského úřadu, s NNO a dalšími. Profesionální praxe – více než deset let. Pro účely výzkumu označena kódem R7.

Respondent R8 – speciální pedagožka na zapojené základní škole. Jedná se o velkou základní školu ve městě krajské velikosti. Věnuje se převážně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k absenci sociálního pedagoga na škole se věnuje i sociální otázce práce s žáky školy. Pro účely výzkumu označena kódem R8.

Respondent R9 – speciální pedagožka na základní škole. Jedná se o středně velkou základní školu ve městě okresního formátu. Věnuje se převážně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k absenci sociálního pedagoga na škole se věnuje i sociální otázce práce s žáky školy. Pro účely výzkumu označena kódem R9.

## 9.4 Etika výzkumu

Jak uvádí Hricová a kolektiv, během výzkumného šetření musí badatel a výzkumník reflektovat také etické otázky výzkumu. Obzvláště v posledních letech se dostává otázka etiky výzkumu významně do popředí, a to z důvodu vývoje společnosti a většího důrazu na osobní bezpečí zkoumaných objektů, ale i samotného výzkumníka (Hricová 2023, s.87).

Jak autorka uvádí jednou z rovin etiky výzkumu je otázka takzvaného informovaného souhlasu. Ve svém výzkumu jsme se společně s kolegy výzkumníky rozhodli pouze pro ústní formu

tohoto souhlasu s ohledem na to, že všechny rozhovory byly nahrávány a tyto ústní souhlasy respondentů jsou elektronicky evidovány a jsou i součástí doslovné transkripce těchto záznamů. Vždy na začátku rozhovoru byly zkoumané subjekty upozorněny na fakt, že rozhovor je nahráván a na to z jakého důvodu. Dále pak jim bylo vysvětleno, že jejich osoby a osoby, které budou v záznamu zmíněny budou anonymizovány. Zároveň jim byla nabídnuta možnost z výzkumu kdykoli odstoupit či výzkumný rozhovor ukončit.

Druhou oblastí, kterou autorka zmiňuje, je etika zveřejnění výsledků výzkumného šetření. Jednou z otázek je i otázka vlastnictví dat která, výzkumník v průběhu výzkumného šetření nashromáždí (Punch, 2008). Zveřejnění výzkumu se řídí jak platnou legislativou (např. Autorský zákon, zákon č. 121/2000 Sb.), tak v případě akademické práce, jsou to etické kodexy a normy požadované danou akademickou institucí (Hricová 2023, s.93).

S ohledem k tomu, že případné výstupy z našeho společného výzkumného šetření budou použity jako podklad pro vznik metodiky pro zájemce o problematiku školské sociální práce zejména z řad pedagogických pracovníků, předpokládám, že moje práce bude dostatečně publikována a přístupná všem zájemcům o její přečtení. A není tedy nutné, abych postupoval dle doporučení autorky a postoupil výsledky šetření výzkumným subjektům v odlišné (pro ně srozumitelné formě) než jak budou prvoplánově publikovány (Hricová 2023, s. 94).

Etika výzkumu je oblast, která se týká zásad a normativních postupů, které by měl výzkumník dodržovat během svých výzkumných aktivit. V knize Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu z roku 2006 autor Pavel Miovský představuje etické principy, které by měly být zohledněny během výzkumných projektů. Miovský zdůrazňuje, že etické principy mají být založeny na zásadách lidskosti a humanismu. Mezi tyto principy patří respekt k účastníkům výzkumu, zachování jejich soukromí a anonymity, zajištění jejich bezpečí a pohodlí a jejich dobrovolné účasti. Miovský dále uvádí, že výzkumník by se měl zavázat k vyváženosti a nestrannosti ve všech fázích výzkumného procesu. To znamená, že cílem výzkumu by mělo být objektivní zjišťování skutečností, a nikoli potvrzení či vyvrácení jakékoli hypotézy. Miovský rovněž zdůrazňuje, že výzkumník by měl všem účastníkům výzkumu poskytnout informace o výzkumném projektu, aby mohli svobodně rozhodnout, zda se do něj zapojí. Účastníci by měli být také seznámeni s možností odmítnout účast se všemi důsledky, které to může mít pro výzkum. Konečně, Miovský vyzývá výzkumníky, aby své výsledky publikovali a sdíleli se společností. Tím by se mělo zajistit, že výzkum přinese co největší užitek. Celkově tedy Miovského pojetí etiky výzkumu je založeno na zásadách lidskosti, humanismu a zodpovědnosti vůči účastníkům výzkumu a veřejnosti. (Miovský, 2006)



## 9.5 Limity výzkumu, sebereflexe

Jako hlavní aspekt limitující výzkum spatřuji v tom, že vzhledem k časovým omezením byly většinou rozhovory uskutečněny přes internet pomocí on-line setkání. Absence osobního kontaktu může omezovat kvalitu výzkumu, protože neumožňuje úplné zachycení všech nonverbálních projevů, které jsou důležité pro správné pochopení kontextu sdělované informace. Výzkum samotný probíhal v průběhu roku 2022 až 2023 a podílel se na něm tým čtyř výzkumníků vyhodnocujících multidisciplinární spolupráce ve školství, kdy každý z nich přistupoval k tématu z odlišného hlediska.

Považuji téma, které zpracováváme, za velmi důležité. V případě spolupráce Sociálně pedagogické poradny se školami, se jedná o pilotní projekt tohoto typu a výstupy získané prostřednictvím provedeného výzkumu mají ambice posloužit jako podklad pro vytvoření metodické příručky pro ty, kteří se zajímají o problematiku školské sociální práce, zejména pracovníky školních poradenských pracovišť.

## 10 Výsledky výzkumného šetření

Na úvod této kapitoly bych nejdříve stručně představil projekt Sociálně pedagogické poradny Zlín vzniklé v rámci projektu IKAP II. **Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II, realizovaného ve Zlínském kraji v rámci operačního programu Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání.** Hlavní cíle, které si projekt klade jsou zkvalitnit vzdělávání ve Zlínském kraji v klíčových oblastech vytyčených Krajským akčním plánem rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje (polytechnické vzdělávání, matematická gramotnost, čtenářská gramotnost, digitální kompetence) a v kombinaci s kvalitním kariérovým poradenstvím spojeným s aktivitami prevence předčasných odchodů a uplatňováním rovných příležitostí ve vzdělávání zvýšit šance absolventů na uplatnění na trhu práce. Následně se pokusím prezentovat data získaná v polostrukturovaných rozhovorech realizovaných našim výzkumným týmem. Posloupnost prezentace dat bude představena dle dílčích výzkumných otázek ve snaze zodpovědět hlavní výzkumnou otázku „*Jaké faktory ovlivňují spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami?*“.

### 10.1 Sociálně pedagogická poradna

Sociálně pedagogická poradna je jednou z klíčových aktivit (klíčová aktivita KA 4.4) IKAP II, **implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II.** Kdy jedním z partnerů tohoto projektu je i Azylového domu pro ženy a matky s dětmi o.p.s.,

který realizoval právě tuto klíčovou aktivitu. Jako odborná garantka projektu byla oslovena doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD. Samotným cílem klíčové aktivity KA 4.4 bylo vytvoření a následné ověření účelnosti a prospěšnosti sociálně pedagogického poradenství pro zapojené školy ve Zlínském kraji a jejich poradenská pracoviště. Primárním úkolem poradenství je včasná identifikace možných rizik ohrožujících žáky školním neúspěchem a také preventivní působení v této oblasti. Jak je uvedeno na webových stránkách Sociálně pedagogické poradny, mezi hlavní cíle patří:

*pomáhat základním školám a středním školám zlepšovat podmínky ke vzdělávání a budovat pozitivní klima školy tak, aby každé dítě mohlo zažít svůj školní úspěch a úspěch ve vztazích, zajišťovat podporu a rovný přístup ke vzdělávání jednotlivým žákům/rodinám, rozvíjet vzájemně prospěšné vztahy mezi školami, nestátními neziskovými organizacemi a dalšími institucemi, vytvářet síť škol, které se učí od sebe navzájem a sdílejí své zkušenosti s dalšími školami, jak řešit obtížné situace, začleňovat socioekonomicky znevýhodněné žáky do kolektivu, vytvářet příznivý wellbeing na školách, usilovat o zvyšování povědomí o inkluzi a sociálním začleňování u veřejnosti.<sup>8</sup>*

Poradna dále na svých webových stránkách shrnuje poslání poradny:

*Posláním poradny je kvalitní a včasná podpora žákům ohrožených sociálním vyloučením a školním neúspěchem a podpora pedagogickým pracovníkům v řešení obtížných situací ve škole.<sup>9</sup>*

V současné době Sociálně pedagogická poradna Zlín na realizaci projektu spolupracuje s osmnácti základními a středními školami.

## 10.2 Způsob zpracování dat

Všechny rozhovory proběhly v období od září 2022 do listopadu 2022 a to včetně realizace Focus Group s pracovníky sociálně pedagogické poradny Zlín. Právě toto setkání jako jediné

---

<sup>8</sup> Sociálně pedagogická poradna. Web: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>

<sup>9</sup> Sociálně pedagogická poradna. Web: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>

proběhlo za osobní účasti výzkumníka a respondentů v prostorách této poradny. Ostatní rozhovory proběhly za pomoci počítačové aplikace Zoom. Ze všech rozhovorů a ze setkání formou Focus Group byl proveden elektronický záznam za pomoci mobilního telefonu, respektive za pomoci nahrávky online setkání. Tyto záznamy byly realizovány na základě ústního souhlasu respondentů výzkumu. Audio záznamy byly následně přepsány do elektronické podoby, tzv. transkripce, v rámci ní byly ze záznamů vypuštěny části záznamu, které odbíhaly nebo přímo nesouviseli se zkoumaným tématem. Tedy došlo k redukci prvního řádu. Po této redukci byly zaznamenaná data o kódována pro snadnější následnou analýzu. Tuto metodu popisuje Miovský jako počátek třídění dat pro následné vyhodnocení. To napomáhá následnému popisu výzkumného zjištění (Miovský, 2009).

Výstupy z prvotní analýzy jsem sjednotil pomocí kódů do jednotlivých kategorií podle dílčích výzkumných otázek. Tyto sjednocené souhrny odpovědí respondentů, rozdělených do jednotlivých kategorií, jsem následně podrobněji analyzoval a soustředil jsem se hlavně na vzájemná propojení a shody odpovědí jednotlivých respondentů. Tímto způsobem jsem vytvořil takzvané trsy kódů, jak o nich hovoří Miovský (Miovský, 2006, s.221).

### 10.3 Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 1: „Jak školy vnímají spolupráci se sociálně-pedagogickou poradnou?“

V prvním souboru otázek jsem se věnoval převážně tomu jak pedagogičtí, ale i ostatní odborní pracovníci škol, vnímají dosavadní průběh spolupráce s pracovníci poradny. Soustředil jsem se na samotný počátek spolupráce i na její průběh. Zajímal jsem se mimo jiné i o jednotlivé fáze vývoje spolupráce. To, jak byla spolupráce navázána, jaké faktory vedly k jejímu navázání. Případně co ovlivňovalo vývoj této spolupráce. Výzkumný vzorek mi umožňoval poměrně podrobně nahlédnout do různých „pater“ managementu spolupracujících škol. Ať už se jednalo o zástupce vedení školy, nebo o odborné pracovníky školského poradenského pracoviště, či pracovníka ryze odborného zaměření (školního psychologa). Právě pracovní pozice školního psychologa je podle mých zjištění v mnoha případech takzvaně „suplována“ právě pracovníci Sociálně pedagogické poradny Zlín. To je jeden z hlavních aspektů, které veskrze všichni aktéři výzkumu pojmenovávají.

**R6** „protože my jsme malá škola a v podstatě nedosáhneme na školního psychologa a už dnes i naše kolegyně paní XY (anonymizované jméno) u nás bude působit v rámci konzultací, nejen pro děti, ale i pro rodiče. Rodiče se chodí ptát nejenom na známky dětí, ale mají nějaké svoje

*problémy. Takže opravdu ta terénní pracovnice je u nás k dispozici ve vyhrazeném čase, kdy ti rodiče ti zákonní zástupci ji mohou zkontaktovat. Takže ta sociální práce určitě ano.“*

Celkem očekávatelnou výjimkou je pak rozhovor se školní psycholožkou – respondent R4. Zde podle očekávání není tato, řekněme, role pracovnic poradny vnímána jako zástup za pozici odborného pracovníka na poli dětské/školní psychologie.

Rozhovor s respondentem R9 poukázal na skutečnost, že sociální práci, v tom smyslu slova, jak je chápána odbornou literaturou, v mnoha případech suplují na školách jiné profese.

**R9** *„musím začít úplně jakoby od začátku, jednak jsem speciální pedagog tady na škole ne jako sociálně nepůsobím, ale bohužel, protože sociálního pedagoga zatím na škole nemáme, některé školy už ano, což je podle mě i výhoda, nebo já to považuju hlavně jako velkou výhodu, tak zatím tady tuto práci v té sociální oblasti přebírám já spolu s metodikem prevence, tak nějak se jakoby tady o to dělíme.“*

Jak vyplývá z mého výzkumu, práci sociálního pracovníka, potažmo sociálního pedagoga, zastupují odborní pracovníci, kteří nejsou na tuto pozici školeni. Ať už se jedná o speciální pedagogy, výchovné poradce, metodiky minimální prevence nebo pracovníky vedení škol.

V jednom případě se i vedení školy rozhodlo pro spolupráci se sociálně pedagogickou poradnou Zlín právě z důvodu chybějícího pracovníka na pozici školního psychologa. Tato spolupráce měla vytvořit prostor pro průběžnou podporu rodin žáků a žáky samotné.

**R5** *„A tu spolupráci navázala, teda já jsem preventistka rizikového chování a vlastně tu spolupráci, navázala paní ředitelka, poněvadž jsme neměli školního psychologa a ty velké školy, vlastně školního psychologa mají, takže jsme potřebovali nějakého člověka, tedy ne člověka, kterého uvidíme jednou za rok, že nám udělá nějaký program, ale my jsme potřebovali člověka, který s náma bude kontinuálně pracovat.“*

Tento aspekt pojmenovávají i samotné pracovnice poradny.

**R1** *„To je využíváno i školami kde nepůsobí psycholog. Ale a když se snaží jako využít tady těch možností (myšlena nabídka spolupráce s poradnou, poznámka autor) a oni s těmi sociálními dovednostmi nepracují. Není na to prostor, není na to čas, takže zato jsou rádi.“*

Zároveň zde ale vyvstávají problematické aspekty založené na vlivu lidského faktoru v rovině negativních předsudků a neopodstatněného pocitu studu. Tyto aspekty se týkají jak žáků, tak

jejich zákonných zástupců. Jak uvádí respondentka R6 ze svých vlastních zkušeností na počátku spolupráce se sociálně pedagogickou poradnou Zlín.

**R6** „Přínos té spolupráce vnímám, že mohou se rodiče na kontaktovat na odborníka. A může docházet k nám do školy, ale může už docházet přímo do té rodiny, nebo může docházet ten sociální pracovník. Samozřejmě, my mu poskytneme klidně prostory, ale může docházet na to konkrétní pracoviště. Pokud ta sociální služba má nějaké zřízené pracoviště. Akorát si myslím, že je to stejné jako u psychologů, že my na ta naše společnost ještě není nastavena tolik využívat těch rozmanitých služeb, třeba těch služeb psychologů.“

Respondentka dokonce pojmenovává rizika plynoucí z určité tabuizace některých profesí ve společnosti. Sem náleží odborníci v oblasti psychologie, psychiatrie, ale i sociální pracovníci. Shodlo se na tom hned několik respondentů. Toto vnímám jako jeden z faktorů, které negativně ovlivňují spolupráci škol se sociálně pedagogickou poradnou Zlín.

**R6** „Dřív to bylo takový jako tabu, jo, prostě půjdu k psychologovi = jsem blázen, nebo psychiatrovi. Totéž je o těch sociálních službách. Takže to povědomí té společnosti sociální pracovnice je mnohdy vnímána, že třeba je k rodinám, kteří jsou nepřizpůsobiví v té společnosti. Jo, ale to nemusí být rodinná nepřizpůsobivá společnost. To může být člověk, který má úplně jiný jinou zakázku.“

Pokud se tedy znovu zaměříme na to, jak vnímají oslovení respondenti z řad pracovníků zapojených škol dosavadní spolupráci, je nutné zmínit jejich takřka jednotný postřeh. Tímto postřehem je vnímaná potřeba podpory rodin v jejich přirozeném prostředí, tedy v přeneseném slova smyslu – terénní sociální práci. S přihlédnutím na současnou legislativu v podstatě není možné, aby pracovníci škol (myšleno pedagogičtí pracovníci) pracovali s rodinou v jejím přirozeném prostředí mimo půdu školy. Školy a jejich zaměstnanci vnímají spolupráci s poradnou jako další podpůrný prvek pro žáky a jejich rodiny, ale i jako podporu pro učitele při řešení problematických situací, komunikaci s rodinami, předávání informací zákonným zástupcům, komunikaci s ostatními poskytovateli sociálních služeb. Respondenti vnímají přínos podpory poradny při komunikaci s rodinami při řešení choulostivých problematik, a pracovnice poradny tak působí jako jakýsi komunikační most mezi školou a rodinou. Pokud se zákonný zástupce rozhodne spolupracovat s pracovníci poradny a přijme jejich roli, komunikace se výrazně zjednoduší. Škola je stále vnímaná jako mocenská organizace a řada rodin komunikaci se školou a jejími zaměstnanci vnímá velmi negativně. Pedagogové jsou vnímáni jako osoby přinášející pouze problematická témata týkající se dětí, jejich neúspěchů a

selhání. Zákonní zástupci se mnohdy s pedagogy, kteří vyučují jejich děti, setkávají až v situacích, kdy je nutné řešit právě selhání, neúspěchy či přestupky. Mnoho těchto zákonných zástupců nevnímá potřebu komunikovat s pedagogy a projevovat zájem o úspěchy jejich dětí na poli vzdělání. Zde si dovolím vlastní úvahu a dovolím si tvrdit, že je to způsobené velmi nízkou prestiží vzdělání jako takového u některých skupin rodin. Z mé vlastní praxe sociálního pedagoga mi plyne, že mnoho rodičů, či zákonných zástupců, samo nevnímá dosažené vzdělání jako důležitý aspekt vývoje jedince a důležitý faktor pro budoucnost dítěte. Takové rodiče je těžké přimět k tomu, aby věnovali pozornost úspěchům svých dětí, a to především na poli dosaženého vzdělání. V mém výzkumu se ukazuje, že respondenti z řad zaměstnanců škol vnímají potřebu toho, aby případný sociální pracovník měl vzdělání v oblasti sociální terapie a psychoterapie, mohl by tak pomáhat jak žákům, tak učitelům ve zvládnání stresových situací a konfliktů. Jak vyplývá z výzkumných rozhovorů, toto je jedna z velmi důležitých oblastí spolupráce, která je kladně hodnocena pedagogickými pracovníky spolupracujícími škol.

**R4** „*potom u těch starších, někdy už jsou to jakoby taková sebe rozvojová témata. Kdy ty děti potom právě jakoby buď řeší nějaký konkrétní jakoby etické zakázky. Takže to už je potom takové jako víc... No mě přijde do takové té klasické psychologie, co se prolíná s psychoterapií.*“

**Dílčí závěr:** První fáze analýzy rozhovorů byla zaměřena na vnímání pedagogických pracovníků škol zapojených do spolupráce se Sociálně pedagogickou poradnou Zlín na dosavadní průběh této spolupráce se zaměřením na počátek spolupráce a důvody, které vedly ke vzniku spolupráce. Jak z vyhodnocení výzkumných rozhovorů vyplývá, jedním z hlavních ovlivňujících faktorů navázání spolupráce je absence pracovníků v oblasti sociální práce a dětské psychologie na školách a dále pak je to téma problematiky komunikace mezi pedagogy škol a zákonnými zástupci žáků. Dle výstupů z výzkumných rozhovorů dále plyne, že prvotní impuls k navázání spolupráce převážně vycházel z aktivní nabídky spolupráce ze strany Sociálně pedagogické poradny Zlín. Pouze v jednom případě se jednalo o poptávku ze strany školského zařízení na podporu v oblasti sociální práce na škole. Z rozhovorů je patrné, že spolupráce v konkrétním projektu byla navazována i na základě předchozí spolupráce na poli preventivně-sociálních aktivit, které poradna pro školy realizovala. Jedná se v těchto případech i o pozitivní aspekt dosavadních zkušeností škol s prací pracovníků Sociálně pedagogické poradny Zlín.

## 10.4 Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 2: „Jak pracovníci sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami?“

V druhém souboru výzkumných otázek jsem se ve své práci zaměřil na odpověď na druhou dílčí výzkumnou otázku – „Jak dosavadní spolupráci se školami hodnotí pracovníci Sociálně pedagogické poradny Zlín“. Otázky v této části byly kladeny při vzájemném setkání s výzkumníkem a pracovníci zainteresovanými v projektu spolupráce Sociálně pedagogické poradny Zlín a spolupracujícími školami. Toto setkání proběhlo formou Focus Group. Jednalo se o moderovanou diskusi s předem prezentovanými okruhy otázek. Zaměstnankyně poradny byly zastoupeny jak řadovými sociálními pracovníci, tak osobou vedoucí poradny. Stejně jako v prvním okruhu jsem se mimo jiné zaměřil na vyhodnocení procesu navázání spolupráce se školami a na aspekty, které to ovlivňovaly. Pracovníci sociálně pedagogické poradny identifikují jako jeden z nejzásadnějších faktorů to, že školy jsou tím prvním zachytným bodem, kdy je možné rozpoznat rodící se konflikt v rodině a je tak možné zasáhnout již v prvopočátku vznikající krize, a tak předcházet případné nutnosti masivnějšího zásahu, například zásahu Orgánu pro ochranu práv a svobod dítěte (OSPOD).

**R2.** „*A já teda třeba za mě ty zkušenosti z té terénní práce s rodinami. Pro mě já jsem si vlastně uvědomovala, nebo to asi každá pracovnice, že vlastně ta škola je úplně ten první okamžik, první možnost, jak zachytit ty potíže v těch rodinách a opravdu tam jakoby zahájit tu primární nebo sekundární prevenci, protože my často v té terénní službě, ty rodiny, které nám přichází už z Osrodu a za mě třeba by bylo úplně nejlepší, kdyby ani se nedostali do té evidence. Že by jako ta prevence fungovala ve chvíli jakoby opravdu, kdy to tam doutná, a ne že bysme hasily požáry až když to hoří, prostě když přijdou rodiny z Osrodu, kde už máme opravdu... jsou prostě velké potíže a někdy už se to opravdu jako fakt podobá hašení požáru.*“

V přípravné fázi projektu vycházel realizační tým ze svých zkušeností z předchozí terénní sociální práce. V přípravné fázi projektu se jednalo převážně o otázku, jak zajistit větší informovanost rodin o možnostech podpory ze strany terénních sociálních pracovníků. Východiskem byly i zkušenosti s doprovody zákonných zástupců do škol na jednání o tématech týkajících se například plnění školní docházky, patologického chování, či prevence školního neúspěchu dětí.

**R1** „*Potom, když ty rodiny se k nám dostanou a vnímají tu pomoc a podporu od těch služeb, ale aby se dověděli i ty školy, protože jsme se setkávali s tím, že jsme byli s některými rodiči v těch školách, doprovázeli je tam, při tom, co potřebovali. Tak školy o nás moc nevěděli...*“

Díky nastavené spolupráci tak školy mohou nabídnout rodinám komunikaci skrze nestrannou třetí osobu. Osobu, která není spojena s často negativně vnímanou institucí školy. Tyto rodiny pak mnohem lépe komunikují a přijímají informace a požadavky školy efektivněji a s lepším porozuměním požadavků. Dalším pozitivně vnímaným faktorem je možnost přenést práci s rodinou doporučenou školou ke spolupráci a podpoře do domácího prostředí rodiny, tedy sociální práci prováděnou terénní formou. Díky tomu může být taková práce kontinuální a není omezena pouze na půdu školy a délku vyučování. Taková forma podpory umožňuje i zapojení dalších odborníků, například z oblasti psychologie.

Důležitým podporujícím faktorem pro funkční spolupráci mezi školami a Sociálně pedagogickou poradnou Zlín je fakt, že Odbor školství Zlínského kraje si uvědomuje potřebu podpory rodin ohrožených sociálním vyloučením či sociálně vyloučenými. V rámci realizace inkluzivní formy vzdělávání a poskytování rovných příležitostí se zrodila myšlenka propojení školské a sociální oblasti. Toto velmi významně ovlivnilo vznik projektu a zahájení spolupráce mezi zapojenými školami a poradnou. Podpora Odboru školství totiž usnadnila navázání komunikace mezi jednotlivými aktéry projektu.

**R1.** *„Nějak takhle to vzniklo na základě toho, že už má nějaké aktivity tady krajský odbor školství. To, jak pracuje se svým inkluzí s rovnými příležitostmi a mi tím, že jsme docela aktivní v tomto směru, tak se snažíme komunikovat s těmito orgány a vyvstala taková myšlenka. Tedy té tripartity toho skloubení té sociální a školení oblasti a prostě to školství bylo tomu nakloněné (myšlen Odbor školství Zlínského kraje), protože víc vnímá ty problémy a chtěou, jako se pokusit hledat i jiné možnosti a jiné cesty. A toto byla jedna z možností. Která se teďka nabízela a chtěli ji taky využít těch našich zkušeností z praxe.“*

Pracovnice Sociálně pedagogické poradny v počátcích projektu mimo jiné působily i v rámci takzvaného Krajského akčního plánu. Snažily se přinášet myšlenky na spolupráci škol se sociálními pracovníky. Zpočátku narážely na určitý odpor, který nicméně pramenil spíše z neznalosti obsahu sociální práce jako takové a nepochopení nabízených oblastí podpory sociálních pracovníků na půdě školy.

**R2.** *„Zdálo se mi možná v rámci toho krajského akčního plánu, že to bylo trošku problematické. Tam vůbec jako pro ně uchopit tu myšlenku, že by tam chodil nějaký sociální pracovník. Mně se třeba jako dojem je osobní, že někteří ani nevnímali vlastně tu potřebu. Oni si neuměli představit, co by ten sociální pracovník vlastně pro ně mohl udělat. Jo, takže i to jako třeba za*



*mě je cíl tady tohoto projektu vůbec jako jim říct, že jim můžeme pomoci. Takže můžeme být prospěšný pro ně jo, že ji můžeme usnadnit tu situaci s těmi žáky.“*

Tento aspekt se projevoval i v následujícím období, tedy v počátku spolupráce mezi pracovníky poradny a školami. Ze strany pedagogických zaměstnanců školy se projevovala jistá míra nepochopení obsahu práce sociálního pracovníka při spolupráci se školou. Respondenti uvádějí, že ze strany pedagogů vycházela poměrně velká míra skepse k možnostem podpory a prospěšnosti tohoto přístupu k rodinám žáků. Důležitou roli ve změně těchto postojů u pedagogických pracovníků mělo i budování vztahů důvěry s podpořenými rodinami.

**R1.** *„...ze začátku se naráží a „vy jste kdo“ a „co to teda jako má být“ tak, že jo provázela taková nedůvěra. Jo, bylo to tam takové uzavření, nedůvěra „kdo to je, co to je“, ale když máte dobrý vztah s tou rodinou tak ten rodič si to ustojí, to je v pořádku, opravdu to jo, ani se za to nestydí, ba naopak. Vnímá to jako podporu. Jako velkou pomoc a já si myslím že, v tomto nastal posun taky co máme jako postřehy, takže to je velké plus, že se celá ta služba a vůbec posunula.“*

Dalším negativně působícím fenoménem, který pracovnice poradny pojmenovávají, je to, že sociální pracovník vstupující na půdu školy je stále externí odborník, který nemá pevné místo v zaměstnanecké struktuře školy. Z toho plynou překážky, které spolupráci komplikují, ne-li brání jejímu rozvoji.

**R3.** *„Já bych to chtěla říct to, že pořád my jsme pro tu školu vlastně externí pracovníci. Že nejsme pořád ještě jakoby v té jejich struktuře, že pro ně je pořád těžké si to uchopit, že kdo jsme, co vůbec děláme, to jako by já jsem sociální pracovník. Dělán to, a to a můžu vám pomoci tím a tím, takže to občas mě zas jakoby stojí a padá i na tom právě, že jsme externí a že občas ty situace tam jsou. Oni je třeba podchytit ta škola, ale už je nenapadne. Aha, mám tu vlastně tady tu osobu a jakoby jo ta spojka v té hlavě, jako že můžu vlastně se zkontaktovat, že?“*

Jak respondentka R1 uvádí, situace není stejná ve všech spolupracujících školách a mnoho pedagogů již myšlenku zapojení sociálního pracovníka do péče o děti ohrožené dopady sociálního vyloučení vnímá pozitivně. Důležitým faktorem, který pozitivně ovlivňuje spolupráci, se tak na základě výzkumných rozhovorů jeví i kvalitně nastavená a aktivně realizovaná komunikační linka mezi pedagogy, školským poradenským pracovištěm, vedením školy a samotnými pracovníky Sociálně pedagogické poradny.

**R1.** *“Trochu do toho pozitivna, protože jsou tady některé, spolupracující školy, která se úžasně chytají té myšlenky. A právě o tomto kolegyně mluví, chytají se toho, že vnímají přitom, že mají tam perfektní tým jako toho školního poradenského pracoviště, ale vnímají, že ten externista má úplně jiný pohled na to. A reaguji na to, co je oslovuje při tom, co potřebují, vnímají té naše služby, zeptají se, takže se to tam nějak snaží propojovat, ale to je zatím ještě takové neurčité. Takže tak přemýšlí, tak přemýšlí nově.”*

Je třeba velmi důrazně upozornit, že se jedná o pilotní projekt tohoto charakteru a již od jeho plánování bylo stanoveno, že spolupráce bude pilotována pouze se školami ochotnými spolupracovat. Proto není možné přijímat premisu, že se bude situace s přijetím externích sociálních pracovníků do komunikačního toku na školách opakovat i tam, kde bude spolupráce nařízena. Zde je třeba upozornit na výrazný vliv lidského faktoru ovlivňujícího reakce pedagogických pracovníků.

**R1.** *„My teda máme asi podle mě trochu výhodu, že v podstatě ty školy, se kterými spolupracujeme jsou školy, které chtějí spolupracovat. Jo, takže tam vlastně to nemusím jako úplně nutně nutit tu službu nějak, protože i v rámci toho pilotního projektu jsme si to nastavili, takže prostě budeme spolupracovat s tím, kdo chce spolupracovat, že to by bylo zbytečné vynakládání energie.”*

Zajímavou otázkou je využití celého portfolia nabízených služeb Sociálně pedagogické poradny Zlín školami. Pracovnice poradny zde vnímají velké rozdíly mezi jednotlivými zapojenými školami. Jak respondentky uvádějí, některé školy, respektive pedagogové, využívají pouze nabídku preventivních programů pro třídy, ale individuální sociální práci nepoptávají. Pracovnice se domnívají, že to plyne z neznalosti oboru sociální práce a neznalosti možností podpory pro rodiny a žáky. Zároveň je zde patrný určitý rys jakési profesní hrdosti pedagogů. Zároveň, jak bylo patrné ze zjištění v předchozí kapitole, mnoho pedagogů uvádí, že nemají prostor zaobírat se sociálními otázkami týkajícími se jejich žáků. Proces sociální edukace je ve valné většině případů omezen pouze na povinné hodiny Občanské a Rodinné výchovy. I odborní pracovníci školských poradenských pracovišť (metodici minimální prevence, školní výchovní poradci) nemají prostor a mnohdy ani dostatečné vzdělání na vykonávání klasické sociální práce.

**R1.** *„Je pravda, že některé školy, třeba ty preventivní programy, které nabízíme oni využívají třeba ty preventivní programy, které jako v potřebují. Navíc je to zdarma, že? Takže je to pro*

*mě taková jakoby celkem snadná věc, ale už nevyužívají třeba tu sociální práci v rodinách, kterou my nabízíme. Protože úplně necítí tu potřebnost, nevíme úplně proč... “*

V případě, že zmiňujeme jakousi profesní hrdost či uzavřenost, je třeba zmínit i jeden postřeh respondentky R2. Tento postřeh zcela jasně ukazuje prameny obav z užší spolupráce s externími pracovníky. Tato obava pramení z přirozené nechuti vystavit se kritice vlastní práce a poukázání na nedostatky ve výkonu pedagogické profese. Byť jsou tyto obavy ve valné většině případů neopodstatněné, je zde nutné bojovat s předsudky a přirozenými obavami pedagogů.

**R2.** *„Myslím, že tam je neporozumění tomu nebo nějaká obava. Možná uvidíme trošku, jakože někdo uvidí nějakou..., teda nevím jako jak otevřeně mohu jako, nebo budu otevřená. Jo? Osobně si myslím, že někteří učitelé mají takový ten problém, že je někdo nachytá při chybě jo, což jako za nás není.... Jo my všichni děláme chyby. Ale oni někdy mají obavu, že někdo jako uvidí do těch karet, že někde třeba něco se udělalo špatně.“*

Jedním z pozitivně vnímaných aspektů je smluvní nastavení kontaktní osoby ve škole. Touto osobou je určený člen školského poradenského pracoviště. Tuto osobu určuje vedení dané školy. Tato osoba má za povinnost komunikovat s pracovníci poradny a zároveň je to osoba sdružující informace od pedagogů školy a vytipovává žáky, u kterých je identifikována potřebnost podpory ze strany pracovníků Sociálně pedagogické poradny. Respondentky zároveň uvádějí, že v reálné situaci komunikují i s třídními učiteli. Ti podle respondentek mají konkrétnější informace o žácích. Například o jejich absencích ve výuce. Komunikace probíhá i mezi rodinami žáků a pracovníci poradny.

**R2.** *„Komunikuju s třídními učiteli. Jo, kdy se vlastně jedná o konkrétního žáka, většinou má přehled o absencích. Někdy si musím ujasňovat, jaká je situace, protože něco mi sdělí rodina a třeba ten pedagog zase jakoby to řekne jinak. Nebo zjistím, že ta situace je trošku jiná, než ta rodina tvrdí. to asi známe, že prostě tak to je, takže někdy je potřeba si informace ověřit. Ty rodiny jako vědí vždycky. Na začátku jim říkám, že budu komunikovat i s třídním učitelem, aby o tom věděli.“*

Respondentky v průběhu rozhovoru několikrát pojmenovávaly riziko při komunikaci s pedagogickými pracovníky. Rizikem je podle nich opět vliv lidského faktoru. Podle pracovníků poradny existuje nebezpečí, že poskytovanou pomoc pedagogům budou tito vnímat jako poučování a nepřímou kritiku jejich práce.

**R1.** „Ale co se týče třeba toho objevení toho zájmu konkrétního dítěte, já trošku mám v sobě obavu takovou, že když já jako to tam napíšu nebo nějakým způsobem sdělím tomu třídnímu učiteli, tak on bude mít pocit, že já mu říkám, co má dělat. A to někdy jako já na to narážím, že to jejich ego v tomto směru je takové...“

Ovšem v případě, že se odbourají tato rizika kvalitní a efektivní komunikací, je spolupráce s třídními učiteli vnímána jako velmi pozitivní. Jak respondentky uvádí, třídní učitel má nejaktuálnější informace o svých žácích. Je schopen velmi záhy identifikovat vznikající problém. V reakci na tuto situaci má možnost operativně zapojit sociálního pracovníka do sanace této vznikající situace. Obzvláště na prvním stupni základní školy je tato situace nejviditelnější. A to z toho důvodu, že na prvním stupni pedagog tráví většinu školního dne s kompaktní skupinou žáků a může je tak podrobněji sledovat. Na druhém stupni již je situace komplikovanější. Třídní učitel je se svou třídou jen omezený čas a nemá tak velký prostor ke sledování interakce žáků. Nemůže sledovat drobné změny v chování dítěte.

**R1.** „Ano oni vytipovávali...Protože nejvíc jsou pedagogové... první stupeň prvotní kontakt jako třídní učitel. Ten už má nějakou diagnostiku, má mít zmapovanou nebo ten druhý stupeň jo, že by měli výchovní poradci, ale to jsou více méně jako zase třídní, ale tam už není tento dosah takového něco tak už nepozorují. Ale víceméně ta škola by měla mít nějaké postřehy.“

V průběhu dosavadní spolupráce Sociálně pedagogické poradny Zlín byly nastaveny tři způsoby navázání kontaktu mezi sociální službou a klienty. V prvním případě aktivně škola informuje rodinu o možnosti podpory ze strany Sociálně pedagogické poradny Zlín. S vyžádaným souhlasem rodiny pak škola pracovníkům poradny předává kontakt na rodinu společně se základními informacemi o problematice této rodiny. Pracovnice pak rodinu kontaktují a zahájí spolupráci.

Ve druhém případě škola předává rodině kontakty na Sociálně pedagogickou poradnu a aktivitu kontaktu přesune na zákonné zástupce dítěte. Tuto variantu respondenti výzkumného rozhovoru vidí jako nejméně efektivní. Důvodem nízké efektivity tohoto postupu je nízká míra aktivity rodiny v zájmu o řešení své situace, stud za svou situaci a obavu z nutnosti přiznat své „selhání“ ve výchově dítěte či zajištění základních potřeb dítěte. Tomuto aspektu se ještě budu ve své práci věnovat podrobněji.

Třetím způsobem je navázání spolupráce s rodinou přímo na půdě školy. To se většinou odehrává na tripartitním jednání mezi pedagogickým pracovníkem, zákonným zástupcem a pracovníci poradny. V některých případech je přítomno i dotčené dítě, případně i další

zaměstnanci školy. Jako je například, výchovný poradce, metodik minimální prevence či zástupce vedení školy. V několika případech respondenti výzkumného rozhovoru uvádí i případy, kdy byli účastni zasedání takzvaných výchovných komisí. Tyto se svolávají v případě závažných selhání žáka, v případě velkého ohrožení školním neúspěchem, nebo v případě řešení záškoláctví žáka. Na takovýchto jednáních pracovnice Sociálně pedagogické poradny Zlín nabídnou rodině svou podporu a naváží s rodinou spolupráci.

**R2.** „*My jsme si ujasnili vlastně 3 způsoby, jako jaký je možné tu rodinu nějakým způsobem na kontaktovat. První je ten, že škola jakoby dojedná, že my ji můžeme zavolat a předá nám s jejich souhlasem kontakt na ně. Druhá možnost, kterou teda já považuju za ne úplně jako asi efektivní, že se předá rodině kontakt, ale jestli oni zavolají to už... většinou a spíš ne a třetí možnost je schůzka na půdě školy, kdy mi prostě jim nabídneme službu a domluvíme se na té spolupráci, ale takovou jsem ještě já neměla. Většinou to fungovalo v té jedné.*“

Vraťme se ještě k rizikovému bodu týkajícího se chování rodiny v případě, kdy je jim nabízena pomoc ze strany sociálních pracovníků. Respondenti výzkumného rozhovoru uvádějí několik rovin vlivu neochoty ke spolupráci se sociální službou. V první rovině se jedná o neopodstatněný stud za přijímání pomoci v obtížných životních situacích. Rodiny často odmítají nabízenou pomoc z důvodu, že nechtějí, aby bylo viditelné jejich případné selhání. Pracovnice pojmenovávají situace, kdy rodiny nemají dostatečné finanční prostředky, aby svým dětem umožnily mimoškolní aktivity, kroužky, školy v přírodě, lyžařské výcviky, návštěvy divadelních představení organizovaných školou a další. Děti jsou pak izolovány od školního kolektivu a dostávají se tak mimo skupinu.

**R2.** „*A někdy ten rodič řekne a my nic nepotřebujeme. A mi to nějak zvládnete... Jo, ale potom najednou slyšíte, jak prostě maminky samoživitelky na to nemají, ale zároveň vidíte, že jako spousta z nich tu pomoc. V podstatě nevyužije jo z různých důvodů.*“

Rodiče se podle respondentek výzkumného rozhovoru bojí jisté formy nálepkování, kdy společnost vnímá využití pomoci ze strany systému sociální pomoci jako něco nevhodného a jako projev nízkých kompetencí. Nezanedbatelné procento společnosti nemá dostatek informací o tom, co vlastně sociální práce obnáší. Respondentky se zmiňují o svých osobních zkušenostech s názory většinové společnosti, ale i klientů samotných, při zmínění slovního spojení „sociální pracovník“.

**R2.** „*Jako každý si představit tu paní na tom OSPODU, jak jde odebrat to dítě...*“

**R3.** „*Mě tam to vede to jako povědomí ta sociální práci.... nějaké zeptat jako za mě sociální lidi už je to pro ně něco citlivého. Nějak by byly o nálepkování, že už jako vlastně nezvládají tu situaci, jako... zase je tam to EGO... točí se to kolem těchto témata jako asi zase pozice sociální pracovník a kdo z české republiky tady jako ví co to je sociální práce úplně zanedbatelné procento, takže zase nějaká osvěta, informovanost...*“

Z této citace je velmi dobře patrné, jak respondenti uvažují o důležitosti informovat nejen klienty, ale i širokou veřejnost o prostředcích pomoci sociálních služeb. Na mou otázku, zda si respondentky myslí, že jejich klienti se stydí přijímat pomoc v tíživých životních situacích, jednomyslně odpovídaly, že tomu tak s velkou pravděpodobností je. Je to tedy jeden z bránících faktorů rozvoje spolupráce mezi poradnou a školami. Dalším prvkem, který negativně ovlivňuje spolupráci pracovníků poradny s rodinami, je obava, aby dítě takto podpořené rodiny nebylo stigmatizováno mezi svými vrstevníky. Bohužel zde naráží respondenty na fakt, že učitelé a další pedagogičtí pracovníci neumí pracovat na těchto tématech se svými žáky. Podle jejich zkušeností jsou sice ve školách realizovány takzvané Komunitní kruhy, ale velké procento učitelů tuto aktivitu neumí správně uchopit. Stávají se pak z těchto aktivit pouhými formálními setkáními mezi žáky třídy a jejich vyučujícím. To sice napomáhá upevňovat vztah mezi žáky a pedagogem, ale neplní to původní zamýšlenou myšlenku, a to podporu socializace žáků a budování zdravých vztahů ve skupině. Jak uvedla respondentka R1, prováděla vzdělávací aktivitu pro pedagogy se zaměřením na realizaci aktivit Komunitních kruhů a její zkušenost byla, že větší část přítomných pedagogů si nebyla vůbec jistá, jak tuto aktivitu s dětmi realizovat.

**R1.** „*Už od začátku mají ještě komunitní kruhy, které by měly být nějakým způsobem tematicky zaměřené na tady takovéto citlivé téma, tak citlivé oblasti. Ale jako věděli, jak o tom mluví anebo, aby se vzájemně nestigmatizovaly ty děti vidí mezi sebou. Ale prostě, aby tady se otevřel ten prostor, protože tady tohle se nedělá. Já jsem taky jedno takové skupinové setkání s pedagogy, kdy vlastně bylo to zaměřené právě na ty osobnostně sociální vztahy, nebo jak vést i komunitní kruhy. A že to jich tam bylo... pozhnaně snad dvacet. A vlastně asi víc, než polovina z nich si nebyla jistá, jak to dělat. Oni se baví o tom, jenom jak se měli o víkend, jaké zážitky nebo když někde byli, a to, aby tam bylo povídání, což je super je vidět ten prvotní smysl vidět v tom, že učíme je komunikovat a pojďme hlouběji, pojďme jako dát to ještě na vyšší rovinu abychom tam potom vnášeli už smysluplnější témata hlubší a zase témata, které já jsem schopná a mám potom může jak ten pedagog zpracované. Jo tam se to objevovalo, jo, kdo je, kdo má nechci říct kapacitu nebo kdo má vůli a chuť to skutečně dělat. Anebo nebo zůstávat jenom na*

*té rovině jako tak dobře mněl jsi se dobře, tak to je fajn, a byl asi tam na výletě a vlastně, než se všichni vystřídají. A zůstává to v této rovině a tady máme komunitní kruhy nebo osobnostní a sociální výchovu. Čárka splněna.“*

Dalším faktorem, který negativně vstupuje do procesu zavedení sociální práce do školství, je fakt, že školy a pedagogové jsou zaměřeni takzvaně „na výkon“. Učitelé pak přikládají mnohem větší důležitost probranému učivu než socializaci žáků. Respondenti uvedli ve výzkumném rozhovoru, že dle jejich názoru učitelé právě z těchto důvodů provádějí aktivity spojené se socializací žáků, aktivity na podporu komunikace pouze formálně.

**Dílčí závěr:** Druhá fáze analýzy rozhovorů byla zaměřena na vnímání pracovníků Sociálně pedagogické poradny Zlín na dosavadní průběh spolupráce s do projektu, **Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II**, zapojenými školami. Zaměřil jsem se na to, jak byla spolupráce navázána, jaké jsou pracovníky poradny identifikované faktory podporující tuto spolupráci, a naopak jaké faktory této spolupráci brání. Z vyhodnocení výzkumného rozhovoru se zaměstnanci Sociálně pedagogické poradny Zlín vyplývá, že zásadním podporujícím faktorem navázání spolupráce je velká míra podpory ze strany Krajského úřadu Zlínského kraje, respektive **Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání**. Díky této podpoře byl vstup do jednotlivých škol snazší a rychlejší. Dalším významným faktorem podporujícím úspěšnou realizaci projektu byly podle respondentek výzkumného rozhovoru **kvalitně připravené smluvní dokumenty** vzájemné spolupráce mezi Sociálně pedagogickou poradnou Zlín a spolupracujícími školami. Obzvláště pak fakt, že vzájemné smlouvy o spolupráci obsahovaly klauzule o **kontaktním pracovníkovi** z řad školských poradenských pracovišť a o poskytnutí **zpětné vazby o naplňování projektových záměrů**. Poněkud rozporuplné odpovědi jsou v případě tématu vzájemné komunikace mezi pracovníky poradny a pedagogickými pracovníky, zde se objevuje výrazný aspekt, a to lidský faktor. Zde se nejvíce projevuje fakt, že jednotliví aktéři, tedy zaměstnanci škol a podpoření zákonní zástupci, projevují **malou znalost náplně práce sociálních pracovníků a možností sociální pomoci rodinám a žákům škol**.

Respondentky toto pojmenovávají jako jeden ze **základních bránících aspektů – nízká informovanost** širší veřejnosti, a to jak laické, tak odborné (myšleno pedagogičtí pracovníci škol). Ve valné většině byla **spolupráce navázána se školami, kde již v minulosti nastala nějaká forma spolupráce**, převážně se jednalo o programy preventivního charakteru pro třídní kolektivy zaměřené na práci s emocemi a zkvalitnění komunikace uvnitř kolektivu, případně se jednalo o zakázkovou realizaci adaptačních pobytů pro třídní kolektivy. Zároveň respondentky

jako velmi pozitivní faktor uvádějí, že **spolupráce je navázána pouze se školami, které spolupracovat chtějí**. Nejedná se tak o spolupráci na základě například nařízení nadřízeného orgánu. Respondentky totiž v průběhu výzkumného rozhovoru uváděly fakt, že **jestliže je vedení školy spolupráci kladně nakloněno, je spolupráce samotná snadnější**. Stejně tak ale respondentky uváděly, že většina spolupracujících škol **nevyužívá kompletní nabídku** forem spolupráce a podpory klientů, kterou Sociálně pedagogická poradna nabízí.

Opět jako hlavní důvod je uváděna **nízká informovanost** a **nedostatečná propagace** projektu samotného. V jednom případě je zmiňován jako bránící nebo minimálně problematický faktor **absence pracovníka, který by se styku s veřejností věnoval** intenzivně a byl by to jeho prvořadý úkol.

Posledním negativně spolupráci ovlivňujícím faktorem, na který bych rád upozornil, je fakt, že **pedagogičtí pracovníci nekladou** při své práci příliš velký **důraz na socializaci žáků**, nevěnují dostatečnou pozornost **sociálnímu zázemí žáků** a nedostatečně pracují na zkvalitnění **komunikace** mezi žáky a **mezi pedagogy a zákonnými zástupci** žáků.

**Pro mě velice zajímavým aspektem vyplývajícím z tohoto výzkumného rozhovoru je to, že respondentky vůbec nepojmenovávají legislativní překážky k rozvoji spolupráce.**

### 10.5 Soubor odpovědí respondentů v oblasti DVO 3: „Jak spolupracují externí pracoviště? (SPC, PPP, obec, kraj atd.)“

V třetím souboru výzkumných otázek jsem se zaměřil na zjištění jak se Sociálně pedagogickou poradnou a zapojenými školami spolupracují externí subjekty, například pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, orgány sociálně-právní ochrany dětí anebo třeba externími pedopsychology či klinickými psychiatry.

Otázky v této části byly kladeny při polostrukturovaných rozhovorech s jednotlivými zástupci pedagogů z škol, které se na realizaci projektu podílí a spolupracují se Sociálně pedagogickou poradnou. Tyto rozhovory byly realizovány za pomoci online nástroje Zoom. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s předem prezentovanými okruhy otázek. Participantů výzkumu hovořili s členy výzkumného týmu a tyto rozhovory byly nahrávány jako video záznam. Participantů byli vždy upozorněni na to, že bude záznam pořízen a jak s tímto záznamem bude dále nakládáno. Byla jim nabídnuta možnost rozhovor kdykoli ukončit a bylo dohodnuto, že jejich osobní údaje a osobní údaje dalších osob zmíněných v rozhovoru budou anonymizovány.



Z analýzy dat získaných v průběhu výzkumného šetření vyplývá, že většinou je spolupráce s těmito externími subjekty nastavena, nicméně propojenost jednotlivých aktérů řešení problémů žáků a jejich rodin nefunguje správně nebo vůbec. Jedním z dotazů bylo, zda se na školách realizují takzvané případové konference. Z mnoha odpovědí bylo patrné, že pracovníci škol této otázce nerozumí a někteří si pod tímto termínem neuměli nic představit. Po dovysvětlení otázky byly odpovědi u pedagogických pracovníků škol v podstatě shodné, tedy, že se případové konference ve školách jako nástroj pomoci při řešení problému klienta/ žáka, nerealizují. Respondentka R6 popsala, jak k řešení problémů přistupují v jejich středně velké škole v menším městě okresního formátu.

**R6.** „*No přímo úplně takhle my jako škola, a právě zase z hlediska opět jenom toho v uvozovkách jenom speciálního pedagoga jo ta sociální oblast a sféra se u nás řeší opravdu, až když dojde k nějakému závažnému případu doslova a do písmene. A to potom se řeší jak s ospodem, tak nebo hlavně teda s ospodem. U nás v našem případě s ospodem a případně když to teda opravdu jde. Tak poprosíme pomoci tu sociální poradnu ze Zlína, jinak jako takové spolupracujeme hlavně s PPP, SPC se středisky výchovné péče. Teda to máme taky hodně zkušeností. Pochopitelně tam určité případy jsou a samozřejmě je nějakým způsobem popsati vytváříme, když tam lidi jdou. Případně ano, ale není to směřované přímo na ta výchovně vzdělávací problémy.*“

I ostatní respondenti popisují spolupráci škol s ostatními subjekty pro podporu žáků a jejich rodin. Opět se ale v rozhovorech opakuje určitá roztříštěnost této podpory i když jistá míra koordinace je zde zastoupena. Jak popisuje například školní psycholožka respondent R4.

**R4.** „*s jakými odborníky ještě dál spolupracujeme. A ano, tak dál spolupracujeme s SPCS, to znamená buď s poradnou, teda nebo přímo SPC paní [REDAKCE] ze Vsetína a pak i ze Zlína s paní [REDAKCE]. Pak dále se speciálními pedagogy AIS, protože máme děti dost pestře rozložené.*

*Ne myslím tím s poruchami učení nebo i s fyzickými poruchami, jako je třeba zrak. Takže těch lidí, s kterými spolupracujeme víc teď nevím, jestli myslíte konkrétně třeba sociálně nebo jako odborně psychologicky.*

*A ale, ale jako těch odborníků je velká spousta a samozřejmě spolupracujeme i s jinými školami jinými řediteli. Teď momentálně máme setkání ředitelů, kde se bavíme s panem. Asi znáte, pana [REDAKCE] Z olomoucké fakulty... řeší vlastně děti s různými postiženími, takže teď tady konkrétně řešíme. Řešíme třeba naše problémy, takže i odborníky z fakult. A pokud se jedná*

*třeba i ve spolupráci, zase naopak tak chodí k nám třeba studentky, které jsou na praxi a mohou jít i do hodin třeba právě a třídnických, které organizuje [REDAKCE] a mohou tak nahlížet pod pokličku samozřejmě s různými GDPR dalšími směrnicemi, které k tomu jsou, takže myslím si, že snad jsem na nikoho nezapomněla, ale pak když jdu od knihovny přes různé zřizovatele českou školní inspekci, takže stále je dobře, že jsou odborníci, kteří nám pomohou. Které oslovujeme třeba před chvílkou, jsem měla schůzku ještě online na půl hodiny s panem [REDAKCE] ze SIPA a NPI, takže i s krajem na této úrovni ohledně ukrajinských dětí. Tak asi tak.“*

Při otázce člena výzkumného týmu na téma multidisciplinárního týmu pro pomoc při řešení problémů dětí zmínila respondentka zajímavý faktor, který brání spolupráci s externími subjekty, a to legislativní překážku.

**R4.** *„Tak určitě tak je to to, co jsem teď říkala. To, že to není jeden směr jsou to různé obory, které vstupují do školy a navazují z různých stran, můžeme vnímat potom třeba i to postižení. Když to třeba vezmeme, tak nám může pomoci psychiatr, psycholog, sociální pedagog. Může to být i opravdu odborník z toho Sipa a další, kteří dokonce jsme měli vlastně takové setkání, což nebylo úplně prý dobře. Ale byla jsem ráda i za externí pracovníky, třeba mimoškolní aktivity, jako je Auxilium. Například autistické spektrum dětí a mohli nám poradit nějaké třeba postupy, jak s dětmi pracovat, které mají tento problém. No ale bohužel to nedovoluje zákon, protože my jsme školské zařízení a tohle mimoškolní zařízení. Takže mě to bylo velmi vytýkáno, ale moc nám to pomohlo. Takže myslím si, že by se to mělo víc otevřít pro opravdu ty multidisciplinární a asi potkávání a pomoc. Takže za mě jo.“*

Dalším negativně ovlivňujícím faktorem, který ovlivňuje multidisciplinární spolupráci škol s externími subjekty je nedostatečná nebo žádná zpětná vazba směrem ke škole. Jak uvádí respondentka R7:

**R7.** *„Ono to funguje v podstatě my jednak máme povinnost. Samozřejmě jim sdělovat údaje, které oni si vyžádají a chodí pravidelně sociální pracovnice (myšleny sociální pracovnice a kurátorky OSPOD) třeba na rozhovor s dítětem. Takže to je běžná praxe, ale zase jsou to tím, že těch dětí máme málo. Jsou to opravdu jednotky případů, kdy třeba sociální pracovnice narazí na nějaký problém třeba od policie, že v rodině něco nefunguje. Tak potom si dělá šetření na místě, takže v tom ta součinnost je výborná. Samozřejmě my moc nemáme zpětnou vazbu. Kam se ta věc posunula, protože zase nefunguje to tak, že by poskytovali informace. Oni nám ten sociální odbor my prostě víme, že se tam něco děje v té rodině. A sociální pracovník jako dělá šetření, ale jestli se to vyřešilo, nebo nevyřešilo to v podstatě nevíme, protože to je běh na*

*dlouhou trať a my se dovíme třeba jenom že to dítě bylo odebráno z rodiny, že bylo umístěno třeba do náhradní pěstounské péče dočasné, jo, takový případ jsme to teď nedávno řešili, ale potom už mi jenom řešíme papírově ten přestup toho žáka, případně na tu jinou školu, kde je ta pěstounská rodina.“*

V tomto bodě si dovolím vložit mikro kazuistiku ze své vlastní praxe, která tuto zkušenost potvrzuje a je z ní možno usuzovat, že se nejedná pouze o překážku na úrovni Zlínského kraje. Pracuji jako sociální pedagog na základní škole v sociálně vyloučené lokalitě Hanušovicko. Jedna z našich žaček dlouhodobě zanedbává školní docházku. Její matka o dceřinu docházku a školní výsledky prakticky nejeví žádný zájem. Otec žačky je momentálně opakovaně ve výkonu trestu odnětí svobody. Na základě tohoto jsme jako škola kontaktovali místně příslušného OSPOD pro součinnost a pomoc s řešením této situace. Pracovníci OSPOD naši informaci přijali, nicméně o vývoji šetření nás nijak neinformovali. Následně po několika týdnech, kdy se situace neměnila, se dívka svěřila vyučující tělesné výchovy, že cvičit nemůže, protože je ve čtvrtém měsíci těhotenství. Zde je nutno podotknout, že se jedná o žačku sedmého ročníku a stále ještě nedosáhla patnácti let věku. Opětovně jsme kontaktovali pracovnice OSPOD v Šumperku s požadavkem na součinnost při řešení tohoto problému. Bylo nám pouze sděleno, že se úřad danou záležitostí zaobírá. Po několika týdnech přestala dívka do školy docházet úplně. Neměli jsme žádné informace o tom, kde se dívka nachází, a s matkou se nebylo možné spojit. Terénním sociálním šetřením, které jsem v rámci své pracovní pozice v místě trvalého bydliště dívky, jsem zjistil, že se matka s dcerou odstěhovaly neznámo kam. Po dalším týdnu jsme jako škola obdrželi požadavek od Dětského domova se školou, a střediska výchovné péče, Šumperk o převedení materiálů týkajících se dané žákyně. Tedy zpětná vazba směrem ke škole nebyla veškerá žádná, vyjma strohé informace, že se úřad daným případem zabývá. To, že bylo dítě z rodiny odebráno, jsme se dozvěděli s několikadenním zpožděním. (čerpáno z vlastní praxe) Jak uvádí respondentka R7, případů, kdy je potřebné spolupracovat s externími odborníky, či případně terénními pracovníky sociální služby, je malé množství. Zároveň ale uvádí, že zkušenosti s externími pracovišti (Pedagogicko-psychologické poradny) nejsou příliš dobré.

**R7.** *„Já si myslím, že zatím jsme nenarazili, na čem by bylo potřeba zapracovat, protože ta terénní pracovnice nám časově vyšla vstříc. To znamená v rámci toho rozvrhu, jak my jsme potřebovali, takže tam nebyl vůbec problém. A dnes říkám taky, jako pokud ti rodiče budou mít zájem konzultovat, tak mohou vlastně IS ní. Takže tam vstřícnost té poradny byla jako velká, protože my máme teda spíš pocit, že? Ty poradny jsou díky vyšetření žáků jsou hrozně přetížen,*

*takže oni už vlastně ti pracovníci třeba nemají takovou kapacitu a tolik času na tu další práci, jestli mi rozumíte? Nerozumíte já to ještě osvětlím, protože velké těžiště práce vlastně v té pedagogických poradnách je právě na to na tu diagnostiku a vyšetření těch žáků, ať na vzdělávací nebo výchovné problémy. “*

Další příklad spolupráce školy s externími odborníky uvádí respondentka R6, speciální pedagožka základní školy. Uvádí příklad spolupráce s neziskovou organizací Charita Česká republika. Závěrem citátu je zajímavá informace o tom, jak neziskové organizace suplují práci orgánů OSPOD.

**R6.** *„Se třeba dalšíma institucemi, popřípadě řešíme, třeba pokud selhává opravdu třeba jenom domácí vzdělávání, tak máme nasmlouvanou třeba i charitu. Tady místní, která pomáhá při různých nejenom teda toho doučování, když to tak řeknu, ale i 3. A při já nevím, jsou rodiče, kteří prostě opravdu jsou sociálně slabší a nejsou schopni dojet ani na úřad, takže prostě potřebujeme ošetřit to, že jsou objednaní na nějakou schůzku. Někde tak ten pracovník předložení nějakých faktů za ním zajde, domluví se s ním, odvede ho na dané místo. **Pomůže jim vyplnit nějaký doklad, dokument prostě cokoliv v podstatě řeší tu práci za ten OSPOD. Když to tak řeknu v uvozovkách, když pracovník. OSPOD třeba nemá čas, nebo je to něco mimořádného, kdy to není nasmlouvané dopředu, takže... “***

Toto vnímám jako velmi pozitivní příklad dobré praxe, kdy externí sociální služba sanuje rodinu na základě informací ze školy, a předchází tak prohloubení krize rodiny a preventivně působí proti školnímu neúspěchu dítěte. Respondentka popisuje spolupráci s ostatními externími pracovišti na drobné kazuistice, kterou si zde dovolím odcitovat pro dokreslení případů, které škola/školy musí v každodenní praxi řešit. Jedná se jen o jednu výseč problematiky, nicméně mohu opět ze své praxe potvrdit, že se jedná o poměrně hojně se vyskytující jev. Rodinné prostředí žáků je v mnoha případech málo podnětné nebo vůbec. Rodiny, které dlouhodobě žijí v sociálním vyloučení, nepovažují vzdělání dětí za podstatnou otázku. Mnoho těchto rodičů nemá žádné vzdělání, v mnoha případech nemají dokončené ani základní vzdělání. Frustrace z jejich socioekonomické situace je vede k přesvědčení, že není cesty ven. To samozřejmě vede k tomu, že jsou benevolentní k záškoláctví svých dětí, nezajímají se o jejich prospěch a nepodporují je v jejich rozvoji.

**R6.** *„Toho hodně a ona ta návaznost a spolupráce s těmi institucemi je veliká. Opravdu je tady zastoupení 70, že skoro všech těch organizací, které můžou být setkali, jsme se ve spolupráci skutečně se všemi s ospodem pracujeme pravidelně. Na schůzkách jsme, co chvíle, většinou se*

*teda řeší, teda většinou to začíná na těch na těch zameškaných hodinách. A v současné době máme jeden závažnější případ, kdy prostě rodiče. Děti nechodily do školy, jsou to sourozenci, kteří starší už na tom pohořel a mladší, protože viděl ten vzor. Samozřejmě tak jede ve stejných kolejích a rodiče jsou tak slabí na to, že nejsou schopni tou autoritou svou zapůsobit, že prostě to dítě do školy nedošlo. Takže děti jsou zdravé, schopné vzdělavatelné, bez vážných poruch, vyloženě, ale nejsou schopné prostě dojít do školy. Takže tam se to řeší už tím způsobem, že teda nastupuje OSPOD... nastupuje v současné době. Ten starší je teda bohužel už medikovaný a je pod psychiatrickou léčebnou a ten mladší bohužel tím vším tam k tomu asi dospěje. Taky je v současné době teda má naplánovaný pobyt ve Středisku výchovné péče (dále SVP). Uvidíme, jestli to pomůže. Nepomůže tož prognóza je taková do budoucna, že oni fungují tou určitou dobu v tom SVP, kdy jsou pod režimem toho a v momentě, kdy se vrátí do školy a do té rodiny. Tak ten režim přestane fungovat, protože ta rodina v té důslednosti není schopná pokračovat, takže to spadne zase do té do těch starých kol. A pak se to řeší, teda zase dalším způsobem jiným. No, takže to je takové smutné, ale je těch případů, máme si troufnu říct málo díky bohu málo a opravdu je to já nevím teď po dlouhé době opravdu potřeba 6, 7 let, takže takový, který je jakoby z naší strany, je smutný a nevyřešený, že těm dětem nedokážeme pomoci, tak abychom je opravdu. V tom vzdělávání posunuli tam, kam bychom chtěli. A ta rodina prostě tady vyloženě selhává ta rodina ten rodinný článek.“*

Zajímavý fakt popisuje R8 – sociální pedagožka působící na velké základní škole. Tím faktem je, jak velký vliv na úspěšnou spolupráci s externími pracovišti a organizacemi má lidský faktor. Nerad bych takzvaně „střílel do vlastních řad“, ale i moje osobní zkušenosti tento fakt potvrzují. Mnoho učitelů vnímá sociální aspekt rodin jejich žáků jako něco zbytečného a řešení této situace není jejich kompetencí. Zároveň se tito pedagogové brání vstupu někoho takzvaně „zvenčí“ na půdu školy a do svých tříd. I já se ve své praxi denně setkávám s neochotou věnovat se jiným aspektům ovlivňujícím žáky. Kolegyně a kolegové se soustředí pouze na vzdělávací proces a na „ostatní“, jak říkají, nemají čas. Pedagogové jsou zavaleni přebujelou administrativou. Protože školy neustále bojují s nedostatkem financí, snaží se tyto prostředky získávat cestou různých projektů. To s sebou ale přináší další povinnosti pro pedagogy, další výkazy a výukové materiály, které mají být v duchu doby inovativní, a další. Učitelé se cítí přetížení, nedocení, a v takové situaci se uzavírají myšlenky brát ohledy na sociální situaci rodin, z nichž pochází jejich žáci.

**R8.** „Já to vnímám tak, že školství je v nějaké zamrzlé brontosauří fázi a že prostě jakoby. Vedení nechce a není přístupno tady těmto prostě věcem. Jo, oni to mají tak, že jakoby škola je vzdělávací instituce... Ano mě třeba zajímá, jestli dítě přijde v botech do školy, to je tak maximálně všechno a ty školy by tak nejradši jenom napsaly na OSPOD děcko nemá boty, nepřišlo a už se o to postarejte vy. Toto není naše starost jo, že spíš takové to rozdělení těch pravomocí, a ne provázání toho všeho, aby se to kolečko uzavřelo a všechno prostě fungovalo. Jo ono třeba i s rodiči bývá mnohdy problém, že třeba jo i poradna v podstatě třeba chodí a zase tak, aby se do té školy dostaly, tak mají pro děcka projekt a už je jenom jakoby. Souhlas těch rodičů, aby vůbec s nimi ten člověk mohl pracovat, byť pracuje na projektu o emocích a rozebírá s dětma různé životní situace a podobně. Tak i toto je třeba pro spoustu těch rodičů problém. Jo že dneska fakt ty rodiny se tak jako víc uzavírají a je to takové. A hodně neprokázané, a ještě i s tím GDPR tak, že když oni tam vypíšou, co všechno jakoby můžou a nemůžou, tak je prostě třeba 10 telefonátů a vysvětlujete rodičům, že to vlastně není nic špatného, že je to paní potom u těch starších, někdy už jsou to jakoby taková sebe rozvojová témata. Kdy ty děti potom právě jakoby buď řeší nějaký konkrétní jakoby etické zakázky. Takže to už to už je potom takové jako víc... No mě přijde do takové té klasické psychologie, co se prolíná s psychoterapií. Psycholožka, která s tou třídou bude pracovat, bude s nimi komunikovat, budou se učit prostě jiným věcem, tak toto „sežvýkat! je prostě pro některé fakt jako problém. No, takže spousta ředitelů učitelů od toho radši dá ruce pryč. Protože je to pro ně práce navíc než aby do něčeho takového... druhá stránka spousta učitelů má zas třeba i problém na třeba prvním stupni. Už jenom to, že tam přijde někdo do té třídy cizí. A najednou s těma dětma začne pravidelně pracovat. A proč mi tady ta baba každý týden poleze? Jo a přesvědčit je v podstatě, že je to dobrá věc, že ty děti se někam posunou, že i v podstatě třeba ta poradna je tady i pro ně, že i oni můžou přijít a můžou se zeptat poradit... Více a tu situaci řešit, tak je to takové, no hodně těžké, protože pak to nevím, jak bych vám to jako popsala, ale prostě v tom školství je to... Nějaká škatulka, v které to šlo a je strašný problém tam dostat něco nového...“

**Dílčí závěr:** Ve třetím souboru výzkumných otázek jsem se zaměřil na zjištění, jak se Sociálně pedagogická poradna a zapojené školy spolupracují s externími subjekty, například pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, orgány sociálně-právní ochrany dětí anebo třeba externími pedopsychology či klinickými psychiatry.

Otázky v této části byly kladeny při polostrukturovaných rozhovorech s jednotlivými zástupci pedagogů ze škol, které se na realizaci projektu podílí a spolupracují se Sociálně pedagogickou poradnou. Tyto rozhovory byly realizovány za pomoci online nástroje Zoom. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s předem prezentovanými okruhy otázek. Participanti výzkumu hovořili s členy výzkumného týmu a tyto rozhovory byly nahrávány jako videozáznam. Participanti byli vždy upozorněni na to, že bude záznam pořízen a jak s tímto záznamem bude dále nakládáno. Byla jim nabídnuta možnost rozhovor kdykoli ukončit a bylo dohodnuto, že jejich osobní údaje a osobní údaje dalších osob zmíněných v rozhovoru budou anonymizovány.

Z analýzy dat získaných v průběhu výzkumného šetření vyplývá, že ve většině případů je spolupráce s externími subjekty nastavena, ale velkým problémem je právní aspekt. Tímto aspektem je dodržování mlčenlivosti vůči třetím osobám. Zároveň faktorem bránícím správné a efektivní spolupráci s externími subjekty je nedostatečné předávání informací mezi externími subjekty a školou a naopak. Opět se z výzkumných rozhovorů ukazuje, že tím největším negativním faktorem je takzvaný lidský faktor. Pedagogové se brání zaobírat se sociálním aspektem svých žáků, brání se spolupráci s externím odborníkem. Tuto spolupráci považují v mnoha případech za neadekvátní vměšování do svého pracovního prostoru. Panuje obava z kontroly a případné kritiky jejich práce. Respondenti zmiňují přetíženost pedagogů, nechuť vedení spolupracovat s externími odborníky a nedostatek legislativních podmínek pro tuto spolupráci. Respondenti výzkumu zmínili v několika případech nízkou míru koordinace pomoci mezi externími pracovišti a školou. Školám tak chybí informace o výsledcích práce externích odborných pracovišť a ostatních odborníků. Několikrát byl respondenty výzkumu zmíněn problém spojený s právní normou Obecné nařízení o ochraně osobních údajů – GDPR. Nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (online). Díky této zákonné normě je v mnoha případech velice obtížné nastavit funkční spolupráci včetně předávání potřebných informací mezi jednotlivými účastníky podpůrné sítě žáků a jejich rodin. V rozhovorech bylo zmíněno i to, že v několika případech je problém přesvědčit k efektivní spolupráci i rodiče žáků. Zde je zmíněna obava ze zneužití informací.

Spolupráce mezi pracovníci sociální poradny a externími odborníky přináší do procesu poskytování sociálních služeb mnoho výzev a možností. Jedním z klíčových aspektů této spolupráce je rozdílnost v hodnotách a přístupech obou skupin profesionálů. Prvním důležitým bodem je porozumění rozdílným hodnotám, které mohou formovat práci sociálních pracovníků a externích odborníků. Pracovnice sociální poradny často kladou důraz na empowerment klientů a zvyšování jejich autonomie, zatímco externí odborníci mohou preferovat poskytování konkrétních odborných rad či léčebných postupů. Druhým důležitým aspektem je rozdílný přístup k řešení problémů klientů. Sociální pracovníci mohou upřednostňovat systémový přístup a zaměření na sociální struktury a podmínky, zatímco externí odborníci se mohou soustředit na individuální terapii nebo léčbu. Tyto rozdíly mohou vést k nesouladům a konfliktům v průběhu spolupráce. Nedostatek porozumění a respektu k odlišným hodnotám a přístupům může narušit efektivitu poskytování služeb klientům. Nicméně je důležité si uvědomit, že tyto rozdíly mohou také poskytnout bohatství a rozmanitost perspektiv potřebných k efektivní práci s klienty. Je nezbytné najít vyvážený přístup, který umožní spojení různých hodnot a přístupů. To může zahrnovat vzájemné uznání přínosů každého přístupu a snahu o integraci nebo koordinaci různých metodik tak, aby klienti měli přístup k nejvhodnějším službám pro své potřeby.



## 10.6 Příkladové kazuistiky klientských případů řešených Sociálně pedagogickou poradnou Zlín DVO 4: „Které konkrétní činnosti a aktivity byly předmětem spolupráce a jaké problémy či těžkosti rodiny klientů řeší?“

V úvodu této kapitoly bych rád vysvětlil důvody, které mě vedly k volbě formy prezentace dvou významných kazuistik klientských případů, jež mi laskavě poskytly pracovnice Sociálně pedagogické poradny Zlín. Texty popisující tyto dvě vybrané kazuistiky zde uvádím proto, aby čtenář mohl sám posoudit, jaké problémy pracovnice poradny se svými klienty v průběhu projektu řešily. Tento přístup by měl čtenáři poskytnout dostatečný obraz o škále nejčtetnějších témat klientských případů, se kterými se poradna potýká, a zároveň ilustrovat reálné situace a postupy, které byly v rámci těchto případů použity. Prezentace těchto konkrétních případů umožňuje hlubší pochopení a vhled do praktických aspektů práce poradny a přispívá k celkovému porozumění dané problematice.

Níže se ve své práci zaměřím na konkrétní příklady spolupráce Sociálně pedagogické poradny se školami a dalšími subjekty. Tyto příklady budou ilustrovány pomocí případů, kdy škola iniciovala zakázku u Sociálně pedagogické poradny. Tyto kazuistiky se zaměřují na spolupráci s rodinou, kde škola není schopna řešit vzniklé situace ve školním prostředí. Tato spolupráce si klade za cíl zajistit, aby dítě dokončilo základní školu a mohlo pokračovat ve studiu, což vyžaduje stabilizaci rodinné situace. Nepřihlídnutí škol k životní situaci žáka nebo rodiny a omezení se na řešení v rámci svých kompetencí by pravděpodobně vedlo k předání rodiny do evidence OSPOD. To by komplikovalo situaci a ovlivnilo vztahy mezi rodinou a školou. Spolupráce se Sociálně pedagogickou poradnou umožnila řešit rodinné problémy předtím, než se vyhrotily. Díky známému prostředí školy a zmapování aktuálního stavu pracovníci poradny byly rodiny motivovány ke spolupráci. Nabídky se různé formy řešení, včetně poradenství, metodické podpory a také materiální nebo finanční pomoci. Výsledkem byla stabilizace situace v obou rodinách, která eliminovala potřebu zásahu dalších institucí.

V této části se zaměřím na odpověď na čtvrtou dílčí výzkumnou otázku „**Které konkrétní činnosti a aktivity byly předmětem spolupráce a jaké problémy či těžkosti rodiny klientů řeší?**“. Pokusím se identifikovat překážky bránící efektivní podpoře a zároveň popsat skladbu klientských případů a jaké typy zakázek se převážně jednalo ve spolupráci mezi Sociálně pedagogickou poradnou a školami zapojenými do projektu „Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II“, reg. č.

CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_078/0018903, z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání“. Jako nejlepší formou seznámení čtenářů s konkrétními příklady spolupráce pracovníků poradny se školskými subjekty zapojenými do projektu se jeví ukázka konkrétních klientských kazuistik. Samozřejmě, pro zachování anonymity klientů jsou jména klientů z textu odebrána.

### 10.7 Kazuistika č.1

Tato kazuistika popisuje situaci matky samoživitelky, která po rozvodu pečuje o čtyři děti. Nejstarší syn navštěvuje první ročník střední školy, dvě mladší dcery chodí na základní školu (mladší má diagnostikované speciální vzdělávací potřeby), a nejmladší syn ještě není ve školním věku. Matka, která nemá řidičské oprávnění, se s dětmi odstěhovala na vesnici, což způsobuje obtíže zejména při dojíždění dětí do školy. Sociálně pedagogickou poradnu do této situace zapojila základní škola, kterou syn navštěvoval. I když byl chlapec oblíbený mezi spolužáky a učiteli, jeho vysoká absence negativně ovlivňovala jeho studijní výsledky. Cílem spolupráce bylo zajistit, aby chlapec dokončil základní školu, snížila se jeho absence ve výuce a aby rodina podala přihlášku na výuční obor na střední škole. Pracovnice poradny se zaměřily na intenzivní práci s matkou dětí. Nejprve bylo nutné překonat matčinu nedůvěru k institucím a motivovat ji k pozitivním změnám ve prospěch dětí. Postupně se podařilo vybudovat vztah mezi pracovníci a matkou. Poradna asistovala rodině při vyplňování a odesílání přihlášky do školy a žádosti o ubytování na internátu. Dále pomohly s vyřízením stipendia na dopravu na internát.

Spolupráce s poradnou pokračovala i nadále. Pracovnice asistovaly matce při revizi rodinného rozpočtu, aby bylo možné hradit měsíční náklady za ubytování na internátu a stravu syna. V případě mladší dcery pracovnice pomohly s navázáním spolupráce s PPP a nastavením plánu pedagogické podpory ve škole. Matka si následně vyřídila sociální dávky a rodinné vztahy se stabilizovaly, což umožnilo pokračování spolupráce se Sociálně pedagogickou poradnou.

### 10.8 Kazuistika č.2

Případ č. 2 zahrnuje situaci matky samoživitelky s jedním dítětem – chlapcem ve 9. třídě základní školy. Rodina žije společně s imobilní babičkou, jejíž stav vyžaduje nepřetržitou péči. Babiččin fyzický i psychický stav byl v době vzniku zakázky velmi špatný, a často potřebovala, aby vnuk zůstal doma a věnoval jí péči i v noci, což ovlivnilo spánek chlapce. Rodinné vztahy byly velmi napjaté. Zakázka pro Sociálně pedagogickou poradnu vznikla na návrh školy ve spolupráci s matkou chlapce. I přes problémy v devátém ročníku, chlapec úspěšně složil talentové zkoušky a byl přijat na střední školu. Cílem spolupráce bylo zajistit, aby dokončil

základní školu a mohl přejít na střední školu. Nízký socioekonomický status rodiny a časté absence chlapce měly negativní dopad na jeho postavení ve třídě, kde se stal terčem posměchu některých spolužáků a byl obecně neoblíbený. Chlapec měl také malou motivaci k učení a matka projevovala nízkou úroveň rodičovských kompetencí. Celá situace byla komplikována péčí o nemocnou babičku. Po úmrtí babičky se situace v rodině uklidnila. Rodina ve spolupráci s pracovníci poradny začala nastavovat nový režim. Pracovnice poradny uskutečnila zprostředkování doučování pro chlapce v předmětech, kde zaostával. I přes počáteční obtíže a neúčast na doučování se nakonec podařilo chlapci dokončit základní školu a nastoupit na střední školu, kde začal bydlet na internátu. S nástupem na střední školu byla zakázka ukončena. Z výzkumných rozhovorů dále vyplývá, že školy využívají služeb Sociálně pedagogické poradny i v případech, kdy se škola snaží rozkrýt důvody časté, byť omluvené, absence žáků ve škole. Zde je možné využít i terénní formu sociální práce pro rozklíčování důvodů, které vedou k takovéto problematické docházce. Z vysoké absence žáka ve výuce samozřejmě vyplývá i zvýšené riziko školního neúspěchu a neuspokojivé školní výsledky takového žáka.

**R6:** „Absence to je největší problém buď ať omluvená vysoká, vyloženě jakože skryté záškoláctví doslova a do písmene anebo potom už v tom horším přírodě. Ta namluvená, kdy ani rodič neví, že to dítě nechodí do školy, takže ve většině případů ta absence tímto začíná a samozřejmě s tím spojené. Potom i ta ty výsledky ve škole, takže většinou potom spojenou s neprospěchem. A měli jsme tu i případ, kdy třeba dítě chodilo do školy, mělo prostě i dobrý potenciál k tomu, aby se dostal do 9. Třídy, když. On končil základní vzdělání, jenom prostě neměl podnětné prostředí. A to byl právě 1 případ toho, co jsme řešili s tou sociálně pedagogickou poradnou, kde jsme potřebovali opravdu tomu klukovi pomoci, aby se z té rodiny dokázaly. Aby nastartoval svoji dráhu života a byl schopný se aspoň trošičku osamostatnit, takže s jejich pomocí se nám podařilo, že školu dochodil i přestože opakoval 1. Ročník tak ale bylo mu umožněno dokončit až do 9. Třídy, takže za děláni sociálně aktivizační nebo poradna mu pomohla vlastně sehnat učební obor s internátem. A aby si mohl jakoby od té rodinné situace trošičku odpočinout, protože on byl nejstarším sourozencem. Myslím ze 6 nebo ze 7 dětí a v podstatě všechno bylo na něm jo, on vodil mladší do školy do školky, kolikrát nešel do školy, protože maminka potřebovala pomoci někde s něčím... s mladším sourozencem. Sama se sebou třeba a podobně, a přitom ten kluk jako opravdu potenciál k tomu, aby měl našlápnuto na dobrou dráhu života tam byla veliká. On měl sám zájem, takže. Myslím si, že jsme tím nějakým způsobem ho trošku zachránili. A právě s pomocí té poradny jsme dosáhli toho, že teda se dostal někam na to odborné učiliště a prozatím tam funguje dobře.“

**Dílčí závěr:** Z porovnání obou vybraných kazuistik vyplývá, že jednou z nejčastějších zakázek Sociálně pedagogické poradny je poskytování pomoci rodinám v obtížné životní situaci, kde je narušena běžná péče o děti a rodinné vztahy jsou napjaté. Často se jedná o matky samoživitelky, které mají problémy s péčí o děti, finanční obtíže nebo sociální izolaci. Děti z těchto rodin mohou mít speciální vzdělávací potřeby nebo se potýkat s absencí jednoho z rodičů.

Důvodem pro zapojení Sociálně pedagogické poradny často bývá iniciativa školy, která identifikuje problémy dítěte a rodiny a hledá pomocné instituce. Cílem spolupráce s poradnou je stabilizovat rodinnou situaci a zajistit podmínky pro pokračování vzdělávání dítěte. Spolupráce s poradnou zahrnuje nejen poskytování psychosociální podpory rodině, ale také pomoc při administrativních záležitostech, jako je vyřizování školních přihlášek, zajišťování finančních prostředků nebo dalších potřeb dítěte.

Celkově lze tedy konstatovat, že nejčastější zakázkou Sociálně pedagogické poradny je poskytování komplexní pomoci rodinám v obtížné životní situaci s cílem stabilizovat rodinné vztahy a podpořit rozvoj dítěte.

## 11 Závěr

Cílem této práce je zkoumat současnou spolupráci mezi vybranými základními školami a sociálně-pedagogickou poradnou Zlín. Tohoto záměru bylo dosaženo prostřednictvím provedení kvalitativního výzkumného šetření v rámci pilotního ověření projektu Sociálně pedagogická poradna IKAP II. Projekt je zaměřen na podporu integrace socioekonomicky znevýhodněných a sociálně vyloučených žáků do školního prostředí. Výzkumné šetření bylo prováděno studenty navazujícího magisterského studia oboru Sociální práce na CMTF UPOL pod vedením odborné garantky projektu, paní doc. PaedDr. Tatiány Matulayové, Ph.D. Každý ze studentů zpracovával část výzkumu v rámci své diplomové práce.

Na základě výzkumu lze konstatovat, že spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou Zlín a základními školami se jeví jako klíčový prvek pro podporu žáků a rodin v obtížných socioekonomických situacích. V této své diplomové práci jsem se pokusil o co nejdůkladnější analýzu této spolupráce s důrazem na identifikaci faktorů, které ji ovlivňují.

V rámci konceptuální části byla představena teoretická východiska relevantní k dané problematice a byly mapovány právní ukotvení školské sociální práce v současné legislativě ČR. Empirická část se zaměřila na hledání odpovědí na výzkumné otázky prostřednictvím kvalitativní metodologie, včetně polostrukturovaných rozhovorů, focus group a analýzy dokumentů.

S cílem práce koresponduje hlavní výzkumná otázka: Jaké faktory ovlivňují spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami? Tři dílčí výzkumné otázky detailněji upřesňují klíčové prvky hlavní výzkumné otázky. Tyto dílčí otázky nám umožnily hlouběji porozumět dynamice a efektivitě spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou a školami a přispět tak k lepšímu porozumění této problematiky a identifikaci možných oblastí zlepšení.

### **DVO 1: „Jak školy vnímají spolupráci se sociálně-pedagogickou poradnou?“**

V prvním souboru vyhodnocení odpovědí na první dílčí výzkumnou otázku jsem se věnoval převážně sledování toho, jak pedagogičtí, ale i ostatní odborní pracovníci škol vnímají dosavadní průběh spolupráce s pracovníci poradny. Soustředil jsem se na samotný počátek spolupráce i na její průběh. Zajímal jsem se mimo jiné i o jednotlivé fáze vývoje spolupráce. Z výzkumných rozhovorů vyplývá, že jedním z klíčových faktorů ovlivňujících navázání spolupráce je nedostatek pracovníků v oblasti sociální práce a dětské psychologie na školách. Dalším významným tématem je problém komunikace mezi pedagogy a zákonnými zástupci žáků. Výstupy z rozhovorů ukazují, že iniciativa k navázání spolupráce často vycházela z aktivního přístupu Sociálně pedagogické poradny Zlín, která nabízela spolupráci. Výjimkou byl pouze jeden případ, kde škola samotná vyjádřila zájem o podporu v oblasti sociální práce. Z rozhovorů je zřejmé, že spolupráce v konkrétních projektech byla často budována na základě předchozích zkušeností s preventivně sociálními aktivitami, které poradna pro školy realizovala. Tyto případy také ukazují pozitivní hodnocení dosavadní spolupráce škol s pracovníky Sociálně pedagogické poradny Zlín.

Získaná data ukazují, že spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou a základními školami je komplexní a dynamický proces, ovlivněný řadou faktorů. Mezi tyto faktory patří například postoj a vnímání aktérů této spolupráce, legislativní opora, dostupnost zdrojů a odborné znalosti a dovednosti pracovníků sociálně-pedagogické poradny.

## **DVO 2: „Jak pracovníce sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami?“**

V druhém souboru vyhodnocení odpovědí na druhou dílčí výzkumnou otázku jsem se věnoval převážně sledování toho, jak pracovníce sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami. Druhá fáze analýzy rozhovorů se zaměřila na hodnocení dosavadní spolupráce pracovníků Sociálně pedagogické poradny Zlín se zapojenými školami v rámci projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II. Z výsledků rozhovorů vyplynulo, že klíčovým faktorem podporujícím navázání spolupráce byla vysoká míra podpory ze strany Krajského úřadu Zlínského kraje, což zjednodušilo vstup do jednotlivých škol. Kvalitně připravené smluvní dokumenty mezi poradnou a školami také hrály významnou roli v úspěšné realizaci projektu. Naopak jako bránící faktory spolupráce se ukázala nedostatečná informovanost školního personálu o možnostech sociální pomoci a komunikace mezi pracovníky poradny a pedagogy. Ve většině případů byla spolupráce navázána se školami, které již měly zkušenosti s preventivními programy nebo adaptačními pobyty. Zároveň je pozitivní, že spolupráce se školami probíhá na dobrovolné bázi, což usnadňuje proces spolupráce. Nicméně mnoho škol nevyužívá plně nabídku podpory, což může být způsobeno nedostatečnou informovaností o dostupných možnostech. Nízká priorita sociálního aspektu v práci pedagogů a nedostatečná pozornost věnovaná sociálnímu zázemí žáků dále ovlivňují úroveň spolupráce. Legislativní překážky nebyly respondentkami jako zásadní faktor bránící spolupráci identifikovány. Nicméně, i přes významný pokrok v oblasti školské sociální práce, je třeba zdůraznit, že tato oblast je stále na okraji pozornosti a není dostatečně podpořena v legislativě. Systémové změny, které by měly reflektovat současnou situaci, probíhají velmi pomalu a v nedostatečné míře. Proto je důležité hledat možnosti prohloubení spolupráce s odbornými institucemi mimo školní prostředí.

## **DVO 3: „Jak spolupracují externí pracoviště? (SPC, PPP, obec, kraj atd.)“**

Ve třetím souboru vyhodnocení odpovědí na další dílčí výzkumnou otázku jsem se věnoval převážně sledování toho, jak pracovníce sociálně-pedagogické poradny vnímají spolupráci se základními školami. Z výsledků našeho výzkumu je zřejmé, že spolupráce mezi školami a externími subjekty je často problematická z hlediska dodržování právních předpisů, zejména pokud jde o ochranu osobních údajů podle GDPR. Kromě toho se vyskytují i překážky na straně lidského faktoru, jako je například nedostatečná ochota pedagogů spolupracovat s externími odborníky, což může být způsobeno obavami z možné kontroly jejich práce nebo zneužití informací. Také se ve výsledcích analýzy kvalitativních rozhovorů objevuje prvek nedostatečné

koordinace mezi externími odbornými pracovišti a školami, což vede ke špatnému sdílení informací a nedostatku porozumění výsledkům práce externích odborníků. Kromě toho se významným aspektem jeví rozdílnost hodnot a přístupů mezi pracovníci sociální poradny a externími odborníky. Například zatímco sociální pracovníci mohou klást důraz na empowerment klientů, externí odborníci se mohou zaměřovat spíše na poskytování odborných rad či léčebných postupů. Tyto rozdíly mohou vést k nesouladům a konfliktům v průběhu spolupráce. Nicméně, respektování a akceptování těchto rozdílů může naopak vést k obohacení a rozmanitosti perspektiv, které mohou být pro klienty přínosné. Je důležité hledat způsoby a průniky, jak tyto rozdíly integrovat a koordinovat, aby bylo možné poskytnout klientům nejvhodnější formu služby a zlepšit výsledky sociální práce.

#### **DVO 4: „Které konkrétní činnosti a aktivity byly předmětem spolupráce a jaké problémy či těžkosti řeší rodiny klientů?“**

Ve čtvrtém souboru vyhodnocení odpovědí na další dílčí výzkumnou otázku jsem se věnoval převážně sledování konkrétních klientských kauz řešených v průběhu trvání projektu, aby bylo možné vytvořit náhled na spektrum činností nabízených školám, žákům a jejich rodinám. Proto jsem v rámci výzkumných rozhovorů požádal pracovnice poradny a vybrané pracovníky škol o poskytnutí několika kazuistik klientských případů, které by průřezově reprezentovaly formy spolupráce mezi Sociálně-pedagogickou poradnou Zlín a školami.

Z porovnání vybraných kazuistik vyplývá, že Sociálně-pedagogická poradna často poskytuje pomoc rodinám v nesnázích, zejména matkám samoživitelkám čelícím péči o děti, finančním potížím a sociální izolaci. Tato spolupráce je často iniciována školou, která identifikuje potřeby dítěte a hledá podporu od specializovaných institucí. Cílem je stabilizovat rodinnou situaci a zajistit kontinuitu vzdělávání dítěte. Spolupráce s poradnou zahrnuje psychosociální podporu rodině a administrativní pomoc, jako je vyřizování školních formalit či zajištění finančních prostředků pro dítě. Celkově lze konstatovat, že hlavním posláním Sociálně-pedagogické poradny je poskytování komplexní pomoci rodinám v obtížné životní situaci s cílem stabilizovat rodinné vztahy a podpořit rozvoj dítěte.

Závěry výzkumu poskytují hlubší vhled do dynamiky spolupráce mezi Sociálně-pedagogickou poradnou a školami. Mezi identifikované podporující faktory této spolupráce patří určitě iniciativa škol v identifikaci problémů dětí a rodin, která často přizývá poradnu do procesu podpory s cílem stabilizovat rodinnou situaci a udržet kontinuitu vzdělávání žáka. Dalším podporujícím faktorem se jeví předem kvalitně připravené smluvní dokumenty mezi poradnou

a školami, které pak zajišťují efektivitu spolupráce a zvyšují transparentnost a vzájemné porozumění.

Naopak bránícími faktory, které byly výzkumným týmem identifikovány, jsou nedostatečné předávání informací mezi externími subjekty a školami, což může vést k nesouladům a konfliktům v průběhu spolupráce. Významným faktorem rozvoje spolupráce a zvyšování efektivity dopadů podpory je pak lidský faktor, zejména nechuť pedagogů, či obava z následků, zabývat se sociálním aspektem rodin žáků. V neposlední řadě se jako nejvýznamnější bránící faktor ukazuje nedostatek legislativní podpory a podmínek pro spolupráci škol a poskytovatelů sociálních služeb, či sociálních pracovníků zaměstnaných přímo školou a jejich následné financování. Jedná se tak o možná největší „brzdu“ rozvoje a implementace sociální práce na školách.

Hlavním cílem spolupráce mezi základními školami a Sociálně-pedagogickou poradnou a možná i dalšími následovníky této dobré praxe v sociální práci na školách je vyřešit potřeby v prostředí škol, které nejsou přímo spojené s vzděláváním. Tato spolupráce je ovlivněna určitými faktory, které určují úroveň těchto potřeb.

Kvalita vztahů mezi školou a školskými poradenskými pracovišti, stejně jako vztahy mezi školou a rodinami žáků, a také vztahy žáka a jeho rodiny s poradenským subjektem, jsou klíčové pro úspěšnou spolupráci. Holistický přístup ke klientovi a jeho životní situaci, včetně mapování situace klienta a procesu diagnostiky, poskytuje základ pro efektivní pomoc. Jasně definovaná zakázka a vymezení hranic a rozdělení kompetencí jsou důležité pro jasné porozumění rolí a odpovědností. Edukace a metodické vedení v oblasti sociální práce zaměřené na školy i rodiny žáků pomáhá posilovat kapacity v rámci spolupráce. Hájení nejlepšího zájmu dítěte, motivace a dlouhodobost a udržitelnost spolupráce jsou klíčové aspekty. Snížení finančního zatížení týkajícího se preventivních aktivit realizovaných školami a poskytování finanční nebo materiální pomoci ze strany Sociálně-pedagogické poradny potřebným rodinám jsou dalšími důležitými prvky. V neposlední řadě je důležitým aspektem kvality dopadů podpory a pomoci rodinám a žákům systém empowermentu. Vytvoření sdílené databáze kontaktů umožňuje sdílení kontaktů na odborníky z různých oblastí a vytváří platformu pro setkávání a sdílení příkladů dobré praxe.

Výsledky této práce mohou posloužit jako základ pro další výzkum a diskusi o tom, jak efektivně podporovat spolupráci mezi sociálně-pedagogickými poradnami, či obdobnými



institucemi a základními školami a jak překonávat bariéry, které tuto spolupráci omezují. Dále mohou přispět k lepšímu porozumění této problematice a identifikaci možných oblastí zlepšení.

Lze tedy konstatovat, že tato práce představuje určitý příspěvek k pochopení a zlepšení spolupráce mezi sociálně-pedagogickými poradnami, či obdobnými poskytovateli sociálních služeb a základními školami. Její výsledky mohou sloužit jako základ pro další výzkum a praxi v této oblasti. Je třeba pokračovat v dalším výzkumu a diskusi o této problematice, aby bylo možné lépe podporovat žáky a rodiny v obtížných životních situacích a přispívat tak k jejich úspěšné integraci do společnosti.

V USA má školská sociální práce dlouhou historii, sahající až do konce 19. století, kdy se začaly formovat první programy a standardy pro práci ve školách. Postupem času se školská sociální práce stala nedílnou součástí amerického vzdělávacího systému, s každou školou obsahující sociálního pracovníka, který podporuje studenty a rodiny v různých aspektech jejich života.

Na druhé straně v České republice školská sociální práce není tak rozvinutá a má menší povědomí jak mezi laickým, tak odborným publikem. Důvody zahrnují absenci legislativního rámce a nedostatek metodické podpory. Vedoucí pracovníci škol a pedagogové často neznají rozsah práce školního sociálního pracovníka a oblasti, ve kterých by se měli obrátit s žádostí o spolupráci při řešení daných problémů.

Z mé analýzy vyplývá, že ve Zlínském kraji existuje uznání významu školské sociální práce v prevenci, intervenci a podpoře pozitivních změn v životech žáků, jejich rodin a komunit. Avšak tato oblast stále potřebuje další rozvoj a podporu, kterou poskytují různé asociace a organizace zabývající se školskou sociální prací.

Celkově se ukazuje, že v České republice existuje potenciál pro další rozvoj školské sociální práce a že by mohla využít inspiraci a zkušenosti z amerického modelu, který je považován za vzor i v jiných zemích.

Na základě provedeného výzkumu bylo identifikováno několik klíčových faktorů, které ovlivňují spolupráci sociálně-pedagogické poradny se základními školami:

Postoj a vnímání aktérů spolupráce: Jak školy, tak pracovnice sociálně-pedagogické poradny mají významný vliv na úspěch a efektivitu této spolupráce. Jejich postoj k této spolupráci, jejich otevřenost a ochota spolupracovat a jejich vnímání významu této spolupráce jsou klíčové.

Legislativní podpora: Současná legislativa v České republice nedostatečně podporuje školskou sociální práci. Systémové změny, které by měly reflektovat současnou situaci, probíhají velmi pomalu a nedostatečně.

Dostupnost zdrojů: Dostupnost finančních, lidských a materiálních zdrojů je dalším důležitým faktorem. Bez dostatečných zdrojů je obtížné zajistit efektivní a udržitelnou spolupráci.

Odborné znalosti a dovednosti pracovníků sociálně-pedagogických poraden či jiných poskytovatelů sociálních služeb: Pracovníci těchto služeb musí mít potřebné odborné znalosti a dovednosti, aby mohli efektivně spolupracovat se školami a podporovat žáky a rodiny v obtížných životních situacích.

Tyto faktory společně ovlivňují dynamiku a efektivitu spolupráce mezi sociálně-pedagogickou poradnou a základními školami. Je třeba je brát v úvahu při plánování a implementaci strategií pro zlepšení této spolupráce. Dále je důležité pokračovat v dalším výzkumu těchto a dalších potenciálních faktorů, aby bylo možné lépe podporovat žáky a rodiny v obtížných životních situacích a přispívat tak k jejich úspěšné integraci do společnosti.

Během analýzy získaných dat se ukazuje, že školy vnímají potřebu rozšířit své působení a zahrnout do něj i jiné faktory než jen ty vzdělávací. Zdůrazňují důležitost zapojení do života rodiny žáků a nutnost brát v úvahu jejich životní situaci nejen při vzdělávacích aktivitách, ale i při dalších aspektech školního života. Bohužel současný systém neposkytuje školám dostatečnou podporu pro efektivní zohledňování těchto potřeb. Často se školy potýkají s nedostatkem odpovídajících kompetencí, a školní poradenská pracoviště se soustředí pouze na pracovní pozice stanovené zákonem. To vede k tomu, že pedagogičtí pracovníci čelí vysokým nárokům při řešení problémů žáků, zejména těch, které souvisejí s rodinnou situací a problémy ve třídním kolektivu. Pokud jde o speciální vzdělávací a výchovné potřeby žáků, školy mají k dispozici různé možnosti řešení, zejména díky pedagogicko-psychologickým poradenským službám. V oblasti sociálních problémů však školy často mají jen omezené možnosti zásahu.

V České republice není školská sociální práce běžně etablovaným oborem v rámci sociální práce. Pedagogičtí pracovníci mají omezené povědomí o možnostech a rozsahu práce sociálních pracovníků ve školách. Práce, kterou by měl vykonávat sociální pracovník ve školním prostředí, často supluje jiné profese, zejména pracovníci poradenských služeb, kteří jsou součástí školního poradenského systému. Na tuto situaci reagují nové iniciativy mimo stávající rámec pedagogicko-psychologických poradenských služeb, jako například Sociálně-pedagogická

poradna, která je součástí projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II (IKAP II).

Ve Zlínském kraji přistoupili k inovativnímu řešení problémů ve vzdělávání zakládáním Sociálně-pedagogické poradny, jejíž činnost je součástí projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II. Hlavním zaměřením tohoto projektu je podpora rovných příležitostí ve vzdělávání a začlenění socio-ekonomicky znevýhodněných žáků do školního prostředí. Tato iniciativa nabízí progresivní přístup k zajištění sociální podpory a péče ve školním prostředí.

Cílem této práce je šířit povědomí o významu školské sociální práce. Výsledky výzkumného šetření prováděného v rámci pilotního prověřování Sociálně-pedagogické poradny budou využity ke vytvoření metodiky pro ty, kteří se zajímají o oblast školské sociální práce, zejména odborné pedagogické pracovníky. Tento přístup představuje příklad dobré praxe, který může být inspirací pro budoucí inovace v oblasti sociální podpory ve školách.

## BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

Asociace sociálních pedagogů. (ASOCP). © 2022. [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://asocp.cz/o-asociaci/>

Asociace školské sociální práce v ČR, z. s. (AŠSP ČR). © 2022. [cit. 2023-03-18].

Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/co-nabizime/>

CONSTABLE, R. 2013. Some Components and Dynamics of School Social Work

Practice in a Nort American Context. Sociální práce/Sociálna práca. 13 (3): 89-103.

Dubois & Krogrsud Miley, 2005. *Social Work: An Empowering Profession*. New Yersey: Pearson. ISBN 0205401805

HURYCHOVÁ, E., 2016. *Asociace školské sociální práce v ČR, z. s.* [Online] Dostupné z: <https://www.assp.cz/> [Přístup získán 5 březen 2024].

HURYCHOVÁ, E., 2022. *Sociální práce ve školství*, Praha: Grada.

ISBN 9788027133130

JANEBOVÁ, R., 2014. *Teorie a metody sociální práce - reflexivní*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-374-1

LEVICKÁ, J., LEVICKÁ, K., BÁNOVČINOVÁ, A., UHNÁKOVÁ, D., 2016. *Teoretické východiská sociálnej práce*, Trnava : Fakulta zdravotníctva sociálnej práce Trnavskej univerzity. ISBN 80-89074-39-1.

MÁTEL, A., 2019. *Teorie sociální práce I*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-271-2220-2

MATOUŠEK, O., 2007. *Základy sociální práce*. 2 editor Praha: Portál, s.r.o.. ISBN: 978-80-262-0211-0

MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ. N. 2006. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. Sociální práce/Sociálna práca. 06 (1): 101-108.

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

NAVRÁTIL, P. 2013. Sociální fungování a životní situace. In: MATOUŠEK, O. a kol.

Encyklopedie sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K., 2010. *Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku*, [Online] Dostupné z: <https://www.researchgate.net/publication/309566395>, [Přístup získán 19 ledna 2024].

OSTRÍŽ, R., 2018. *Role sociálního pracovníka na základních školách*. Olomouc (diplomová práce) : Univerzita Palackého Olomouc. Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce. Vedoucí práce: PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

RAINES, J. C., 2013. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce/Sociální práca*, 13 (2) : 38-49.

Sociálně pedagogická poradna. IKAP II. [online]. ©2023 [cit. 2024-04-01]. Dostupné z: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>

STALNECKER, D., 2022. *The School Social Work Association of America*. [Online] Dostupné z: <https://www.sswaa.org/post/history-of-school-social-work> [Přístup získán 4. 1. 2024].

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0644-6.

ZUKALOVÁ, M. 2021. *Inkluzivní škola – prostor pro sociálního pracovníka*. Olomouc (bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce. Vedoucí práce: PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D.

## **Legislativní normy:**

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online]. [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. [cit. 2023-03-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). [online]. [cit. 2023-01-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>.

Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. [online]. [cit. 2023-03-16]. dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online]. [cit. 2023-02-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

## **SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1. typy systémů .....	17
Obrázek 2. Výměna informací a energie (Dubois, Krogsrud Miley, 2005).....	19
Obrázek 3. schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/2023 .....	51

## **PŘÍLOHY**

**Příloha č. 1** Schéma vzdělávací soustav České republiky 2022/2023...s. 49

**Příloha č. 2** Společný scénář pro polostrukturované rozhovory s poradenskými pracovníky ŠPP vybraných základních škol...s. 80

**Příloha č. 3** Společný scénář pro polostrukturované rozhovory s pracovníci Sociálně

pedagogické poradny...s. 80

**Příloha č. 4** Scénář pro polostrukturované rozhovory s pracovníci vybraných školských poradenských pracovišť

**Příloha č. 5** Smlouva o individuální práci s rodinou Sociálně pedagogické poradny...s. 84

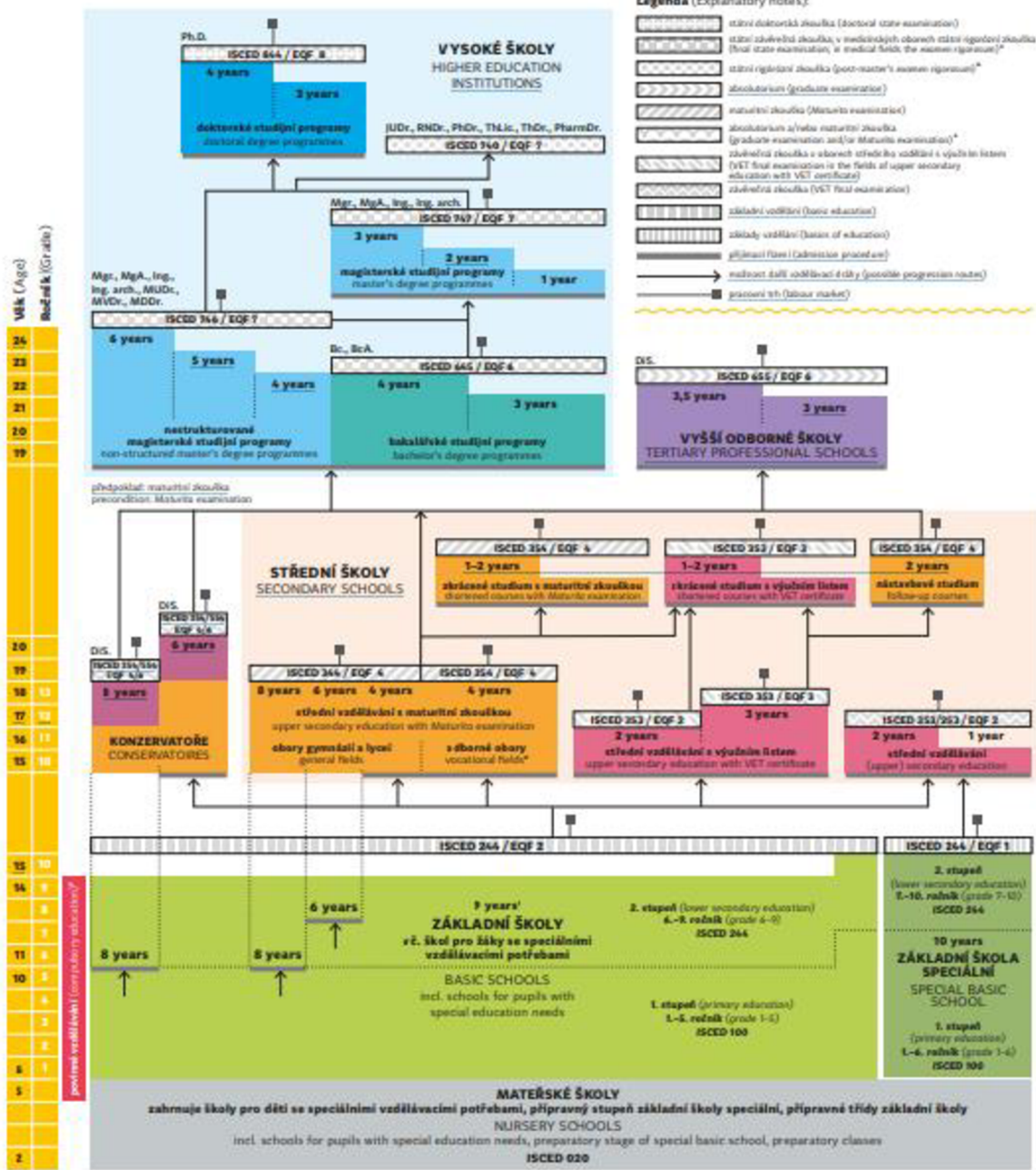
**Příloha č. 6** Memorandum o vzájemné spolupráci

# Příloha č. 1 Schéma vzdělávací soustavy České republiky 2022/2023



## Schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/23

Diagram of the education system of Czechia 2022/23



<sup>1</sup> Základní vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením ve třídách nebo třídách s upraveným vzdělávacím programem může trvat 10 roků. / Basic education for pupils with disabilities in classes and schools with an adapted educational programme can last 10 years. /

<sup>2</sup> Absolventi odborných oborů středního vzdělání s maturitní zkouškou jsou připraveni jak na výkon povolání v oboru, který vypracovali, tak (na základě maturitní zkoušky) uplatnit pokračovat ve studiu na jakékoli vysoké či vyšší odborné škole. / Graduates of vocational fields of the upper secondary education with Matura examination are prepared both for the performance of a profession in the field they studied and (on the basis of the Matura examination) entitled to continue their studies at any HEI or tertiary professional school. /

<sup>3</sup> Existují dva typy státní rigorózní zkoušky: a) zkouška v lékařských a magisterských medicínských oborech; b) zkouška, kterou si žáci studující magisterské studijní programy v určitých oborech studia volají a/ nebo v závěrečné části bakalářského studijního programu. / Two types of the master's rigorous (MR) exist: a) MR in master's medical fields; b) post-master's MR that the master's degree holder can pass in certain study fields without further attending of any (or) master study programme. /

<sup>4</sup> Žáci konzervatoří mohou vykonat maturitní zkoušku nejříve po druhé ročníku, v omezeném oboru tanec po osmém ročníku. / Pupils of conservatories can sit for a Matura examination, but no sooner than after grade 4, in the eight-year field of dance after grade 8. /

<sup>5</sup> 1 rok povinného předškolního vzdělávání a 9 let povinné školní docházky. / (As 1 year of compulsory pre-primary education and 9 years to compulsory school attendance. /

**Zdroj:** Úřad vlády České republiky, Ministerstvo školství, mládeže a tělesné výchovy. / (As 1 year of compulsory pre-primary education and 9 years to compulsory school attendance, Ministry of Education, Youth and Sports)



## **Scénář rozhovoru pro ZŠ**

### **Okruh 1: Spolupráce se SAS**

1. Jak vnímáte spolupráci se sociálně-aktivizačními službami?
2. V čem vnímáte přínos ve spolupráci (SAS) a v čem je naopak slabé místo/ úskalí?
3. S jakými odborníky spolupracujete?
4. Představujete si pod tím multidisciplinární spolupráci? A Jak byste to popsala?
5. Mohla byste postup vaší práce uvést na příkladu?
6. Co vnímáte, že je významné pro vaší spolupráci? O co by se dalo opřít? Co vám funguje dobře?
7. Co si myslíte, že by se dalo udělat, aby se zlepšila vzájemná spolupráce?

### **Okruh 2: Spolupráce se SPP**

1. Jak vznikla spolupráce?
2. Jaké jsou nejčastější problémy žáku? Jakým způsobem se řeší?
3. Realizujete případovou práci? Co pro vás znamená případ?
4. Jaké jsou bílá místa ve spolupráci s poradnou? Úskalí při spolupráci se SPP?
5. V čem vidíte přínos? Co podle dobře Vás funguje?

### **Okruh 3: Spolupráce s poradenskými pracovišti**

1. S jakými poradenskými subjekty škola spolupracuje?
2. Můžete uvést příklady spolupráce?
3. V jakých oblastech nejčastěji spolupracují?

### **Okruh 4: Spolupráce se školami**

1. Pozice školního sociálního pracovníka ve škole:

2. Dala by se naplnit tato pozice na půl úvazku či na celý úvazek?

3. Spatřujete pracovní náplň pro školského sociálního pracovníka u vás ve škole?

Pokud ano, co by mohl dělat?

+ doplňující otázky

## **Tazatelský scénář pro polostrukturovaný rozhovor metodou Focus Group s pracovníci SPP Zlín**

### **Tazatelské okruhy pro úvodní seznamovací část**

#### **Tazatelský okruh I:**

1. Z čeho vyplynula potřeba realizace projektu; vznikala myšlenka spolupráce na základě nějaké analýzy potřebnosti?
2. Kdo specifikoval potřebu spolupráce soc. pracovníků poradny se školami; tedy zda se jednalo o poptávku škol, či byla spolupráce školám nabídnuta?
3. Jak probíhala vzájemná spolupráce v období tvorby projektového záměru; byli spolupracující školy v období přípravy aktivní, nebo se aktivně zapojily až po zahájení projektu?
4. Bylo potřebné na počátku, případně i v průběhu projektu řešit problém s nepřijetím/odmítnutím sociálních pracovníků ze strany pedagogických pracovníků?

#### **Tazatelský okruh II:**

1. Jak je navazována spolupráce SPP se školskými poradenskými pracovišti a základními školami, kdo je obvykle iniciátorem prvotního kontaktu?
2. Jakých oblastí se nejčastěji týká spolupráce SPP se školskými poradenskými pracovišti a základními školami?

3. Vyhodnocení spolupráce; jak pracovnice SPP vnímají spolupráci se základními školami a se školskými poradenskými pracovišti?

## **Tazatelské okruhy pro FG**

### **Tazatelský okruh III:**

1. Jak vnímáte dosavadní spolupráci?
2. V čem vidíte úskalí vaší spolupráce?
3. Na čem si myslíte, že by bylo vhodné zapracovat?
4. A co naopak vnímáte, že funguje velmi dobře?

### **Tazatelský okruh IV:**

1. V čem vnímáte přínos případové práce na školách?
2. Je dle Vás nějaké slabé místo/mezera v případové práci na školách?
3. Jaké faktory ovlivňují případovou práci?

+ doplňující otázky

**Příloha č. 4** *Scénář pro polostrukturované rozhovory s pracovníci vybraných školských poradenských pracovišť*

**Tazatelský scénář pro polostrukturované rozhovory s pracovníci školských poradenských pracovišť**

**Okruh 1: Spolupráce se základními školami**

1. Jak je nejčastěji navazována spolupráce se základními školami?
2. Kdo je zpravidla iniciátorem počátku spolupráce?
3. S kým ve škole nejčastěji spolupracujete?
4. Mohla byste uvést příklad spolupráce?
5. Co vnímáte jako významné pro vaši spolupráci; pozitiva spolupráce?
6. Jaká jsou případná negativa spolupráce se základními školami?
7. Spolupracujete s dalšími poradenskými subjekty? Jakými?

**Okruh 2: Spolupráce se Sociálně pedagogickou poradnou**

1. Jak vznikla spolupráce s SPP Zlín?
2. V jakých oblastech nejčastěji spolupracujete?
3. V čem vidíte hlavní přínosy spolupráce?
4. V čem vidíte negativa spolupráce se SPP Zlín?

**Okruh 3: Spolupráce s rodinou žáků**

1. Jak vnímáte spolupráci s rodinou?
2. Můžete uvést nějaký příklad spolupráce s rodinou?

+ doplňující otázky

## Smlouva o individuální práci s rodinou

### Sociálně pedagogické poradny

#### Poskytovatel:

**Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s.**

se sídlem, Hrbová 1561, 755 01 Vsetín, IČ: 25909614

statutárně zastoupen Mgr. Michalem Trčálkem

Sociálně pedagogická poradna *dále jen (SPP)*

nám. T. G. Masaryka 588, 760 01 Zlín

za obsahové plnění SPP zodpovídá: PhDr. Jaroslava Pavlíčková

a

#### Jméno a příjmení zákonného zástupce dítěte:

Jméno a příjmení dítěte/děti:

Bydliště:

Skutečný pobyt:

dále jen (zákonný zástupce)

uzavírají

### Smlouvu o individuální práci s rodinou

v rámci SPP

v souladu s projektem Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání

pro území Zlínského kraje II

registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_078/0018903

#### I. Druh podpory

Druhem podpory se pro účely této smlouvy rozumí poskytování činnosti směrem k zákonným zástupcům a jejich dětem. Podpora je poskytována bezplatně a na základě dobrovolnosti.

#### II. Předmět a rozsah poskytování služby

Předmětem smlouvy je poskytování podpory v rámci SPP pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen, žák s SVP<sup>6</sup>) a jejich rodinu v souladu se zákonem č. 561/20004 Sb., školský

zákon, § 16 a v souladu se zákonem 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů a související prováděcí vyhláškou č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách. Rozsah poskytované podpory, sjednává poskytovatel se zákonným zástupcem na základě individuálně určených potřeb a cílů na podporu vzdělávání žáků s SVP. Konkrétní rozsah služby a forma pomoci jsou zaznamenávány v elektronické dokumentaci.

**Základní činnosti** při poskytování podpory SPP se zajišťují v rozsahu těchto oblastí:

### **Poskytování sociálního poradenství**

- pomoc se zajištěním vhodného zázemí pro vývoj dítěte a jeho vzdělávání,
- síťování potřebnými odbornými službami a podpora jejich kooperace (psycholog, PPP, lékař, SAS atd.),
- podpora při stabilizaci rodinného prostředí (stabilní bydlení, rodinné vztahy, zlepšení finanční situace),
- podpora při hledání zdrojů materiálního zajištění pro potřeby vzdělávání,
- podpora při zajištění pravidelného stravování ve škole

### **Podpora při zajištění podmínek pro společensky přijatelné volnočasové aktivity**

#### **Podpora rodičovských kompetencí**

- podpora při nastavení pravidelné přípravy na vyučování,
- zprostředkování doučování,
- pomoc a podpora při komunikaci se školou + doprovázení,
- pomoc při řešení konfliktů ve škole,
- podpora při nácviku a upevňování motorických, psychických a sociálních schopností a dovedností dítěte,
- využití ověřených postupů dle metodiky Dobrý začátek,

#### **Sociálně terapeutické činnosti**

- mediace,
- work-life balance,
- socio-terapeutická podpora rodiny,
- socioterapeutické činnosti, jejichž poskytování vede k rozvoji nebo udržení osobních a sociálních schopností a dovedností podporujících sociální začleňování osob.

### **III. Místo a čas poskytování služby**

Činnosti SPP jsou poskytovány na území Zlínského kraje v přirozeném prostředí potřebného žáka

a jeho zákonným zástupcům, na půdě školy nebo na jiném smluveném místě terénní formou.

Služba je poskytována od pondělí do pátku v čase 8:00 – 18:00 hodin.

### **IV. Ujednání o dodržování vnitřních pravidel**

Poskytovatel, tj. SPP se se zákonným zástupcem dohodli na dodržování vnitřních pravidel, tj. souboru práv a povinností obou stran.

#### **Zákonný zástupce má právo:**

- na poskytování kvalitní služby,
- na dodržování ujednání smlouvy o poskytování činností,
- na anonymní poskytování služby,
- požádat o změnu pracovníka poskytovatele,
- nahlížet do zápisu vedeném o rodině.

#### **Zákonný zástupce má povinnost:**

- neohrozit zdraví či bezpečí terénního pracovníka poskytovatele,
- předem oznámit terénnímu pracovníkovi poskytovatele respirační a jiná nakažlivá onemocnění či výskyt v karanténě, nosit roušku při kontaktu s pracovníkem, je-li tak dohodnuto,
- respektovat provozní možnosti SPP,
- podílet se aktivně s ohledem na své možnosti a schopnosti na řešení své nepříznivé situace,
- zajistit svou přítomnost na předem domluvené schůzce s terénním pracovníkem poskytovatele a účastnit se jednání s terénním pracovníkem poskytovatele ve způsobilém stavu - tj. ne pod vlivem alkoholu či jiných návykových látek,
- omluvit se ze schůzky s terénním pracovníkem poskytovatele včas,



- oznámit terénnímu pracovníkovi poskytovatele nové skutečnosti, které mají vliv na poskytování činnosti a plnění individuálního plánování (zletilost nejmladšího dítěte, dlouhodobá nepřítomnost, změna bydliště, změna jména či příjmení).

#### **Poskytovatel má právo:**

- ze zvlášť závažných důvodů omezit poskytování,
- na slušné jednání ze strany zákonného zástupce a zajištění bezpečných podmínek pro jednání,
- na změnu terénního pracovníka poskytovatele při individuální práci s rodinou.

#### **Poskytovatel má povinnost:**

- poskytovat činnosti SPP v zájmu osob a v náležité kvalitě takovými způsoby, aby bylo vždy důsledně zajištěno dodržování lidských práv a základních svobod osob,
- informovat zákonného zástupce o poskytování údajů pracovníkům Oddělení sociálně právní ochrany dětí, případně dalším orgánům veřejné správy, vyžaduje-li to zákonná povinnost,
- informovat zákonného zástupce o poskytnutí údajů státním kontrolním orgánům a oprávněným osobám pro účely kontrolní činnosti pro Zlínský kraj, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo financí, orgány finanční správy, Nejvyšší kontrolní úřad, Evropská komise, Evropský účetní dvůr, Evropský úřad pro boj proti podvodům, případně další orgány oprávněné k výkonu kontroly a auditu dle platných právních předpisů ČR a EU,
- seznámit zákonného zástupce o zpracování svých osobních údajů,
- seznámit zákonného zástupce s možností anonymního poskytování služby,
- seznámit zákonného zástupce s možností nahlížet do zápisu vedeného za účelem evidence, zkvalitňování a zefektivňování individuální práce s rodinou.

#### **V. Osobní údaje zpracovávané SPP jakožto správcem**

Zákonný zástupce svým podpisem potvrzuje, že poskytovatel služby Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s. informoval zákonného zástupce o zpracování osobních údajů poskytovatelem jakožto správcem, a že zákonný zástupce převzal v písemné podobě „INFORMACE O ZPRACOVÁNÍ OSOBNÍCH ÚDAJŮ“ na základě uzavření této smlouvy – viz Příloha č. 1 Smlouvy o individuální práci s rodinou Sociálně pedagogické poradny.

## VI. Souhlas zákonného zástupce

Podpisem zákonný zástupce stvrzuje, že (zaškrtněte 1 možnost):


Souhlasí

nesouhlasí,

aby terénní pracovník individuálně jednal s výše uvedeným nezletilým dítětem v rámci poskytování základních činností SPP za účelem poskytnutí:

- podpory při vzdělávání a posilování kompetencí žáka/nezletilého dítěte v rámci prevence předčasných odchodů ze vzdělávání a zvládnání nepříznivé sociální situace v životě.
- podpory při zajištění podmínek pro vzdělávání v rámci rovných příležitostí ke vzdělávání,
- podpory při zajištění podmínek pro účast na školních a mimoškolních/volnočasových aktivitách,
- aktivit prevence rizikového chování (zejména prostřednictvím rozvoje sociálních kompetencí žáků, s využitím pracovních pomůcek preventivního programu Druhý krok, terapeutických karet atd.).

Zákonný zástupce bude o místě, času a účelu individuálního jednání terénního pracovníka projektu s nezletilým dítětem předem informován. Po jednání s nezletilým dítětem bude zákonnému zástupci o obsahu jednání poskytnuta zpětná vazba. Role terénního pracovníka projektu je podpůrná, není a v žádném případě nechce být náhradou role rodičovské. Tento souhlas uděluji s účinností ode dne podpisu do dne výpovědi spolupráce dle odstavce VIII. této smlouvy.

## VII. Výpovědní důvody a výpovědní lhůty ukončení smlouvy

### a. Ze strany zákonného zástupce dosažením cíle podpory

S ohledem na skutečnost, že služba SPP podle této smlouvy je zákonnému zástupci poskytována na základě dobrovolnosti a doporučení školy, tak tato smlouva může být ukončena ze strany zákonného zástupce kdykoliv bez výpovědní lhůty, a to i bez udání důvodu tím, že zákonný zástupce poskytovateli sdělí, že tuto smlouvu ukončuje a nemá již zájem na dalším poskytování činnosti podle této smlouvy. Pro ukončení smlouvy zákonným zástupcem v tomto případě není potřeba písemná forma ze strany zákonného zástupce, postačí, pokud projeví svou vůli tuto smlouvu ukončit i jinou formou než písemnou, tedy i ústně, telefonicky, e-mailem apod. Tato smlouva potom zaniká následujícího dne po dni, ve kterém zákonný zástupce sdělil poskytovateli, že tuto smlouvu ukončuje bez výpovědní lhůty.

### b. Písemnou dohodou smluvních stran

Tato smlouva může být také ukončena kdykoliv písemnou dohodou obou smluvních stran a to k datu, na kterém se smluvní strany dohodnou.

### c. Písemnou výpovědí ze strany poskytovatele

Tato smlouva může být ukončena písemnou výpovědí ze strany poskytovatele:

- pokud zákonný zástupce hrubě porušil povinnost vyplývající ze smlouvy a vážně ohroží zdraví a bezpečí terénního pracovníka poskytovatele,
- pokud dojde k trvalému výpadku pracovníků poskytovatele poskytujících službu.

Smlouva je ukončena dnem osobního předání písemné výpovědi smlouvy ze strany poskytovatele  
zákonnému zástupci v případě, že výpověď je doručována poskytovatelem formou osobního předání výpovědi zákonnému zástupci. V případě, že výpověď poskytovatele je doručována jako doporučená poštovní zásilka na doručovací adresu zákonného zástupce (skutečný pobyt, který je uveden ve smlouvě), potom smlouva končí uplynutím třetího dne ode dne odeslání výpovědi (předání k poštovní přepravě), i když si zákonný zástupce zásilku nepřevzme).

### **VIII. Podání stížnosti**

V případě nespokojenosti s činností mohou podat stížnost (podnět, připomínku, oznámení):  
99

- osobně nebo písemně na adresu organizace Azylový dům pro ženy a matky s dětmi
- o.p.s., Hrbová 1561, 755 01 Vsetín,
  - Kontaktní osoby:
    - Mgr. Michal Trčálek (ředitel)
    - Bc. Johana De La Hozová (vedoucí oddělení projektových aktivit)
- osobně nebo písemně na adresu Sociálně pedagogická poradna Zlín, nám. T. G. Masaryka
- 588, 760 01 Zlín
  - Kontaktní osoby:
    - PhDr. Jaroslava Pavlíčková (koordinátor odborných aktivit)
- e-mailem na adrese: azylovydum@azylovydum.cz, michal.trcalek@azylovydum.cz, johana.delahozova@azylovydum.cz, jaroslava.pavlickova@azylovydum.cz.

### **IX. Doba platnosti smlouvy**

Smlouva se uzavírá po vzájemné dohodě smluvních stran a nabývá účinnosti dnem podpisu smlouvy oběma smluvními stranami.

Tato smlouva se uzavírá maximálně na dobu do 31.8.2023. Tím nejsou dotčena ustanovení této smlouvy o ukončení smlouvy.

### **X. Závěrečná ustanovení**

Smlouva je vyhotovena ve dvou vyhotoveních, z nichž jedno obdrží zákonný zástupce a druhé SPP. Smlouva vyjadřuje pravou a svobodnou vůli obou smluvních stran, nebyla uzavřena v tísní nebo za nevýhodných podmínek. Smluvní strany souhlasí s obsahem smlouvy a tomuto obsahu rozumí.

V/e ..... dne .....

V/e ..... dne

.....  
Mgr. Markéta Strbačková  
Sociálně pedagogická poradna  
Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s.  
terénní pracovník

.....  
Zákonný zástupce dítěte

## **Příloha č. 6 Memorandum o vzájemné spolupráci**

### **Memorandum o vzájemné spolupráci na projektu**

„Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání pro území Zlínského kraje II“,  
registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_078/0018903 (dále jen „Projekt“)  
uzavřené níže uvedeného roku, měsíce a dne  
mezi následujícími smluvními stranami:

#### **Azylový dům pro ženy a matky s dětmi o.p.s.**

se sídlem: Hrbová 1561, 755 01 Vsetín  
statutárně zastoupen Mgr. Michalem Trčálkem  
IČ: 25909614

#### **Sociálně pedagogická poradna (dále jen SPP)**

nám. T. G. Masaryka 588, 760 01 Zlín  
za obsahové plnění SPP zodpovídá: PhDr. Jaroslava Pavlíčková  
(dále jen „Partner“)

A

#### **Název spolupracující školy:**

se sídlem:  
zastoupena:  
IČ:  
(dále jen „Zapojená organizace“)

Partner a Zapojená organizace dále také jen „Signatáři“  
t a k t o:

### **I. Preambule**

Signatáři souhlasně prohlašují, že toto memorandum uzavírají za účelem úpravy vzájemných vztahů a spolupráce, které budou směřovat k naplnění a realizaci Projektu zejména jeho klíčové aktivity **KA 4 Rovné příležitosti ve vzdělávání** se specifickým cílem **Podpora začlenění socio-ekonomicky znevýhodněných žáků v podmínkách školy**. Výše uvedený Projekt je spolufinancován z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Oba Signatáři akcentují vzájemně výhodnou a prospěšnou spolupráci zajišťovanou SPP na základě tohoto memoranda v aktivitách viz. Příloha č. 1 v rámci, kterých spolupráce probíhá.

Možnost spolupráce v jiných oblastech není tímto memorandumem dotčena.

### **II. Předmět memoranda**

Signatáři souhlasně prohlašují, že budou vzájemně spolupracovat v rámci Projektu na naplnění shora uvedené klíčové aktivity zejména takto:

- zdrží se jakékoliv činnosti, jež by mohla znemožnit nebo ztížit dosažení účelu tohoto memoranda.
- vzájemně se informovat o skutečnostech rozhodných pro dosažení účelu tohoto memoranda a realizace Projektu, a to bez zbytečného odkladu.
- jednat při realizaci Projektu a výše uvedené klíčové aktivity eticky, korektně,

transparentně a v souladu s dobrými mravy.

- vytvářet příznivé podmínky pro efektivní a účelnou spolupráci smluvních stran tak, aby přínos z realizace Projektu měly obě smluvní strany,
- koordinovat přístup a jednotně prosazovat společné zájmy.

Zapojená organizace se zavazuje plnit povinnosti vyplývající z Přílohy č. 1, který je součástí tohoto memoranda.

### III.

#### Závěrečná ustanovení

Signatáři vyjadřují svou vůli vzájemně spolupracovat na realizaci Projektu a naplnění shora uvedené klíčové aktivity, a to formami v tomto memorandu uvedenými.

Signatáři shodně prohlašují, že si toto memorandum před jeho podepsáním přečetli, že bylo uzavřeno po vzájemném projednání podle jejich pravé a svobodné vůle určitě, vážně a srozumitelně, nikoliv v tísní nebo za nápadně nevýhodných podmínek, a jeho autentičnost stvrzují svými podpisy.

Toto memorandum je možné měnit a doplňovat jen písemnými dodatky přijatými a podepsanými oběma Signatáři.

Memorandum je vyhotoveno ve dvou stejnopisech, přičemž každý ze Signatářů obdrží po jednom vyhotovení.

Memorandum se uzavírá na dobu určitou do **31.8.2023** a nabývá platnosti a účinnosti dnem jeho podpisu oběma Signatáři.

Platnost a účinnost memoranda může být prodloužena pouze jeho písemným dodatkem podepsaným oběma Signatáři.

Signatáři memoranda shodně prohlašují, že obsah tohoto memoranda není obchodním tajemstvím ve smyslu ustanovení § 504 zákona č. 89/2012 Sb., Občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů a souhlasí s případným zveřejněním jeho textu či jeho poskytnutím Zlínskému kraji nebo kontrolnímu či jinému dotačnímu orgánu Projektu.

Za Partnera: Za Zapojenou organizaci:

V ..... dne .....

V ..... dne .....

-----  
PhDr. Jaroslava Pavlíčková  
Sociálně pedagogická poradna signatář  
Azylového domu pro ženy a matky s dětmi o.p.s.  
koordinátor odborných aktivit

-----  
Zapojené organizace