



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie

DISERTAČNÍ PRÁCE

Studijní program:

REHABILITACE

Autor: Mgr. Barbora Faltová

Školitel: doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji disertační práci s názvem „Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 24. srpna 2024

.....

Mgr. Barbora Faltová

Poděkování

Velmi děkuji doc. PhDr. Adéle Mojžíšové, Ph.D. za její vstřícnost, partnerský přístup a profesionalitu při vedení mého doktorského studia. Velmi si vážím její podpory poskytováním mnoha odborných konzultací po celou dobu mého studia i při intenzivní tvorbě této disertační práce.

Výzkumná část disertační práce byla realizována díky ochotě školních profesionálů na základních školách, kteří podpořili účast svých žáků ve výzkumném šetření. Děkuji také těmto profesionálům za jejich spolupráci a dětem děkuji za jejich ochotu projevit své názory a sdílet své zkušenosti.

Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie

Abstrakt

Disertační práce se zaměřuje na aktuální téma sociální práce v prostředí základní škol. Význam školní sociální práce ve výchovně-vzdělávacím procesu dětí a dospívajících globálně narůstá, a to s ohledem zejména na snahy škol a jejich komunit zajistit žákům bezpečné, důstojné a inkluzivní školní prostředí s rovným přístupem všech dětí ve vzdělávání. Toto prostředí žákům zajišťuje široké spektrum podpory a pomoci pro dosažení školní úspěšnosti v kontextu jejich zdraví, sociálního zázemí a well-being. Oblast školní sociální práce není v České republice dostatečně výzkumně reflektována, stále zde absentuje jasné vymezení rolí, kompetencí a pracovních postupů k výkonu profese školního sociálního pracovníka i legislativního zázemí k institucionalizaci školní sociální práce na základních i středních školách. Existuje však bohaté spektrum relevantních zdrojů informací ze zahraničních odborných publikací a výzkumných studií založených na důkazech pramenících dle dlouholeté zahraniční praxe, která je také hlavním zdrojem teoretického zázemí charakteristiky školní sociální práce v této disertační práci. Školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie poskytuje školám sociální služby jako instituce se silnou integrační rolí v oblasti sociální prevence, intervence, socializace a usiluje o pozitivní změny ve prospěch žáků, rodin a komunit.

V rámci teoretické části práce jsou popsány aktuální poznatky z oblasti: školní sociální práce s propojením všech aktérů výchovně-vzdělávacího procesu v perspektivě sociálně-ekologické teorie; vzdělávání a potřeby dětí; zdraví a well-beingu dětí; specifika školního prostředí; strategie rovného přístupu ke vzdělávání; role sociálního pracovníka /sociálního pedagoga pracujícího se žáky, jejich rodinami, pedagogy a komunitou na základní škole podporující školní úspěšnost všech žáků s důrazem na pomoc žákům se sociálním a zdravotním znevýhodněním.

Dosavadní výzkumné studie mapující sociální práci na českých základních školách nahlízejí na tuto problematiku pohledem dospělých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu a chybí pohled žáků k možnosti komplexního uchopení role sociálního pracovníka ve škole. I přestože děti nemají plnou autonomii dospělých, mají svá práva a v souladu s článkem 12 Úmluvy o právech dítěte, mají právo být vyslechnuty a jejich hlasu má být dána patřičná váha. Stejně tak však mají děti právo toto právo nevyužít.

S respektem k právům dětí vyjádřit/nevyjádřit svůj názor a ovlivňovat záležitosti, které se týkají jejich života byla zvolena výzkumná strategie této disertační práce. Kvantitativní výzkumná strategie s dotazníkovým šetřením mezi žáky druhého stupně základních škol byla doplněna o deskriptivní případovou studii s výzkumným přístupem využívajícím výzkumných metod rozhovoru, pozorování a analýzy dokumentů.

Pro kvantitativní výzkumné šetření deskriptivního a explorativního charakteru bylo hlavním výzkumným cílem identifikovat souvislost reflektovaných aspektů zdraví, well-beingu, školního klimatu, sociální opory žáků druhého stupně základní školy a práce sociálního pedagoga / sociálního pracovníka s rolí školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie. V kazuistice - deskriptivní případové studii s výzkumným přístupem (nikoliv metodologií) bylo cílem popsat zkušenosti s výkonem profesní role sociální pracovnice na základní škole v konkrétním případě vybrané základní školy pohledem sociální pracovnice, ředitelky školy, pedagogů a žáků.

Pro výzkumnou spolupráci byly osloveny základní školy s kritériem výběru: zaměstnání sociálního pracovníka / sociálního pedagoga poskytujícího sociální poradenství na této škole; ochota školy spolupracovat na výzkumném šetření a zajištění informovaného souhlasu ředitele školy k realizaci výzkumného dotazníkového šetření mezi žáky, kteří navštěvují druhý stupeň základní školy.

Výzkumným nástrojem pro kvantitativní výzkum byl nestandardizovaný dotazník vlastní tvorby, vytvořený a administrovaný v elektronické formě v programu LIME SURVEY®, kterým disponuje univerzitní prostředí. Výzkumná data, získána od 663 respondentů – žáků druhého stupně základních škol v šesti krajích České republiky, byla zpracována ve statistickém programu STATISTICA verze 14.0.0.15 (TIBCO STATISTICA©, 2023).

Pro kazuistiku – nevýzkumnou případovou studii byla zvolena výzkumná metoda dotazování s technikou individuálních a skupinových polostrukturovaných rozhovorů se sociální pracovníci, ředitelkou školy, pedagogy a žáky formou. Výsledná kazuistika je příkladem aktuální praxe základní školy, ve které profesně působí sociální pracovník / sociální pedagog a tímto doplňuje výsledky kvantitativního šetření mezi žáky základních škol. Dle výsledných zjištění kazuistiky sociální pracovnice, poskytující odborné sociální poradenství, spolupracuje s pedagogy a dalšími odborníky ve školním prostředí na zvýšení školní úspěšnosti žáků, zlepšení školního klimatu, reaguje odborným poradenstvím a dalšími aktivitami na uspokojení potřeb žáků, rozvíjí komunikaci a

spolupráci rodin žáků se školou a komunitou. Statistické analýzy zjištěných výzkumných dat kvantitativního výzkumného šetření mezi žáky základních škol prokázaly statisticky významné vztahy mezi zkoumanými oblastmi zdraví, well-beingu, školního klimatu a sociální opory žáků v perspektivě sociálně-ekologické teorie školní sociální práce a podaly výzkumnou evidenci k podpoře institucionalizace školní sociální práce na českých základních školách.

Výsledkem disertační práce je náhled do problematiky školní sociální práce prostřednictvím teoretického vymezení zkoumané problematiky, zpracované kazuistiky konkrétní základní školy s působností sociální práce a zpracovaného dotazníkového šetření na vybraných základních školách identifikující reflektované souvislosti aspektů zdraví, well-being, školního klimatu, sociální opory žáků druhého stupně základní škol a sociální práce na vybraných základních školách s rolí školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Vzhledem k velikosti výzkumného souboru nelze výsledky generalizovat, mohou však být použity zainteresovanými neziskovými organizacemi a národními institucemi působícími v oblastech sociální práce a služeb, školství a zdravotnictví jako podpůrná argumentace k institucionalizaci školní sociální práce na českých základních školách. Praktický efekt navrhovaných pracovních postupů v práci školního sociálního pracovníka je v širokém spektru oblastí jako jsou: Podpora školní úspěšnosti žáků; podpora osobnostního rozvoje žáků; podpora zdraví a well-beingu žáků; podpora komunikace mezi školou a rodinami žáků; podpora spolupráce školy a komunity; práce v nastavování preventivních opatření k eliminaci rozvoje sociálně patologických jevů na základních školách a zajištění potřebné pomoci všem účastníkům výchovně-vzdělávacího procesu v sociálně-ekologickém prostředí škol, kteří se projeví jako pomoci potřební.

Klíčová slova

Dítě; sociálně-ekologická teorie; škola; školní sociální práce; zdraví; well-being

School social work in the perspective of socio-ecological theory

Abstract

This dissertation focuses on the current topic of social work in primary school settings. The importance of school-based social work in the educational process of children and adolescents is increasing globally, especially considering the efforts of schools and their communities to provide students with a safe, dignified and inclusive school environment with equal access in education for all children. These environments provide pupils with a wide range of support and assistance to achieve school success in the context of their health, social background and well-being.

The field of school social work is not sufficiently researched in the Czech Republic, there is still a lack of clear definition of roles, competencies and working procedures for the profession of school social worker as well as legislative background for the institutionalization of school social work in primary and secondary schools. However, there is a rich spectrum of relevant sources of information from foreign professional publications and research studies based on evidence stemming from many years of foreign practice, which is also the main source of the theoretical background of the characteristics of school social work in this dissertation. The school social work in its perspective of socio-ecological theory provides social services to schools as an institution with a strong integrative role in social prevention, intervention, and socialization, and strives to bring about positive change for the benefit of students, families, and communities.

The theoretical part of the thesis describes the current knowledge in the field of: School social work with the connection of all actors of the educational process in the perspective of socio-ecological theory; education and the needs of children; health and well-being of children; specifics of the school environment; strategies for equal access to education; role of the social worker / social pedagogue working with pupils, their families, teachers and the community at primary school supporting the school success of all pupils with an emphasis on helping pupils with social and health disadvantages.

Existing research studies mapping social work in Czech primary schools view this issue from the perspective of adult actors in the educational process and lack the perspective of pupils on the possibility of a comprehensive grasp of the role of the social worker in school. Although children do not have full adult autonomy, they have rights and, in

accordance with Article 12 of the Convention on the Rights of the Child, they have the right to be heard, and their voice should be given due weight. Equally, however, children have the right not to exercise this right. Respecting the rights of children to express/not to express their opinion and influence matters that affect their lives was the research strategy chosen for this dissertation. A quantitative research strategy with a questionnaire survey among second grade primary school students was complemented by a descriptive case study with a research approach using research methods of interview, observation and document analysis.

For a quantitative research investigation of descriptive and exploratory nature, the main research objective was to identify the relationship of the reflected aspects of health, well-being, school climate, social support of second grade primary school pupils and the work of the social pedagogue / social worker with the role of school social work in the perspective of socio-ecological theory. In a descriptive case study with a research approach (not a methodology), the aim was to describe the experience of performing the professional role of a social worker in a primary school in a specific case of a selected primary school from the perspectives of the social worker, headmaster, teachers, and pupils.

Primary schools were approached for research cooperation with the following selection criteria: Employment of a social worker / social pedagogue providing social counselling at this school; willingness of the school to cooperate in the research investigation; securing the informed consent by the headmaster at school to conduct a research questionnaire survey among pupils attending the second level of primary school.

The research instrument chosen for the quantitative research was a non-standardized self-designed questionnaire, created and administered electronically in the LIME SURVEY® program available in the university setting. The research data, obtained from 663 respondents - second grade primary school students in six regions of the Czech Republic, were processed in the statistical program STATISTICA version 14.0.0.15 (TIBCO STATISTICA©, 2023).

For the descriptive case study, the research method was a semi-structured interview with a social worker / social pedagogue, headmaster, teachers, and pupils. The resulting case study is an example of the current practice of a primary school in which a social worker is professionally active and complements the results of the quantitative survey of primary

school pupils. According to the findings of the case study, the social worker / social pedagogue, providing professional social counselling, works with teachers and other professionals in the school setting to increase student achievement, responds with professional counselling and other activities to meet student needs, and develops communication and cooperation between student families and the school and community. Statistical analyses of the findings of a quantitative research survey of primary school pupils demonstrated statistically significant relationships between the researched areas of health, well-being, school climate and social support of pupils in the perspective of the social-ecological theory of school social work and provided research evidence to support the institutionalization of school social work in Czech primary schools.

The result of the dissertation is an insight into the issue of school social work through the theoretical definition of the researched issue, a descriptive case study of a specific primary school with social work and a questionnaire survey in selected primary schools identifying the reflected connections of aspects of health, well-being, school climate, social support of pupils of the second level of primary schools and social work in selected primary schools with the role of school social work in the perspective of socio-ecological theory. Due to the size of the research population, the results cannot be generalized but can be used by interested non-profit organizations and national institutions working in the fields of social work and services, education and health as a supporting argument for the institutionalization of school social work in Czech primary schools. The practical effect of the proposed procedures in the work of the school social worker is in a wide range of areas such as: Supporting the school success of pupils; supporting the personal development of pupils; supporting the health and well-being of pupils; supporting the communication between school and families of pupils; supporting the cooperation between school and community; setting up preventive measures to eliminate the development of socially pathological phenomena in primary schools and provision of necessary help to all participants of the educational process in the socio-ecological environment of schools who show themselves as in need.

Key words

Child; socio-ecological theory; school; school social work; health; well-being

OBSAH

ÚVOD.....	12
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1 CHARAKTERISTIKA AKTUÁLNÍ PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE V PERSPEKTIVĚ SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÉ TEORIE	15
1.1 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE.....	15
1.1.1 Školní sociální pracovník	17
1.1.2 Komunita v sociální práci.....	20
1.1.3 Užití modelů školní sociální práce v praxi	20
1.1.4 Sociálně-ekologická teorie v sociální práci	22
1.1.5 Školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie.....	26
1.2 DÍTĚ.....	27
1.2.1 Vliv prostředí na socializaci dítěte	29
1.2.2 Sociální konstrukce dětství.....	29
1.2.3 Zdraví dětí	32
1.2.4 Well-being dětí	37
1.2.5 Sociální opora dítěte	40
1.2.6 Rodina v životě dítěte.....	41
1.2.7 Model sociální práce s dítětem	43
1.3 ŠKOLA	45
1.3.1 Školní úspěšnost	46
1.3.2 Klima školy	48
1.3.3 Klima třídy.....	49
1.3.4 Sociálně patologické jevy ve škole a školní třídě.....	50
1.3.5 Poradenské služby školy v kontextu školní sociální práce.....	51
1.4 STRATEGIE VYROVNÁVAJÍCÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	54
1.4.1 Podpůrná role pedagogické rehabilitace.....	56
1.4.2 Výzva pro zdravotně sociální práci ve školách	58
1.4.3 Potřeba institucionalizace školní sociální práce v českých školách.....	58
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	62
2 CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	62
3 OPERACIONALIZACE POJMŮ	65
3.1 Zdraví.....	65
3.2 Well-being	65
3.3 Sociální opora.....	65

3.4. Školní klima	66
3.5 Školní sociální práce	66
3.6 Sociálně-ekologická perspektiva.....	66
3.7 Školní sociální pracovník.....	66
3.8 Sociální pedagog	67
4 METODIKA A TECHNIKY VÝZKUMU	68
4.1 Specifikace a limity volby výzkumného šetření s dětskými participanty	71
4.2 Postup sběru výzkumných dat.....	74
4.2.1 Grafická prezentace postupu výzkumného šetření	78
4.3 Zpracování dat kvantitativního výzkumu.....	79
4.4 Zpracování dat kazuistiky – nevýzkumné případové studie	80
4.5 Limity výzkumného šetření.....	81
4.6 Etické aspekty výzkumného šetření	82
5. 1 Popis výzkumné souboru	83
5. 2 Výzkumné výsledky v oblasti zdraví	91
5.3 Výzkumné výsledky v oblasti well-being	95
5.4 Výzkumné výsledky v oblasti školního klimatu	96
5.5 Výzkumné výsledky v oblasti sociální opory	105
5.6 Souhrnné výsledky statistického testování.....	109
5.7 Reflexe spolupráce se sociálním pracovníkem a navštěvované ZŠ	117
5.8 Kazuistika Masarykovy ZŠ Tanvald ve vztahu k sociální práci na ZŠ.....	120
6 DISKUSE.....	137
7 ZÁVĚR.....	151
8 SEZNAM LITERATURY	155
9 SEZNAM PŘÍLOH.....	175
10 SEZNAM OBRÁZKŮ.....	176
11 SEZNAM TABULEK	177
12 SEZNAM ZKRATEK	181
13 PŘÍLOHY	182
Příloha 1 Souhlas k použití mezinárodního výzkumného protokolu HBSC.....	182
Příloha 2 Dotazník vlastní tvorby	183
Příloha 3 Typologie otázek v dotazníku.....	193
Příloha 4 Vyjádření etické komise ZSF JČU	195
Příloha 5 Informovaný souhlas účastníka výzkumu	196
Příloha 6 Prezentace výzkumných výsledků ve statistických tabulkách	198

ÚVOD

Disertační práce je věnována tématu školní sociální práce na základních školách v perspektivě sociálně-ekologické teorie uvažující o problematice vzdělávání dětí v širším kontextu prostředí, ve kterém děti každodenně žijí, a kde se prolínají různé úrovně vztahů jak mezi jednotlivci, tak mezi skupinami, jako je škola, rodina a komunita. Stokols (2017) považuje v rámci sociálně-ekologické teorie za nezbytné, věnovat pozornost interakcím odehrávajícím se v těchto prostředích, neboť pochopení těchto interakcí je klíčové pro identifikaci vlivu prostředí na jedince v jeho výkonnosti, sociálních vazbách, fyzickém i mentálním zdraví, well-being, kdy prostřednictvím výzkumné evidence těchto interakcí a vlivů může přinést nastavení strategií způsobem efektivně podporujícím uspokojení potřeb jedince i komunity.

Strategie 2030+ Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MPSV ČR) je klíčový dokument pro rozvoj české vzdělávací soustavy v dekadě 2020 až 2030+ (Fryč et al., 2020). Cílem této vzdělávací strategie je modernizovat vzdělávací systém České republiky (dále jen ČR), reagovat na nové výzvy v prostředí škol a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají, jako jsou například obtíže s udržením přirozených heterogenních skupin žáků, a to i přesto, že jsou v prostředí škol aplikována podpůrná opatření oslabující důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol zdůrazňující potřebu účinné spolupráce školy, školského poradenského zařízení, zákonných zástupců žáků, nebo dalších osob, které se podílejí na vzdělávání žáka. Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů je vzdělávání v ČR založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana ČR nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace a se zajištěním vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti.

Školní sociální práce (dále jen „ŠSP“) v dlouholeté zahraniční praxi, jak popisují Elswick et al. (2018) a Huxtable, (2022) nabízí a používá efektivní nástroje a metody sociální práce ve školách pro uspokojení potřeb žáků, školy i její komunity s nastavením vyrovnávajícího přístupu všech dětí ke vzdělávání spolu s podporou jejich školní úspěšnosti.

Přímá působnost sociální práce v českých školách není doposud profesionály a výzkumníky systematicky zkoumána, i když se objevují iniciativy institucí, například MPSV ČR, pro nastavení procesu institucionalizace ŠSP do českých škol (Matulayová, 2017; Havlíková, 2018; Havlíková, 2019).

U populace dětí je ve výzkumné praxi založené na důkazech výzkumníky zdůrazňována potřeba zapojovat děti a dospívající do výzkumů, zejména těch, které se přímo dotýkají jejich životů a zjišťují jejich zkušenosti, potřeby, názory a postoje. Markantním důvodem zájmu výzkumníků o přímou participaci dětí a dospívajících na výzkumných šetřeních je výsledná efektivita výzkumu v lepším pochopení obsahů, vztahů a kontextů výsledných zjištění, které nejsou zkresleny prostřednictvím výpovědí dospělých respondentů, kteří by jinak děti a dospívající ve výzkumu svým hlasem zastupovali (Christensen a James, 2017; Brady a Graham, 2019). V souladu s touto výzkumnou strategií zapojující dětské respondenty do výzkumného šetření byla zvolena výzkumná strategie disertační práce, ve které tvoří soubor respondentů žáci druhého stupně základních škol (dále jen ZŠ).

Autorka si klade za cíl zpracovat studii nabízející ověřené důkazy jako relevantní zdroje pro podpůrnou argumentaci v procesu institucionalizace ŠSP na českých ZŠ.

Disertační práce je teoreticko-výzkumného charakteru. V teoretické části je autorkou vymezena odborná terminologie v klíčových oblastech zvoleného tématu: ŠSP; výkon role školního sociálního pracovníka (dále jen „ŠSPř“); sociální práce s dětmi; perspektiva sociálně-ekologické teorie zdůrazňující vzájemné propojení systémů obklopující jedince a skupiny v jejich prostředí; vzdělávání; školní prostředí, zdraví, well-being a vývojové potřeby dítěte. Ve výzkumné části disertační práce je zvolena kvantitativní strategie výzkumu s použitím metod deskriptivní a exploratorní statistiky, doplněna o deskriptivní případovou studii s výzkumným přístupem. Je zde prezentován výzkumný soubor respondentů, jsou zde uvedeny stanovené výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy, dále jsou charakterizovány výzkumné strategie, metody, techniky a průběh procesu sběru výzkumných dat včetně metod jejich analýz. Pro kvantitativní výzkumnou studii byl sestaven dotazníkový nástroj vlastní tvorby. Na základě stanoveného výzkumného cíle bylo záměrem autorky ve výzkumném šetření zjistit, jak žáci druhého stupně ZŠ reflektují vybrané aspekty svého fyzického i mentálního zdraví, well-beingu, sociální opory, školního klimatu, práce sociálního pedagoga / sociálního pracovníka, které jsou významné ve vztahu k výkonu profese ŠSPř v perspektivě sociálně-ekologické teorie

ŠSP. Zpracovaná deskriptivní případová studie přináší detailnější vhled do problematiky výkonu sociální práce na konkrétní ZŠ. Ve výzkumné kapitole disertační práce jsou dále prezentována výsledná zjištění i s komparacemi s jinými odbornými zdroji a výzkumnými studii relevantními v oblasti zájmu ŠSP. V závěru práce jsou uvedeny náměty možných využití výsledných zjištění této disertační práce pro praxi sociální práce na základních školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretickou část disertační práce tvoří čtyři stěžení kapitoly, kterými jsou: 1.1 Školní sociální práce; 1.2 Dítě; 1.3 Škola; 1.4 Strategie vyrovnávající přístup ke vzdělávání. V uvedených kapitolách je vymezena odborná terminologie klíčových oblastí zvoleného tématu, kterými jsou školní sociální práce, výkon role školního sociálního pracovníka, perspektiva sociálně-ekologické teorie v sociální práci a školní sociální práci, sociální práce s dětmi, dále zdraví, well-being a vývojové potřeby dítěte, sociální opora dítěte, problematika vzdělávání a školního prostředí spolu se strategiemi pro rovný přístup všech dětí ke vzdělávání i ve vzdělávání. V závěru teoretické části je popsána problematika institucionalizace školní sociální práce i výzvy k sociální práci ve školách pro zdravotně-sociální pracovníky.

1 CHARAKTERISTIKA AKTUÁLNÍ PROBLEMATIKY ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE V PERSPEKTIVĚ SOCIÁLNĚ-EKOLOGICKÉ TEORIE

1.1 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

ŠSP je specifický obor sociální práce s cílem podporovat uspokojení potřeb dětí, jejich právo na vzdělávání spolu s rovným přístupem dětí ve vzdělávání, sociální a emocionální adaptaci žáků ve školním prostředí prostřednictvím přímých služeb a koordinací služeb. V rámci této jedinečné profese sociální pracovníci poskytují školní sociální služby dětem a rodinám v USA již více než 100 let. ŠSP je také mezinárodní profesí vykonávanou v mnoha zemích mimo Spojené státy (Huxtable a Blyth, 2002), aktuálně ve více než 50 zemích světa (Huxtable, 2022). Počátky ŠSP jsou datovány do školního roku 1906-07 v New Yorku, Bostonu, Harfordu a Chicagu, kde se sociální pracovníci stali součástí týmu školních profesionálů s cílem podporovat vztahy a porozumění mezi školou a komunitou školy (Kelly et al., 2022). Ve 21. století bylo celosvětově dosaženo významného pokroku, který má pozitivní vliv na schopnost ŠSP prostřednictvím praxe, politik a výzkumných aktivit uspokojovat potřeby dětí a mládeže. Přesto jsou školní děti a mládež stále ve velké míře ohroženy chudobou, trpí nedostatkem základních životních potřeb a mají nedostatečný přístup ke zdravotní péči a vzdělání (Allen-Meares a Montgomery, 2014). Zajištění dostupnosti služeb ŠSP je podle Huxtable (2022) žádoucí pro její přínos znalostí, hodnot a dovedností v nalézání řešení širokého spektra bariér ve školní úspěšnosti žáků, podporující komplexně prostředí školy a rovný přístup ve vzdělávání pro všechny.

Podle Kelly et al. (2022) hodnoty ŠSP respektující jedinečnost každého člověka korespondují s hodnotami sociální práce a vyjadřují poslaní těchto hodnot v působnosti ŠSP ve výchovně-vzdělávacím procesu. V tabulce 1 je prezentována aplikace hodnot sociální práce do hodnot ŠSP.

Tabulka 1 Přehled aplikace hodnot sociální práce do ŠSP

<i>Hodnoty sociální práce</i>		<i>Hodnoty školní sociální práce</i>
1. Uznání hodnoty a důstojnosti každé lidské bytosti.	⇒	Každý žák je hodnotným jedincem bez ohledu na jakékoliv jeho jedinečné charakteristiky.
2. Právo na sebeurčení a seberealizaci.	⇒	Každému žákovi má být umožněno sdílet proces vzdělávání.
3. Respekt k potenciálu každého jednotlivce a podpora dosažení tohoto potenciálu.	⇒	Individuální rozdíly (včetně rozdílů v úrovni učení) mají být rozeznány, intervence by měly mířit na podporu dosažení vzdělávacích cílů.
4. Právo každého jedince být odlišný od ostatních a právo jedince být respektován za tyto odlišnosti.	⇒	Každé dítě, bez ohledu na svůj rasový původ a socioekonomické podmínky, má právo na rovné zacházení ve škole.

Zdroj: vlastní zpracování podle Kelly et al., 2022, s. 10

Americká Asociace ŠSP pod názvem „The School Social Work Association of America“ (dále jen SSWAA), největší americká profesní asociace ŠSP v současnosti, charakterizuje školní sociální práci jako specializovanou oblast praxe v rámci široké oblasti profese sociální práce přinášející do školského systému a služeb pro studenty jedinečné znalosti a dovednosti. ŠSPr jsou nápomocni při prosazování poslaní škol zajišťující bezpečné a zdravé prostředí pro výuku a učení, pro získávání potřebných kompetencí a sebedůvěry žáků a posilují schopnosti škol plnit své akademické poslaní, zejména v případech, kdy je spolupráce mezi domovem, školou a komunitou klíčem k dosažení tohoto poslaní (White, 2008).

SSWAA vznikla v roce 1994 sjednocením 20 organizací školních sociálních pracovníků na úrovni jednotlivých členských států Spojených států amerických a od té doby permanentně naplňuje své poslaní s cílem společné podpory profese ŠSP a profesního rozvoje školních sociálních pracovníků ve výchovně-vzdělávacím procesu v prostředí škol a komunity. Stala se národní i mezinárodní organizací, která globálně ovlivňuje podobu ŠSP a prostřednictvím výzkumu praxe založené na důkazech rozvíjí modely praxe ŠSP (Massat et al., 2016). Obdobně Allen-Mearns (2013) akcentuje schopnost ŠSP

globálně expandovat. Sociální pracovníci v různé míře pracují pro školy po celém světě a poskytují služby vzdělávacímu systému a jeho jednotlivým členům prostřednictvím individuálního, skupinového a rodinné poradenství, krizových intervencí žákům, jejich rodinám i pedagogům ve školách, včetně podpůrných návštěv rodin žáků.

Podle Tokárové a Matulayové (2013, s. 470) patří mezi hlavní oblasti působnosti ŠSP: „...*poradenství a případová práce; sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou; síťování; projektová činnost; práce s rodiči a komunitou; volnočasové aktivity; inovativní rozvoj školy; doprovázení žáků při přechodu na trh práce; prevence sociálně patologických jevů*“.

Podle Stone (2017) se profese ŠSP snaží rozvíjet well-being jednotlivce, rodiny, komunity a společnosti prostřednictvím široké škály intervenčních strategií. Tyto strategie vycházejí z ekologicky orientované perspektivy založené na silných stránkách jedinců i skupin v kontextu jejich prostředí. V tomto ohledu také Tan et. al (2017) upozorňuje, že mezi všemi profesemi, které jsou pracovně spojené se školním prostředím si ŠSP oprávněně nárokuje být nejucelenější pomáhající profesí, neboť pro svou práci využívá intervenční strategie vycházející ze sociálně-ekologické perspektivy člověka v prostředí podporující v kontextu školy a vzdělávání sociální spravedlnost.

Constable (2013) vyzdvihuje dlouholeté zkušenosti poměrně harmonické spolupráce ŠSP v různých prostředích škol, rodin a komunit, kdy mezi sociálními pracovníky, rodinami žáků a pedagogy převážně panuje shoda na vymezení profesních činností ŠSP.

Brake a Kelly (2019) popisuje situaci na veřejných školách po celých Spojených státech. Řada těchto škol je pod přílišným tlakem dosahování vysokých standardů vzdělávacích výsledků svých žáků, důsledkem čehož se podpora emocionálního a duševního zdraví žáků odsouvá do pozadí. Právě zde je role ŠSP zvláště významná, neboť díky přijetí ŠSP do týmu školních profesionálů mohou plnit svůj explicitní profesní cíl, kterým je posilovat sociální, emocionální a mentální zdraví žáků pro žádoucí dosažení jejich školní úspěšnosti.

1.1.1 Školní sociální pracovník

V kontextu plnění role sociálního pracovníka pracujícího s dětmi a rodinami jsou podle Rollins (2020) identita i účel současné sociální práce již dlouhodobě definovány vztahovou praxí sociálního pracovníka a klienta; vztah sociálního pracovníka a klienta je

pracovním prostorem pro intervenci, prostřednictvím které sociální pracovník intervenuje jako prostředník budování vztahu a díky těmto vztahovým dovednostem dokáže sociální pracovník posilovat schopnosti klienta vstoupit do vztahového procesu s trvalým úsilím umožňujícím vyvolání žádoucích změn po celou dobu intervence.

Odbornou kompetentnost sociálního pracovníka spatřuje Matoušek (2022) v jeho schopnosti posilovat klienty sociálních služeb v jejich způsobilosti rozeznávat zdroje problémů, ovlivňovat situace, přijímat odpovědnost za řešení problémů; dále klientům pomáhat s obhajobou jejich zájmů, podporovat vzájemnou komunikaci a nalézat potřebné služby. Podle Borg a Drange (2019) jsou sociální pracovníci ve školách důležitým zdrojem poradenství zejména z oblasti sociální péče a služeb, kdy poskytují individuální/skupinové konzultace/intervence, jsou v intenzivním kontaktu se žáky, s rodiči žáků a s externími službami, účastní se školních porad, podporují pozitivní klima školy přímou prací se žáky po celý den během vyučování. Jsou kompetentní být důvěryhodnými partnery v interdisciplinární spolupráci se schopností vést otevřenou komunikaci, rozhodovat a přijímat zodpovědnost za své jednání.

Obdobně Kelly et al. (2022) akcentuje etickou stránku profese ŠSP pro unikátnost role sociálních pracovníků ve školách, kteří na rozdíl od jiných školních profesionálů, pracují dle etických požadavků v profesně přijímaném *Etickém kodexu sociálních pracovníků* zaručujícím, že jsou tito pracovníci schopni kulturně, genderově a etnicky citlivě podporovat sociální spravedlnost a sociální změnu jménem klienta a ve spolupráci s klientem. Za klienty jsou považováni jednotlivci, skupiny, rodiny, organizace a komunity. Národní asociace sociálních pracovníků ve Spojených státech („National Association of Social Workers“, dále jen „NASW“) sestavila tento *Etický kodex sociálních pracovníků* (NASW, 2021) dokládající kompetentnost sociálních pracovníků v jejich zodpovědném a uctivém přístupu ke klientům respektujícím lidskou důstojnost a hodnotu člověka, u kterého podporují jeho společenskou integritu, posilují jeho kapacitu pro naplňování svých potřeb a stejně tak podporují organizace, komunity a další sociální instituce v jejich schopnosti reagovat na uspokojení potřeb jedinců. Mezi dalšími etickými pravidly jsou respekt k důvěrnosti informací, kolegiálnost, vyhýbání se jakýmkoliv praktikám diskriminačního jednání, kritické myšlení, celoživotní vzdělávání v profesi a profesní kompetentnost, která sociálnímu pracovníkovi také umožňuje odmítnout pracovní náplň, která neodpovídá jeho profesním kompetencím a vzdělání,

apod. Zároveň tento Etický kodex upozorňuje na náročnost profese sociální práce, a proto vyzývá sociální pracovníky k důkladné sebekpěči, aby vyhledávali včasnou pomoc pro řešení osobních i pracovních problémů, traumatizujících zážitků s klienty, dbali na duševní hygienu a proaktivní podporou vlastního fyzického i mentálního zdraví, jehož kondice se v mnoha podobách prolíná do práce s klienty a sociální pracovník musí být vědom, jak jeho osobní záležitosti a nastavení ovlivňuje klienty samotné.

Huxtable (2022) charakterizuje ŠSPR jako vzdělané odborníky v oblasti sociální práce s klíčovou rolí spolupracujících partnerů v multidisciplinárních týmech školního prostředí poskytujících poradenství a intervence žákům, jejich rodinám a pedagogům v situacích, které ovlivňují školní úspěšnost žáků a studentů v prostředí školy a její komunity. ŠSPR tedy pracují na řešení problémů, které brání naplnění potenciálu dětí pro jejich zdravý růst a školní úspěšnost s perspektivou uplatnění se ve společnosti. Podle výsledků výzkumné studie Avant (2014) pedagogové, žáci i jejich rodiny využívají ve školách ve velké míře služby a poradenství ŠSPR. Jedná se o poskytování odborného sociálního poradenství zaměřeného na podporu zdraví, well-beingu dětí a jejich školního úspěchu; poskytování krizové intervence a konzultací; administrativní podporu; vrstevnickou mediaci a vztahové poradenství mezi aktéry školního prostředí, přičemž pro tyto činnosti potřebují mít ŠSPR jistotu, že jejich působení ve školním prostředí je respektováno, je v souladu s výchovně-vzdělávacími strategiemi školy.

ŠSPR dle Elswick et al. (2018) vybaveni profesními kompetencemi umožňující jejich jedinečný vhled do biopsychosociálních faktorů, které ovlivňují celkovou životní pohodu a zdraví školních dětí. Jejich vzdělání v perspektivě „člověk v prostředí“ nabízí jedinečné porozumění problémům ve školním prostředí pro poskytování intervencí v holistickém pojetí a interdisciplinární spolupráci, která pomáhá podporovat pozitivní školní klima, školní úspěch, vztahovou sounáležitost, zdraví a životní pohodu žáků i jejich rodin.

Dle Huxtable (2022) se role ŠSPR se v mnoha zemích přizpůsobuje specifickým a aktuálním potřebám vzdělávacích, ekonomických, sociálních a zdravotních politik. Například v zemích s rozšířenou chudobou a dětskou prací s důsledkem nízkého počtu žáků ve škole, podporují ŠSPR zápis dětí do školy, zajišťují základní potřeby, jako je školní stravování a udržování školní docházky. Naopak v zemích, kde je vzdělání dětem přístupné, bezplatné a povinné, existuje ve školách řada problémů, které ŠSPR řeší ve spolupráci se školou, rodinou a komunitou s cílem například snižovat absenci způsobenou

záškoláctvím, fobií ze školy, předčasným odchodem ze školy nebo špatným zdravotním stavem dětí.

1.1.2 Komunita v sociální práci

Pro účely výkonu sociální práce na lokální úrovni objasňuje Šťastná (2016) pojetí komunity, jako: (1) geograficky definované oblasti, ve které žijí lidé ve vzájemných sociálních vazbách: přátelstvím, známosti, účastní se ekonomické směny nakupováním zboží a služeb, využíváním služeb školství, zdravotnictví, dopravy, veřejné správy. S tímto místem se identifikují, vnímají k němu sounáležitost a respekt k tradicím; (2) výsledek záměrného úsilí a hledání sdílených významů jako základu pro další činnosti v souladu se společnými charakteristikami komunity jako jsou například: společná minulost a budoucnost pro další generace, hodnotová orientace v kultuře, estetice, etice i hygieně, tolerance k odlišnostem, vnímání ohrožení společenskými i ekologickými hrozbami, vytváření vlastní identity, vzájemná péče a důvěra, rozvinutá vnitřní komunikace a vyvážené institucionální uspořádání s mechanismy, které posilují demokracii na lokální úrovni tím, že zapojují občany do místního dění. Podle Gojové et al. (2021) je při práci v interakcích sociálních pracovníků s prostředím komunity nezbytné jednat transparentně a podporovat vzájemnou důvěru s cílem budovat sociální síť a posilovat zdroje komunity. Čím vyšší je stupeň organizovanosti komunity, tím je budování vnitřních i vnějších sítí efektivnější a udržitelnější. Zajistit připravenost lidí v komunitě na změnu je velmi náročným úkolem sociální práce zejména v sociálně a prostorově vyloučených lokalitách, kde je posilování schopnosti jednat podmíněno získáváním sociálního kapitálu. Přitom je mnoho členů komunit vyloučených lokalit, i těch členů, kteří mají rozhodovací funkce pro dění v komunitě, limitováno dosáhnout změny vlivem své nízké kvalifikace se základním stupněm dosaženého vzdělání.

1.1.3 Užití modelů školní sociální práce v praxi

Globálně lze v praxi ŠSP sledovat mnoho různých modelů a koncepcí, které ŠSP využívají pro svou práci s klienty. Tyto modely se vzájemně prolínají, modifikují a metodicky profilují dle potřeb konkrétní praxe. Náleží mezi ně například modely k plánování a poskytování sociálních služeb založených na interakcích mezi žáky, školou a komunitou; komunitní školní model posilující sociální a ekonomické zdroje komunity pro pomoc žákům; sociálně-interakční model uvažující o interakcích s reciprocitou vlivů mezi žáky, rodinami, školou a komunitou (Tokárová a Matulayová, 2013).

Z důvodů neustálých společenských změn zasahujících prostředí školy ve specifických potřebách žáků, jejich rodin a učitelů upozorňuje Lucio et al. (2024a) na trend posledních let ve formě exponenciálně narůstající potřeby profese ŠSPr ve školách, přičemž role ŠSPr jsou často obklopeny nejasnostmi napříč školami, okresy, státy i na národní úrovni. *Národní model praxe školní sociální práce* („The National School Social Work practice model“) a Národní hodnotící rámec SSWAA spolu se Standardy služeb ŠSP („Standards for School Social Work Services“) sestavenými Národní asociací sociálních pracovníků ve Spojených státech („National Association of Social Workers“) jsou doporučeními a vodítkem poskytovaným na národní úrovni jak pro odborníky z praxe, tak pro vědce a vzhledem k tomu, že se nejedná o závazné dokumenty, ale pouze doporučení, je zapotřebí dalších výzkumů k lepšímu porozumění role profesionálů z oblasti ŠSP.

Národní model praxe školní sociální práce sestavený SSWAA jako průvodce pro práci ŠSPr, kteří poskytují služby uspokojující rozmanité potřeby jednotlivců, skupin napříč prostředími školy, domova, rodiny a komunity s cílem mimo jiné dosáhnout zlepšení vzdělávacích výsledků a vztahových interakcí, je ukotven ve čtyřech klíčových konstruktech: (1) *propojování prostředí domova-školy-komunity* (2) *etické zásady a vzdělávací politika* (3) *právo na vzdělání a obhajoba práv* (4) *rozhodování založené na důkazech*. ŠSPr musí umět pomocí tohoto modelu řešit překážky ve vzdělávání poskytovaním uceleného rámce služeb odpovídající jejich jedinečným dovednostem a perspektivám, který je účinný, hodnotitelný a srozumitelný lidem v profesi sociální práce i mimo ni (Frey et al., 2012, 2013). Tento praktický model podporuje ŠSPr, aby: (1) poskytovali své služby založené na důkazech; (2) podporovali školní klima příznivé pro vzdělávání žáků; (3) maximalizovali přístup ke školním a komunitním zdrojům, například tím, že usnadňují zapojení žáků do školního prostředí, zvyšují odborné kompetence učitelů, uplatňují či inovují efektivní postupy dle vzdělávací a sociální politiky, podporují kontinuitu služeb a interdisciplinární spolupráci. Podíl času, který ŠSPr věnují jednotlivým oblastem praxe se odlišuje v závislosti na kontextech prostředí a potřeb školy, žáků, rodin a komunity, kterým jsou služby poskytovány (Frey et al., 2013).

Přesto jsou podle Lucio et al. (2024b) současné používané zdroje na národní úrovni ŠSP nejednotné, nesoudržné a nedostatečně zaměřené na praxi rozmanitosti, spravedlnosti, rovnosti a inkluze, které jsou základními hodnotami profese sociální práce, a proto vyzývá ke sjednocení modelů a rámce praxe sociálních pracovníků tak, aby jednotný rámec reprezentoval současné výzvy a potřeby odborníků z oblasti ŠSP, ale také by

pomohl stanovit jasné role, odpovědnosti a hranice pro praxi ŠSPr. Obdobně Horton a Prudencio (2022) vybízí k jasnému determinování modelu ŠSP pro efektivní hodnocení jejího výkonu zřizovatelem školy, kdy je pro vzájemné pochopení a kooperaci nutné, aby ŠSPr a zřizovatelé škol společně vypracovali výkonnostní cíle, které jsou konkrétní, měřitelné, dosažitelné a včasné. ŠSPr by měli být proaktivní při identifikaci potřeb sociálně-ekologického prostředí školy a následně ve zpracování klíčových výstupů i s tím, že by měli poskytnout všem aktérům školního prostředí užívané modely praxe sociální práce ve škole s jejími standardy, aby si všichni byli vědomi přístupů a intervencí, které mohou od sociální práce ve škole očekávat.

Jednoznačné determinování role ŠSPr je také podle Forenza a Eckhardt (2020) a Gherardi a Whittlesey-Jerome (2018) základním předpokladem kompetentnosti ŠSPr při budování důvěry ve vzájemných vztazích a spolupráci mezi školou, místní komunitou, praxí sociální práce a klienty školní sociální práce.

Kriticky se ke stále aktuální situaci nejednotného modelu ŠSP také vyjadřuje Ioannou et al. (2023), neboť sociální práce ve školách prokazatelně umožňuje komplexní přístupem řešit uspokojení potřeb žáků v oblasti well-beingu, zdraví, školního úspěchu, avšak nejednoznačnost obklopující tuto profesi a její roli ve vzdělávacím systému brání možnostem naplno využít a rozvinout její potenciál ve školách.

1.1.4 Sociálně-ekologická teorie v sociální práci

Ekologické teorie jsou inspirovány studiem organismů v přirozeném prostředí a v případě člověka, který žije v prostředí, s nímž je jako jednotlivec, nebo součást skupiny v systémových interakcích, ekologické koncepce analyzují a popisují fungování těchto sociálních systémů. Centrem pozornosti již nejsou biologické faktory studia organismů a tyto modely se nazývají sociálně-ekologické teorie. Nejznámějším autorem sociálně-ekologické teorie je americký psycholog Urie Bronfenbrenner, který specifikoval člověka v systémech prostředí, které člověk ovlivňuje, zároveň systémy ovlivňují jeho život i sebe navzájem (Matoušek a Pazlarová, 2014).

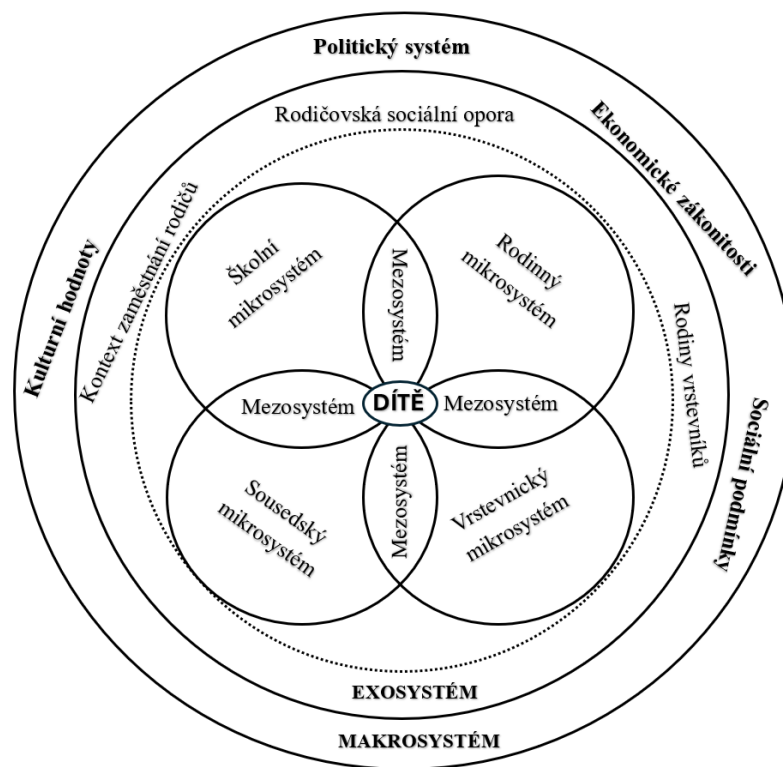
Urie Bronfenbrenner ve své publikaci „The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design“ (1979) stanovuje a objasňuje model lidského vývoje v kontextu prostředí, ve kterém se jedinec nachází s tím, že pro skutečné porozumění vývoji člověka je zapotřebí víc než jen přímé pozorování chování jednoho nebo dvou lidí na stejném místě; je potřeba zkoumat a analyzovat interakční systémy více osob, které

přesahují rámec jednoho prostředí, přičemž důsledky absence širší perspektivy lze charakterizovat jako studium vývoje člověka mimo kontext. Ekologie lidského vývoje v pojetí Bronfenbrennera zdůrazňuje interaktivní proces vzájemného přizpůsobování se jedince a prostředí, v němž vyvíjející se jedinec žije, a jak tento proces probíhá je ovlivňován vztahy mezi prostředími s širšími souvislostmi prostředí, v nichž jsou tato prostředí zasazena. Bronfenbrenner (1979) charakterizuje ve vývoji člověka několik systémů prostředí: *mikrosystém* (vzorec činností, rolí a mezilidských vztahů, které vyvíjející se osoba zažívá v daném prostředí s určitými fyzickými a materiálními charakteristikami, např. u dítěte to je rodina, hřiště, školní třída); *mezosystém* (vzájemné vztahy mezi dvěma nebo více prostředími, kterých se vyvíjející se jedinec aktivně účastní, např. u dítěte to jsou vztahy mezi domovem, školou a skupinou vrstevníků v sousedství); *exosystém* (jedno nebo více prostředí, ve kterých není jedinec aktivním účastníkem, ale ve kterém se odehrávají události, které ovlivňují nebo jsou ovlivněny tím, co se odehrává v prostředí, v němž se vyvíjející se osoba nachází, např. u dítěte to může být pracoviště rodičů, školní třída, kterou navštěvuje starší sourozenec, síť přátel rodičů, aktivity školy a komunity); *makrosystém* (konzistence mezi mikro-, mezo-, exo- prostředími na úrovni subkultury nebo kultury jako celku spolu s jakýmkoliv systémy a přesvědčeními společnosti, např. společností daná kultura školy, podoba veřejného prostoru, hřiště v parku, socioekonomické zázemí rozdělující skupiny obyvatel státu).

Později přidal Bronfenbrenner (1986) pátý systém modelu ekologického vývoje člověka, ve kterém rozvinul své myšlení o čase pod názvem *chronosystém* zohledňující změny v čase jak uvnitř člověka, tak v prostředí, v němž se tento člověk nachází. Zabýval se tím, jak tyto změny mohou ovlivnit výsledky vývoje člověka a sledoval například změny ve vývoji školního dítěte při častém stěhování rodiny, chybějící rodičovské péči, apod., které mohou v průběhu času ovlivnit vzorce komunikace mezi rodičem a dítětem a jak tyto vzorce mohou následně ovlivnit školní výsledky a chování dítěte ve škole, s tím, že výzkumné studie dokládají faktor stability podmínek rodinného prostředí jako významně vlivnější na školní úspěšnost dítěte, než socioekonomický status rodiny.

Stokols (2017) uvažuje v perspektivě sociálně-ekologické teorie o mnohostrannosti sociálního prostředí s kontextuálními interakcemi mezi lidmi a prostředími, které tvoří systémy zpětných vazeb. Lidé a jejich prostředí jsou dynamické systémy, v nichž jednotlivci a skupiny reagují na změny ve svém okolí a následně aktivně mění prostředí tak, aby lépe vyhovovalo jejich potřebám. V těchto prostředích lidé zažívají subjektivní

zkušenosti a jejich osobnosti se utváří v interpersonálních a psychických procesech za hranicemi vlivu jednoho nejbližšího prostředí. Sociálně-ekologické analýzy řešení problémů vyžadují transdisciplinární přístup opírající se o spolupráci s profesionály z praxe komunitou, s tvůrci politik a vědci, kteří všichni přinášejí jak na teoretické, tak praktické úrovni dovednosti a poznatky ze širokého spektra přírodních, společenských a humanitní věd, jako jsou psychologie, sociologie, ekonomika, právo, urbanismus, environmentální vědy, apod. Vliv interaktivity těchto společenských systémů na život jedince objasňuje Stokols (2017) prostřednictvím Bronfenbrennerova modelu lidského vývoje ukotveného v multivrstevném sociálním prostředí, ve kterém je centrem pozornosti dítě, jehož vývoj komplexně ovlivňují kombinace podmínek všech prostředí. Příkladem jsou situace, kdy dítě je mimo systém zaměstnání rodičů, ale vlivem zaměstnání rodičů získává dítě finanční příjem, ale na druhou stranu je ovlivněno i stresem rodičů ze zaměstnání. Tato vzájemná vztahovost je ilustrována prostřednictvím Obrázku 1, který znázorňuje situaci dítěte v mnohovrstevném interaktivním sociálním prostředí v perspektivě sociálně-ekologické teorie dle Stokolse (2017, s. 38) inspirovanou Bronfenbrennerovou ekologií lidského vývoje a prací profesora Douglase Coatswortha z Colorado University State.



Obrázek 1 Grafické znázornění situace dítěte v prostředí dle sociálně-ekologické teorie.

Zdroj: vlastní zpracování podle Stokolse, 2017, s. 38

Na vzájemnou provázanost prostředí se zdravím člověka v perspektivě sociálně-ekologické teorie upozorňuje Stokols (1996) s tím, že také při posuzování zdraví a kvality života člověka je potřeba se zabývat složitostí a vzájemnou závislostí socioekonomických, kulturních, politických, environmentálních, organizačních, psychologických a biologických determinant zdraví. Propojením těchto rozdílných perspektiv lze získat víceúrovňové a komplexní řešení aktuálních výzev v oblasti péče o zdraví jedinců i celé populace.

Sociálně-ekologickou teorii v sociální práci považuje Matoušek et al. (2013) za jedinečnou v jejím pojetí člověka v prostředí, které nestaví do opozice, ale do vzájemně se ovlivňujících interakcí, narozdíl například od tradice západního myšlení klasické psychoanalýzy, která člověka odděluje od prostředí tím, že se primárně zabývá procesy probíhajícími v lidské psychice a vztahovou oblast považuje za druhotný produkt psychických procesů. Topografie jednotlivých systémů sociálně-ekologické teorie je mapou, která vede sociálního pracovníka procesem plánování práce s případem klienta způsobem, který nestrání ani psychologizujícímu přístupu řešícímu psychické dispozice klienta, ani sociologizujícímu přístupu s preferencemi zohlednění faktorů sociálního prostředí klienta.

Způsobem práce v souladu se sociálně-ekologickou teorií může sociální pracovník podle Dunk-West (2018) získat nejlepší porozumění situaci klienta pouze na základě zmapování vztahů mezi klientem a jeho prostředím. Interakce, které se odehrávají mezi prostředními obklopující jedince a skupiny, geografická lokace, organizace a instituce vytváří jejich ekologii. Podle Germain a Gitterman (1996) je právě porozumění ekologii prostředí klienta klíčové v práci sociálních pracovníků, kteří podporují kompetence a dovednosti klienta žít v souladu s prostředím. Pro způsoby řešení situace klienta vytvořili *Life model* sociální práce, který v prostředích identifikuje zdroje silných a slabých stránek klienta, a přitom zvýznamňuje právě silné stránky klienta, které vedou k posílení jeho schopnosti uspokojit své potřeby ve vztahu k prostředí a schopnosti modifikovat prostředí, tak aby dosáhl žádoucího úspěchu a maximální možné naplnění potenciálu svého kvality života.

1.1.5 Školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie

V souladu s Bronfenbrennerovým sociálně-ekologickým pojetím vzájemných interakcí v systémech a mezi systémy jednotlivých prostředí lze podle John-Anikola a Nic Gabhainn (2015) konceptualizovat školu jako prostředí, v němž dochází k jak individuálním interakcím, tak k mnohostranným interakcím na mnoha úrovních různých prostředí zároveň. Efekty těchto interakcí lze využít ve školním prostředí prostřednictvím intervencí a nastavením programů podporujících vzdělávání, zdraví a well-beingu dětí převážně formou kolektivní podpory. S důrazem na aspekty sociálně-ekologické teorie zahrnující vliv prostředí školy a rodiny na zdravý růst dítěte je proto potřeba pečovat o tato vztahová prostředí pro dosažení životní pohody dětí. Relevantnost ukotvení ŠSP v perspektivě sociálně-ekologické teorie objasňuje Kelly et al. (2022), která považuje za klíčové dva aspekty této teorie pro práci ve školním prostředí. Těmito aspekty jsou vzájemné vztahy mezi systémy od mikro až po makro systém a kapacita jednotlivce aktivně re-konstruovat a formovat (spíše než být sám re-konstruován a formován) prostředí/systémy, kterých je účastníkem. Obdobně uvažuje Benbenishty et al. (2008) o ekologické perspektivě pojímající školu jako sociální systém ve vzájemných vztazích s dalšími prostředími, a proto je pro sociální pracovníky ve škole důležité pracovat se všemi faktory, které prostředí školy ovlivňují a používat intervenční strategie zahrnující a nastavující interdisciplinární spolupráci se školními profesionály, dále se žáky a jejich rodinami, podpůrnými skupinami, komunitou, ekonomickými, politickými, kulturními a jinými skupinami, které mohou přispět ve společném úsilí ke zlepšení kvality a bezpečí školního prostředí pro všechny děti.

Jarolmen a Bautista-Thomas (2023) považují školu za otevřený systém neustále ovlivňovaný sociálním, ekonomickým a politickým klimatem společnosti, ve kterém působí ŠSP v roli aktivního hráče v interakcích s těmito systémy na mikro i makro úrovni kdykoliv v čase. Toto pojetí role ŠSP odpovídá sociálně-ekologickému modelu praxe ŠSP v USA podle National Association of Social Workers (NASW, 2012), který řeší duševní zdraví klientů dle praxe podložené důkazy, podporuje pozitivní klima školy a zvyšuje dostupnost komunitních zdrojů pro žáky a další klienty ŠSP.

Příkladem modelu ŠSP reagujícím na situace člověka v prostředí, a/nebo vzájemné interakce mezi prostředími, je eko-behaviorální konzultační model, který vznikl spojením sociálně-ekologické teorie a behaviorální teorie a je postaven na přímé i nepřímé práci

konzultanta (ŠSP) s konzultujícím (žák, učitel, rodič, školní profesionálové, kolegové, škola, komunita), kterému ŠSP poskytuje sociální poradenství a služby v porozumění prostředí, se kterými je konzultující ve vzájemných interakcích (Lee a Niileksela, 2014). Přínosy ŠSP akcentuje Elswick (2019) v jedinečných intervencích ve školním prostředí, které zohledňují biopsychosociální faktory ovlivňující školní úspěch dětí a z perspektivy člověka v prostředí nabízí porozumění problémům ve školním prostředí v holistickém, interdisciplinárním přístupu posilujícím pozitivní školní klima.

Mezi konkrétní úkoly ŠSP v sociálně-ekologickém rámci uvádí Dupper (2003) následující: vedení intervencí a aktivit ve třídách; navrhování, realizace a vyhodnocení školních preventivních programů; navazování a udržování otevřených komunikačních spojení mezi domovem a školou; posílení komunikace rodiny s vedením školy zmírňující obavy rodin z této komunikace; pomoc rodinám pochopit vzdělávací potřeby jejich dětí; konzultace s rodiči o životní situaci jejich dětí; sledování situace žáků v jejich rodinném prostředí; navazování spolupráce s širší komunitou školy s cílem identifikovat a rozvíjet zdroje pro potřeby ohrožených žáků a jejich rodin. Důraz na řešení rostoucích nerovností ve vzdělávacím prostředí škol je také podle Crutchfield et al. (2022) v souladu s působností ŠSP, která svou strukturální orientací v sociálně-ekologické perspektivě člověka v prostředí dokáže intervenovat v prostředí školy na podporu jak zájmů a potřeb žáků, jejich rodin, tak i na podporu školního klimatu, ve kterém jsou všichni aktéři vzdělávacího procesu v interakcích.

Obdobně hodnotí Matoušek a Pazlarová (2014) významnou využitelnost sociálně-ekologické teorie jako východisko pro sociální práci klientem, kterým může být například ohrožená rodina s dítětem, či dítě samotné, v její schopnosti zlepšit sociální fungování klientů s dosažením a udržením maximální kvality života, přičemž je, díky širokému konceptu této teorie, možné hledat zdroje jak v klientech, tak i v jejich sociálním a materiálním prostředí, ve kterých žijí, nebo by mohli žít.

1.2 DÍTĚ

Dle článku 1 Úmluvy o právech dítěte (MPSV, 2016) „...se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve“. Obdobně podle Lebla et al. (2007) s věkovým vymezením dítěte pracuje pediatrie, která pečuje o dětskou populaci ve zdraví a nemoci od narození

lidského jedince až do dospělosti, v ČR to znamená do 19. narozenin (dosaženého věku 18 let a 364 dnů).

Vágnerová a Lisá (2021) popisují psychický vývoj dítěte jak v interakcích vrozených dispozic a vlivů prostředí, tak v navzájem se ovlivňujících vztazích mezi potřebami, jako jsou potřeba jistoty, bezpečí, potřeba změny, stability, nových podnětů a zkušeností; potřeby dítěte často ve vazbě na aktuální vývojovou fázi například v raném dětství potřeba fixace na dospělé osobu přinášející jistotu a bezpečí je později v období adolescence saturována vrstevnickými vztahy s kamarády, či partnery.

Při sociální práci s dětmi Matoušek a Pazlarová (2014) zdůrazňují sociálním pracovníkům plánujícím péči o dítě důkladnou znalost potřeb dítěte, mezi které řadí fyzické potřeby, potřebu bezpečí, stability, přehlednosti prostředí životní perspektivy, potřebu učit se, potřebu integrace do širší společenské skupiny. Dále musí sociální pracovník znát hlavní aspekty života dítěte, které umožní nalézt vhodné řešení. Mezi těmito aspekty jsou: osobnostní charakteristiky dítěte v podobě temperamentu, emocionality, zdravotní stav a anamnéza, morální vývoj, sebehodnocení, sociální vývoj, ve kterém jsou sledovány vztahy s rodiči, pečovateli, učiteli a vrstevníky.

Dle Vágnerové a Lisé (2021) rané zkušenosti z dětství vytvářejí základ pro způsob zpracovávání podnětů v psychickém vývoji jedince: pokud byly zkušenosti negativní, např. docházelo k zanedbávání dítěte, potom následující pozitivní zkušenosti lze působit na dítě korektivně nejlépe v dlouhodobém trvání a odpovídající intenzitě, přičemž záleží nejen na vnějších vlivech prostředí, ale i na vrozených dispozicích jedince, a tedy prožité zátěže z raného dětství mohou ovlivnit psychický vývoj, ale nemohou jej predeterminovat.

Matoušek a Hůlová (2013, s. 226) uvádějí pětici základních potřeb dítěte i jeho deprivaci způsobenou jejich nedostatkem: (1) *potřeba*: stimulace - *deprivace*: nedostatek podnětů; (2) *potřeba*: smysluplný svět - *deprivace*: nedostatek kognitivní struktury; (3) *potřeba*: citové pouto - *deprivace*: nedostatek bezpečí; (4) *potřeba*: osobní identita - *deprivace*: chybí sociální integrita; (5) *potřeba*: otevřená budoucnost - *deprivace*: nedostatek životní perspektivy.

1.2.1 Vliv prostředí na socializaci dítěte

V modelu sociálně-ekologické teorie prezentuje Lorenzová (2023) proces socializace dítěte komplexně zachycujícím socializační vlivy interaktivně působící mezi dítětem a prostředím školy, která není sociálně izolovaným systémem, ale naopak má dosah napříč všemi úrovněmi společnosti: (1) od mikrosystému obklopujícího dítě v nejbližších vztazích zejména v rodinném zázemí, vrstevnických skupinách, sousedských vztazích; (2) přes mezosystém zahrnující interakce několika mikrosystémů například v interakcích mezi rodinou a školou dítěte, rodinou a neziskovými organizacemi, či obcemi; (3) dále v exosystému, který nepřímo na dítě působí například přes interakce mezi školou a dalšími institucemi, rodinou a zaměstnavatelem rodičů; (4) až k makrosystému, který svým hodnotovým, kulturním, politickým, náboženským ovlivňuje všechny ostatní úrovně systémů společenského prostředí; (5) posledním v řadě systémů je chronosystém, který se vyznačuje dopadem času na vývoj dítěte, charakterem doby a dalšími událostmi, které dítě kontinuálně zažívá po čas svého života.

Na formování osobnosti dítěte má podle Šafránkové (2019) vliv zejména lokální prostředí, ve kterém dítě žije. Toto se odráží v odlišném chování dětí na základě specifických znaků lokálních prostředí, kterými jsou: stejné tradice, víra a zvyky; propojenost s okolním prostředím; rozloha; ohraničenost; sousedské vztahy; určitá majetková, etnická a profesní srovnatelnost. Na základě těchto znaků lze pozorovat rozdíly v chování dětí, například v míře jejich sociální adaptability, kdy děti z venkova nemají srovnatelnou míru adaptability, jako městské děti, které projevují menší míru závislosti na rodině a v množství a kvalitě sociálních interakcí. U venkovských dětí jsou pozorovány vztahy na vesnicích osobnější než u městských dětí, které prožívají sice více vztahových kontaktů, avšak spíše neosobního charakteru.

1.2.2 Sociální konstrukce dětství

Prvním autorem, který charakterizoval sociální konstrukci dětství je podle James a James (2004) francouzský historik Philippe Ariès, který v 60. letech publikoval svá zjištění o dětství jako fenoménu proměňující se v průběhu času a napříč kulturami v interakcích dětí a dospělých. V historickém pohledu Ariès (1965) obsáhle popisuje život středověké společnosti, kde dětství sociálně neexistovalo. Děti se účastnily života ve společnosti v rámci svých možností jako dospělí, neboť ve společnosti až do 15. století chybělo povědomí o specifčnosti vývojové etapy dětství.

Je příznačné, že ve stejném období lze zaznamenat významné změny v přístupu rodiny k dítěti, kdy počínaje 15. stoletím šlo o velmi pomalou a hlubokou revoluci pojetí dětství vlivem postupného rozšiřování školního vzdělávání, kdy dítě začalo být centrem pozornosti rodičů podporující jeho vzdělání. Škola přestala být vyhrazena pouze duchovním a stala se běžným nástrojem společenské iniciace, postupu od dětství k mužství, kdy pedagogové přísnou výchovou dbali na morální ctnosti dětí (Ariès, 1965).

Dětství počátku 21. století se podle James a James (2004) vyznačuje zajišťováním ochrany a zdravého vývoje dětí ze strany společnosti; participací dětí na životě společnosti; je konstruované v každodennosti života společnosti, napříč kulturou a generacemi; jeho podoba je závislá na ukotvení práv a potřeb dětí v zákonných normách, v nastavení ekonomických podmínek a sociální politiky reflektující potřeby dětí ve vztazích s dospělými v rodinách, ve veřejném prostoru a v prostředí společenských institucí.

Detailně na sociální konstrukci dětství nahlíží nové paradigma *sociologie dětství* zdůrazňující, že dětství je: součástí sociálního a kulturního kontextu společnosti; jeho sociální konstrukce je specifická pro konkrétní společnosti, které spoluvytváří; je proměnnou sociální analýzy, kterou nelze zcela oddělit od jiných proměnných, jako je sociální gradient, pohlaví, etnicita; členstvím ve společnosti, které pro děti neznamena, že jsou pouze pasivními příjemci socializace, ale naopak jsou aktivními členy, i když jsou dospělou populací chápány jako menšinová skupina, která nemá moc ovlivňovat kvalitu svých životů; výzkumně analyzováno k porozumění pro politickou a sociální rehabilitaci společnosti, jak uvádějí James a Prout (2015), kteří se konceptu nové sociologie dětství věnují již od 90. let.

V odborné veřejnosti zaznívá i řada kritických hlasů sociologie dětství, které na jedné straně uznávají relevantnost stále větší mezinárodní popularizace výzkumů dětství přispívající k podpoře práv dětí dle Úmluvy Organizace spojených národů (dále jen OSN) o právech dítěte a na druhé straně přetrvává kritika použitelnosti konceptualizací a priorit menšinového světa na svět většinový (Hart, 2006). Obdobně je podle Tisdall a Punch (2012) výzkum sociologie dětství nepochybně empirickým přínosem vycházejícím z procesu rozvoje politiky a praxe se zájmem o ochranu práv a podporu well-beingu dětí a mladých lidí, kdy kromě kritiky stávajících (modernistických) teorií může být pro badatele v oblasti studií dětství výzvou, aby se dostali k více teoretickým poznatkům

"zdola" většinového světa a přidávají kritický komentář, že zaměření na perspektivy, participaci dětí již nestačí: je třeba klást větší důraz na komplexnost, napětí, nejednoznačnost a ambivalenci života dětí a mladých lidí v kontextech většinového i menšinového světa.

Kriticky komentuje sociologii dětství Punch (2003), který poznamenává, že stejně jako v případě lidských práv obecně, i pojetí práv dětí bývá negativně posuzováno z důvodů zavádění myšlenek a postupů sociálně konstruujících dětství protichůdně některým kulturám a tradicím.

Kritika Ba' (2021) vytýká nové sociologii dětství její teoretické chápání sociální konstrukce dětství, jednoduše delegované na historiografické nebo etnografické výpovědi, kdy toto paradigma používá kategorie, které jsou založeny na neoliberalních názorech a abstrahují od konkrétních podpůrných sociálních vztahů.

Lorenzová (2023) v oblasti sociálních studií dětství popisuje postupné ustavení kritické interdisciplinární vědecko-výzkumné platformy pod anglosaským názvem „childhood studies“, v jejímž rámci působí řada vědních oborů, jako je sociální práce, pedagogika, sociologie, psychologie, právo, zdravotní vědy, přičemž se jedná o oblasti, které se navzájem doplňují a překrývají v rozmanitých perspektivách. Dále Lorenzová (2023) upozorňuje na napětí mezi spíše konzervativními teoriemi sociálních reprezentací dětství a novou sociologií dětství, který prezentován v následující tabulce 2 kontrastem mezi tradičními sociologickými vizemi rezistentními vůči změně a alternativními vizemi nového pojetí sociální konstrukce dětství.

Tabulka 2 Přehled tradičních a alternativních sociologických vizí v sociální konstrukci dětství

<i>Vize rezistentní vůči změně</i>	<i>Alternativní vize</i>
Socializace je jednosměrný proces: ti, kteří vědí, vzdělávají ty, kteří nevědí. Dospělí se nemají čemu učit od dětí/dospívajících.	Socializace je proces obousměrný, založený na vzájemných vztazích, všichni se učíme navzájem.
Děti ještě nemohou být jako dospělí v důležitých věcech: ještě nevědí, co je život, ještě nedosáhly stability.	Děti mají stejná práva jako dospělí.
Dětské vědění, dovednosti a schopnosti nejsou významné, jsou to "dětské záležitosti".	Děti mají někdy lepší vědění, dovednosti a schopnosti než dospělí, většina dětí má např. ovládá technologie lépe než dospělí.

Děti ještě nejsou tak kompetentní, ani důvěryhodné a odpovědné osoby jako dospělí.	Existuje mnoho nedůvěryhodných, nekompetentních, málo odpovědných dospělých stejně jako existují děti důvěryhodné, kompetentní a odpovědné.
Dospělí a děti nemají stejné vnímání a hodnocení reality, vzhledem k tomu, že dospělí mají "více rozumu", je pravděpodobnější, že jsou také blíže "pravdě".	Mohou existovat rozmanité perspektivy a vize jedné skutečnosti, které mohou zachycovat reálné aspekty. Pro pochopení komplexní sociální skutečnosti je potřeba poznat perspektivu všech sociálních aktérů.
Děti jsou pro společnost málo produktivními aktéry.	Děti jsou aktivními sociálními aktéry, kteří produktivně přispívají své společnosti, jejímu lidskému a sociálnímu kapitálu.
Lidská práva v úplném slova smyslu jsou dosahována až v dospělosti.	Nejvýše oceňované a očekávané hodnoty mohou být u jednotlivých generací nebo sociálních skupin různé, aniž by tato skutečnost implikovala nadřazenost jedněch nad druhými.

Zdroj: vlastní zpracování podle Casas, 2010 in Lorenzová, 2023, s. 207

Podle Kurt (2022) patří mezi významné přínosy paradigmatu sociologie dětství do oblasti vzdělávání pohled na děti nikoliv jako na pasivní subjekty života. Prostřednictvím modernějšího chápání jsou děti aktivními jedinci, kteří si sami vytvářejí svůj život a učení a tento přístup k dětem by měl být zahrnut do tvorby vzdělávacích programů. Do popředí by se mělo dostat pochopení, že děti je třeba brát v úvahu v jejich kulturním kontextu, spolu s myšlenkou, že každé dítě je jedinečné, namísto pouhé aktualizace vzdělávacích programů založených na současném univerzálním chápání dětství a jeho tradičních výukových metodách.

1.2.3 Zdraví dětí

Zdraví je podle Jochmannové a Kimplové (2021) základní a obecně deklarovanou společenskou hodnotou, obsahující multidimenzionální a komplexní charakteristiky se složkami subjektivity, objektivity, biologickými stránkami života i duchovním prožíváním člověka a lze jej studovat a posuzovat v souhrnné biopsychosociální integritě. Podle Brabcové a Vackové (2013) se ve zdraví jedince významně odráží sociální a ekonomické prostředí, ve kterém žije a velké společenské rozdíly se značným vlivem sociálního gradientu ve společnosti mají dopad na vytváření nerovnosti ve zdraví. Eliminace příčin této nerovnosti ve zdraví vlivem sociálně nepříznivé situace se jeví jako efektivní způsob zlepšení zdraví celé populace. Stokols et al. (1996) nahlíží na zdravotní stav jedince perspektivou sociálně-ekologické teorie kombinující osobní faktory, jako

jsou biogenetické dědictví, psychické dispozice, vzorce chování a environmentální faktory životního a sociokulturního prostředí, ve kterém jedinec žije, obklopen těmito komplexními systémy sociálních, zdravotních, vzdělávacích a pracovních podmínek prostředí společně ovlivňující jeho fyzickou, duševní a sociální pohodu. Marmot et. al (2008) akcentuje globálně na mezinárodní a národní úrovni potřebu pečovat o zdraví populací již od raného dětství, což vyžaduje soudržnost politik při nastavování a realizaci komplexních strategií a programů v předškolním a školním vzdělávání, které vycházejí ze stávajících přístupů k dětem a rozšiřují intervence v oblasti včasné péče o zdraví dětí. Úlohami těchto strategií péče o zdravý vývoj dětí je zajistit, aby všechny děti, matky a další pečující osoby byly komplexně pokryty nabídkou kvalitních zdravotních, sociálních a vzdělávacích služeb pro děti v raném věku bez ohledu na socioekonomickou situaci rodiny dítěte a zajištění kvalitní povinné základní a střední vzdělání pro všechny děti v rovném přístupu ke vzdělání, neboť péče o zdraví jedince začíná v od raného dětství v prostředí domova a dále ve škole, která dětem předává žádoucí znalosti a dovednosti zdravotní gramotnosti Marmot et. al (2008). Obdobně Paton et al. (2022) zdůrazňuje potřebu meziřesortní spolupráce sektoru školství a zdravotnictví, kde hrají velmi významnou roli lékaři, kteří jsou odborníky v klinické praxi duševního zdraví dětí a ve spolupráci s pedagogy mohou nastavit vzdělávací procesy podporující školní úspěšnost žáků prostřednictvím odborného poradenství a náležitě péče o jejich mentální zdraví. Za významný benefit v péči o zdraví populace považuje Cuttuli (2022) působení školního poradenství posilující zdraví ohrožené skupiny dětské zejména u rodin s nedostatečnou zdravotní péčí. Na schopnost školy vytvořit poradenskou infrastrukturu ke zprostředkování potřebných zdravotních služeb spoléhá Sears et al. (2023), jako na mnohdy jediné podpůrné opatření eliminující ohrožení zdraví u zvláště zranitelné skupiny venkovských školních dětí a mládeže s projevy závislostního chování, která má často omezený přístup ke kvalitním zdravotnickým službám.

Kolbe (2019) se zabývá vlivem škol na veřejné zdraví, kdy výzkumná evidence indikuje tvrzení, že zdravější děti mají vyšší úroveň školní úspěšnosti, následně vzdělanější dospělí jsou také zdravější, ekonomicky produktivnější, a proto je ve školách velmi žádoucí podporovat zdraví a zdravotní gramotnost dětí nejen v přímé výuce, ale také například realizací preventivních zdravotních programů, školních poradenských služeb se zapojením rodiny, komunity, státní infrastruktury a akademických výzkumů.

Mareš (2006) prezentuje příklady zvláštností zdravotního stavu a vývojových specifík u dětí a dospívajících, kteří se relativně rychle vyvíjejí, přičemž normální i patologický vývoj zasahuje všechny stánky (somatické, kognitivní, emoční, sociální atd.); postupování vývojovými etapami s sebou přináší změny ve vnímání a hodnocení kvality vlastního života, přičemž děti a dospívající mají své vlastní pojetí i hodnocení zdraví a nemoci, které je odlišné od pojetí dospělých osob, odlišné od odborných názorů na zdraví a nemoc; v neposlední řadě lze sledovat trend měnícího se spektra, prevalence i incidence nemocí, např. se zvyšuje prevalence chronických onemocnění, poruch příjmu potravy, zneužívání omamných a psychotropních látek.

1.2.3.1 Mentální zdraví dětí

Dray (2021) uvádí, že zdraví a zejména mentální zdraví dětí a dospívajících je významným konstruktem na teoretické, klinické a politické úrovni, neboť celosvětově duševní poruchy, jako je např. deprese, bipolární afektivní porucha, schizofrenie, obsedantně-kompulzivní porucha apod., závislostní chování jako je např. zneužívání alkoholu, představují polovinu z deseti hlavních příčin invalidity a předčasné smrti. WHO (2023) zdůrazňuje, že mentální zdraví je integrální součástí zdraví a well-beingu, což se odráží v pojetí zdraví jako stavu úplné tělesné, mentální a sociální pohody, nikoliv pouze nepřítomnosti nemoci, mentální poruchy, nebo vady a zároveň může být mentální zdraví ovlivněno řadou socioekonomických faktorů, které je potřeba řešit komplexně celospolečenskými strategiemi prevence, léčby a celkové péče o zdraví.

Mentální onemocnění s depresivními i úzkostnými symptomy v dětství a dospívání se dle výzkumných zjištění Essau et al. (2010) vyskytuje více u ženského pohlaví. Mezi faktory, které u ženského pohlaví přispívají k prevalenci změn nálad, depresivním a úzkostným stavům se řadí biologické dispozice, nižší výchozí sebehodnocení, vyšší pravděpodobnost zkušenosti s různými formami násilí jako je domácí a sexuální násilí, ponižování, post-traumatický stres a celkově stres spojený s genderovou nerovností (Riecher-Rössler, 2017). Vyšší míra problémů mentálního zdraví byla všeobecně pozorována u starších dětí v období adolescence se symptomy depresivity, únavy, somatických obtíží užíváním návykových látek, sociální nejistoty, porušováním pravidel společenského chování, což může být způsobeno také vývojovým procesem puberty s intenzivními hormonálními změnami, sociokulturním dospíváním, tělesným vývojem, změnami v prožívání vrstevnických vztahů a blížící se změnou sociálního statusu v dospělého (Oldehinkel,

2011). Na období dětství a dospívání jako kritickou etapu života ovlivňující mentální zdraví jedince po zbytek jeho života upozorňuje WHO (2023) s tím, že přibližně polovina mentálních problémů, které postihují dospělé, má svůj počátek v období před 14. rokem věku, přičemž stále přibývá mladých lidí s mentálními poruchami, a navíc mladí lidé častěji, než dospělí trpí depresemi, úzkostmi a osamělostí. Proto také WHO (2023) v oblasti podpory duševního zdraví a prevenci doporučuje: včasnou péči o základní individuální vlastnosti jedince ve formativních fázích života (např. programy pro děti v raném věku, programy pro život s duševní poruchou); podporu rozvoje bezpečných, stabilních a pečujících vztahů mezi dětmi a dospívajícími, mezi dětmi a jejich rodiči); včasnou intervenci prostřednictvím identifikace, prevence a léčby emočních nebo psychických poruch u dětí a jejich následného řešení, včetně prevence poruch chování); programy ochrany nebo sítě komunitní ochrany, které se zabývají zneužíváním dětí i jiným násilím v domácnostech a na ulici, včetně sociální ochrany chudých.

1.2.3.2 Determinanty zdraví

Vnímání i zvládání zdravotních problémů je do značné míry podmíněno kulturou, ekonomickými a politickými okolnostmi také podle Krhutové (2017), která na péči o zdraví i kvalitu života člověka nahlíží v komplexním přístupu ke zdraví, kdy je člověk a jeho zdraví v centru pozornosti současně, jak v přírodním, tak i v sociálním prostředí a bylo by chybou tato prostředí oddělovat od konkrétních lidí v celé plnosti jejich života, včetně jejich osobnosti, práce, rodinných vztahů, emocí, pocitů, názorů i sociálních rolí.

Mezi významné faktory determinující zdraví řadí Jochmanová a Kimplová (2021, s. 25) *biologické a fyzikální aspekty* obsahující vliv genetiky a neurovývojové aspekty, životní a pracovní prostředí; *psychologické a osobnostní aspekty* zahrnující copingové strategie s odolností vůči zátěži, hodnotový systém jedince; *sociální aspekty a životní styl* s vlivem rodiny, socializačního procesu, sociálně-ekonomické a behaviorální faktory; *psychospirituální aspekty a smysl života* ovlivňují zdraví v oblasti spirituality, religiozity s filozofickými a existencionálními tématy a přechodovými rituály.

Za sociální determinanty zdraví WHO (2024) považuje široké spektrum podmínek v nichž se lidé rodí, vyrůstají, žijí, pracují a stárnou, přičemž přístup k moci, penězům a zdrojům má silný vliv na nerovnosti v oblasti zdraví mezi jednotlivci i skupinami obyvatelstva definovanými sociálně, ekonomicky, demograficky nebo geograficky.

U populace dětí WHO (2024) upozorňuje na jejich multidimenzionální zdravotní deprivaci vlivem chudoby, nedostatečné výživy, nízké zdravotní gramotnosti, nerovnostem v přístupu ke vzdělávání, předčasnému odchodu ze vzdělávání, nedostatečné sociální ochraně a včasné péči, zdravotnímu postižení a dětské práci.

Na životní podmínky determinující zdraví dětí také upozorňuje Sandel et al. (2018) a popisuje vyšší pravděpodobnost zhoršeného zdravotního stavu u dětí v nízkopříjmových rodinách s nestabilitou bydlení, kde jsou problémy s placením nájemného, nucené stěhování, prožívané bezdomovectví, což pro děti znamená nadměrnou stresovou zátěž promítající se v mnoha oblastech jejich života, a proto doporučuje při zdravotním vyšetření dítěte také sociální screenig rodinného zázemí pro zajištění potřebných opatření a intervencí v komplexní péči o zdraví dítěte. Ve zprávě „Closing the gap in a generation“ WHO (2008) jsou popsány dopady sociální a hospodářské politiky na zdravý růst dítěte, které rozhodují, zda dítě může dosáhnout naplnění svého potenciálu žít plnohodnotný život, nebo zda jeho potenciál pro plnohodnotný život bude zmařen, což vysvětluje výčetem řady negativních aspektů péče o lidské zdraví v každodenních životních podmínkách, zejména na nespravedlnost v sociální stratifikaci společnosti s důsledkem nerovnoměrné distribuce svobodného rozhodování vést prosperující život a těšit se dobrému zdraví již v průběhu raného dětství, následně při vzdělávání, v zaměstnání, v pracovních podmínkách i kvalitě životního prostředí. Podle Wilkinsona (2005) lze zaznamenat u lidí na nižších úrovních společenské hierarchie obvykle i dvojnásobně zvýšené riziko závažného onemocnění a předčasného úmrtí než lidé, kteří se pohybují na horních úrovních sociální hierarchie. Marmot, Allen a Goldblatt (2010) se zabývají příčinnými souvislostmi mezi veřejným zdravím populace a sociálními podmínkami ve společnosti a upozorňují na dopady obtížných sociálních podmínek, které způsobují nerovnost ve společnosti, snižují sociální mobilitu a výrazně omezují dosahování perspektivy společenského úspěchu, neboť čím více jsou příčky společenského žebříku od sebe vzdálené, tím těžší po tomto žebříku stoupat výše. WHO (2008) spatřuje v nerovnoměrné sociální stratifikaci společnosti determinant zdraví v rozdílném přístupu ke zdravotní péči s důsledky nespravedlivé podpory zdraví, prevenci nemocí, či zotavení z nemoci, a proto je nezbytné, aby vedení městských i venkovských komunit bylo aktivní v podpoře zdraví obyvatel nastavením dostupnosti služeb všem, a to prostřednictvím například: zajištění cenově dostupného bydlení; investic do modernizace městských slumů / sociálně vyloučených lokalit; prioritního zajištění pitné

vody, hygieny a energií; podpory zdravého životního prostředí; bezpečné dopravy; plánování maloobchodu s cílem regulovat přístup k nezdravým potravinám a prodeji alkoholu. Ministerstvo zdravotnictví ČR (dále jen MZ ČR) ve svém *Strategickém rámci Zdraví 2030* (MZ ČR, 2020) uvádí, že se v Česku u populace dětí a mládeže postupně zvyšuje počet osob, které se nacházejí v dlouhodobě nepříznivém zdravotním stavu, na kterém se podílí nezdravý životní styl se silným vlivem rizikových faktorů, jako jsou např. nevhodné stravovací návyky, nedostatečná pohybová aktivita, preobezita a obezita, konzumace alkoholu a abúzus nikotinu.

Dále v oblasti mentálního zdraví upozorňuje WHO (2023) na celé spektrum sociálních a ekonomických faktorů determinujících mentální zdraví, jako jsou například: úroveň dosaženého vzdělání; výše příjmu; postavení v zaměstnání; materiální životní úroveň; fyzického zdraví jedince; soudržnost rodiny; zneužívání dětí, či zanedbávání jejich výchovy; diskriminace; porušování lidských práv; sexuální násilí, a proto by měly orgány státní správy jednotlivých zemí přistupovat nanejvýš zodpovědně k podpoře mentálního zdraví a prevenci duševních onemocnění. Podle MZ ČR (2020) v Česku přibývá duševních poruch zejména u dětí a mladistvých, a proto je v rámci zdravotní politiky ČR nezbytné nastavit strategii podpory zdraví a prevenci nemocí prostřednictvím dlouhodobého a systematického přístupu, kdy zdravotnictví nemá fungovat pouze jako zachytná síť pro již nemocné, ale má mít i preventivní funkci intenzivnějším využíváním preventivních prohlídek, screeningových vyšetření a rozvojem zdravotní gramotnosti.

1.2.4 Well-being dětí

O relevantním uchopení termínu "well-being" uvažuje Urban (2016) s tím, stále více badatelů považuje well-being za komplexní a multidimenzionální konstrukt, ve kterém jsou prospívání, zdraví, štěstí, pozitivní vývoj, osobní pohoda apod. variabilními významovými dimenzemi well-beingu, které se však svými významy vzájemně nevylučují, ale jsou harmonickou součástí všech dimenzí komplexního a mnohvrstvého jevu, kterým je well-being. Zároveň Urban (2016) uvažuje o překladu termínu "well-being" do českého jazyka, což považuje za problematické, neboť zde absentuje jeho přímý ekvivalent; například psychologická literatura obvykle používá překlad slovy „pohoda“ či „osobní pohoda“, avšak není neobvyklé v českém prostředí zůstat u použití anglického výrazu "well-being".

Mezi další autory zabývající se well-beingem jsou Kitayama et al. (2000), podle kterého je well-being chováním člověka v souladu s převládajícím způsobem bytí a sebezpojetí kulturní skupiny, kdy je člověk schopen plně se zapojit do sociálních vztahů, a být tak legitimním členem kulturní komunity, což by mělo vést ke stavu well-beingu, kdy se člověk cítí "všeobecně dobře". Diener et al. (2018) ve své studii popisuje vědecký progres ve zkoumání well-beingu a obsáhle charakterizuje dimenzi subjektivního well-beingu zahrnující subjektivní pohodu člověka, tedy to, jak jednotlivci reflexivně hodnotí svůj vlastní život a životní oblasti, jako je například práce, dále jak hodnotí prožívání různých pocitů, když se jim zdánlivě daří v podobě radosti, spokojenosti, optimismu, který často zahrnuje pozitivní očekávání ohledně budoucnosti, a nebo když se jim nedaří a prožívají pocity hněvu, smutku, stresu a obav. Vliv tohoto subjektivně vnímaného well-beingu na zdraví člověka řeší Diener et al. (2017), kdy prokazuje výzkumnou evidenci jeho přímý vliv na zdraví člověka, zejména jsou doloženy dopady na zdraví, co se týče kardiovaskulárního a imunitního systému, a zároveň jsou prokázány intervence, které dokáží zvýšit úroveň well-beingu, a tím zlepšit zdravotní stav člověka.

Lee a Yoo (2015) naznačují, že subjektivní hodnocení prožívaného well-beingu dětmi je složeninou jejich životních zkušeností v mnoha kontextech a dimenzích s existencí variability rozdílů specifických pro různé země a různá prostředí rodin, škol a komunit. Obdobně o well-beingu jednotlivců uvažuje Ben-Arieh et al. (2014) v kontextu kombinací společenských oblastí, které souvisí s osobními i společenskými rámci jednání člověka v interakcích globálních i lokálních podmínek vztahujících se k perspektivě prostředí, ve kterém jedinec žije. Mezi autory, kteří se zaměřují na roli prostředí, které ovlivňuje hodnocení well-beingu dětí je například Urie Bronfenbrenner (2004), který nahlíží na dítě jako na individuální osobu v komplexních vývojových procesech, vyrůstající v prostředí konkrétní rodiny se sociokulturními a historickými souvislostmi, které se mění v průběhu času. Toto tvrzení může být na jedné straně klíčem k ekologickému pohledu na well-being dítěte, nahlízející na děti jako na jedince zakotvené v sociálních vazbách rodin, škol, komunit, sousedství a na straně druhé může přispět k pochopení well-beingu dětí v různých kulturních a politických kontextech. Lze poukázat na dlouhodobost zkoumání těchto vztahů, neboť i jiní autoři, jako například Cauce a Srebnik (1990) identifikovali tři hlavní zdroje sociální opory pro děti a dospívající ovlivňující ať pozitivně, či negativně jejich zdraví a well-being: rodiče, kamarády a školní profesionály, kteří na děti a dospívající působí v prostředí školy

a v rámci komplexní vztahové sítě lze ještě zvýznamnit vliv sourozenců a širších příbuzenských vztahů. Podle Bergin a Bergin (2009) je well-being dětí v rovině sociální a emoční pohody úzce provázaný s jejich vztahy v prostředí školy a rodiny a má přímý vliv na školní úspěšnost, a z těchto důvodů mohou být intervence školních profesionálů efektivnější, když porozumí právě těmto vztahovým vazbám, které děti prožívají ve svém každodenním životě i mimo školní prostředí.

Možnosti protichůdných subjektivních hodnocení dětí v kontextu školy a jejich well-being demonstruje Kutsar et al. (2019) na příkladu praxe výzkumné evidence v mezinárodní kvantitativní studii HBSC WHO zpracované kolektivem autorů Inchley et al. (2016) a Programu pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) zpracovaným a publikovaným OECD (2014), kde byly odhaleny rozdíly v hodnocení well-beingu a zdraví dětmi s výsledky ve škole napříč zkoumanými zeměmi. Zmíněné studie (OECD, 2014; Inchley et al., 2016) reportují výsledky výzkumných šetření v zemích, kde děti vykazují nejlepší výsledky v učení a zároveň vykazují velmi nízké subjektivní hodnocení jejich well-beingu (např. Estonsko a Německo). Naopak je tomu v jiných zemích, např. Albánii, kde děti hodnotí svou školní úspěšnost jako nepříliš vysokou, a přitom jsou vysoce spokojeny se svým životem v kontextu well-beingu a školy.

Na základě zjištěných dat ve výzkumném reportu HBSC studie zpracovaným Currie et al. (2008) tým výzkumníků Moreno et al (2009) statisticky analyzoval u dětských respondentů vliv komunikace s rodiči a vrstevníky na jejich well-being a zdraví, s cílem získat náhled a hlubší porozumění zdraví a well-beingu dětí. Zjistili, že komunikace je variabilní proměnnou, pokud jde o reflexi vlivu, který mají vrstevníci na zdraví, přinejmenším v období střední adolescence (14-16 let věku). Zdá se, že v tomto období hrají vrstevníci ústřední roli. Výzkum nicméně potvrzuje, že klíčové pro zdraví a well-being dospívajících jsou zážitky, které souvisí se zábavou, prožíváním radosti, spokojenosti, společně tráveným časem s vrstevníky ve společných aktivitách a fyzickém kontaktu. Vzájemné rozhovory jsou spíše způsobem udržování kontaktů, a nikoliv důvodem pro výměnu intimních informací. Ve skutečnosti mnoho dospívajících uvádí, že sdělování osobních zážitků a sdílení zábavných historek je jednou z jejich nejvýznamnějších činností v komunikaci s vrstevníky. Tato tendence se mění v průběhu pozdní adolescence (17-20 let), kdy intimita nabývá většího významu, a s ní se pravděpodobně i zvyšuje vliv vrstevnických vztahů na zdraví a well-being dospívajících (Moreno et al., 2009). Oproti tomu však Chu et al. (2010) v meta analýze dvě stě čtyřiceti

šesti studií ukázal na pozitivní, ale malou souvislost mezi sociální oporou vrstevníků a well-being dětí a dospívajících. Vnímaná sociální opora, která významně ovlivňuje well-being a zdraví dětí a dospívajících byla v jejich hodnocení silněji spojena se vztahy s učiteli, dalšími školní profesionály a rodinou, přičemž intenzita tohoto vnímání se zvyšovala s věkem respondentů. Avšak i v těchto silnějších vztazích byly identifikovány zdroje konfliktních interakcí. Tato svá zjištění považuje Chu et al. (2010) za potvrzení propojení sociální opory s well-being dětí a dospívajících, které může indikovat k intervenční činnosti profesionálů v oblasti podpory zdraví a well-beingu dětí a dospívajících.

1.2.5 Sociální opora dítěte

Sociální opora je podle Cohen (2004) poskytování psychické podpory, fyzické podpory i materiálních zdrojů se záměrem pomáhat příjemcům podpory zvládnout zátěžové situace v jejich životě. Cohen a Wills (1985) dokládají výzkumnou evidenci pozitivní vliv sociální opory na celkové zdraví jedince, neboť dokáže podporovat pozitivní emoce, pocity sebeúcty a vlastní hodnoty, což přispívá ke schopnosti zvládat stres v zátěžových životních situacích a naopak, nedostatek a sociální opory a pozitivních sociálních vztahů vede k psychickým obtížím, jako je úzkost a deprese v jejichž důsledku je ovlivněno fyzické zdraví spolu se zvýšením rizika nemocí i úmrtí.

Významným pilířem mentálního a fyzického zdraví zvyšující odolnost vůči zátěži je sociální opora také podle Baštecké (2005) s tím, že se jedná o způsob žití osoby v prostředí, které jej obklopuje, se kterým je ve vzájemné interakci a závislosti, v jeho rámci naplňuje své cíle a potřeby, a ve kterém jsou hlavními zdroji sociální opory přirozené systémy: rodina jako nejsilnější sociální opora, dále příbuzní, přátelé, vrstevníci (*malé systémy*); škola, pracoviště, komunita, pomáhající profese, podpůrné skupiny, zdravotní a sociální služby poskytované neziskovými a obecními organizacemi (*střední systémy*); doprava, média, kultura, věda, soudy (*velké systémy*).

Poskytování sociální opory je účinné pouze tehdy, když je příjemcem vnímána jako potřebná a žádoucí, přičemž Baštecká (2005) doporučuje aktivně vytvářet příležitosti pro vzájemnou pomoc prostřednictvím sociální opory na úrovních všech systémů, neboť sociální opora dokáže významně přispívat k naplnění psychosociálních potřeb jedince posilující jeho pocit bezpečí, společenského začlenění, psychické pohody, sounáležitosti,

úcty, obdivu, důvěry, blízkosti, porozumění a v oblasti praktických potřeb přináší oporu materiální a finanční. Také Cimrmanová (2013) dokládá pozitivní vliv sociální opory na zdraví a psychickou pohodu jedince, a naopak její absence prohlubuje sociální izolaci a přispívá ke vzniku patologických poruch.

V životě dítěte, od počátku jeho vývoje, je sociální opora poskytována matkou nebo jinou pečující osobou základním faktorem jeho odolnosti vůči vlivům prostředí, přičemž se poskytování sociální opory dynamicky mění postupem času v závislosti na vyvíjejících se potřebách a věku příjemce i poskytovatele v interakcích, které mohou mít pozitivní i negativní účinky (Hoskovcová, 2006). I přesto, že negativní charakteristiky nebo i absence časně citové vazby mezi dítětem a pečující osobou utváří osobnost jedince, časná citová vazba nemusí být vždy pro vývoj dítěte určující, tudíž nutně nemusí dítě navždy odsoudit k budoucnosti bez radosti, ale vlivem stimulačního prostředí mohou být prožité negativní zkušenosti přetvořeny (Šolcová, 2009).

Sociální opora ve svém širokém spektru působnosti je tedy chápána jako protektivní mechanismus posilující u jedince sociální kompetence adaptivního zvládnání důsledků nepříznivých životních situací a faktorem moderujícím incidenci stresu, nemocí i mortality (Bělík et. al, 2017).

1.2.6 Rodina v životě dítěte

Carr (2012) prezentuje rodinu jako unikátní sociální systém, do něhož jsou všichni jeho členové zahrnuti na základě kombinace biologických, právních, citových, geografických i historických pout a oproti jiným sociálním systémům do něj vstupují narozením, adopcí, pěstounstvím nebo manželstvím, a tak není možné s konečnou platností přerušit, či zničit všechny rodinné vazby.

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je rodina v životě dítěte nejvýznamnější společenskou skupinou se vzájemně propojenými vztahy, která se zásadním způsobem odráží biologicky i sociálně na vývoji dítěte: sdílí navzájem prožívanou přítomnost; společně očekává a plánuje budoucnost; je zdrojem jistoty a bezpečí dítěte; předává dítěti hodnotový systém rodičů; procesem výchovy posiluje v dítěti dovednosti, které považuje za důležité a zároveň nerozvíjí žádné, které považuje za zbytečné; je integrována do širšího společenství, přičemž každá rodina je zdrojem zážitků, žije svůj vlastní příběh, který tvoří její historii. Dále Vágnerová a Lisá (2021) popisují nezanedbatelný vliv

sourozenců na osobnostní vývoj dítěte, kteří jsou zdrojem mnoha zkušeností: sourozenecké interakce rozvíjejí sociální porozumění; na rozdíl od vrstevnických vztahů v kamarády, od kterých lze odejít, se musí sourozenci naučit společně vycházet, řešit konflikty a akceptovat kompromis; sourozenci tvoří koalice, např. když nefungují vztahy s rodiči; identifikují se spolu navzájem nebo hledají opačné vzory; učí se dělit o pozornost rodičů i jejich materiální podporu.

Cimrmanová (2013) také popisuje přínos zdravého rodinného prostředí, které v dítěti od jeho raného dětství utváří schopnost resilience (odolnosti) vůči nepříznivým vlivům, se kterými se v životě setkává jak v současnosti, tak i dále v dospělém životě. Rizikovými faktory snižující odolnost dětí jsou například závislostní a jiné patologické chování rodičů, násilí v rodině, chudoba, či závažné neshody v rodině.

Obdobně upozorňuje Carr (2012) na zásadní vliv rodinných vztahů na život dítěte, kdy v případě rozvodů rodičů, jejich nových partnerství, tím i vzniklých separací od jednoho z rodičů většina dětí prožívá vztahovou nestabilitu v emočním napětí, které se projevuje změnou jejich chování, jak v rodině, ve vrstevnických vztazích tak i ve škole, kde dochází ke snížení školního úspěchu. Také podle Langmaiera et al. (2000) není neobvyklé, že se konflikty mezi rodiči a dlouhodobě napjaté rodinné vztahy odráží ve zhoršení zdravotním stavu dětí i dospívajících, kteří jsou závislí na jednání dospělých, nemají ještě dostatečně osvojené strategie zvládání zátěžových situací; mladší děti rychleji reagují na duševní zátěž tělesnými příznaky, které jsou v těchto situacích prostředkem neverbální komunikace s voláním o pomoc; naopak u dospívajících, kteří špatně snášejí konfliktní atmosféru v rodině, projevy obtíží vnímaných konfliktů nemusí být zjevně viditelné.

Bradley a Corwyn (2002) popisují přímý vliv komplexního vztahového i materiálního zázemí rodiny na socioekonomický statut dítěte zahrnující kvantifikaci rodinného příjmu, vzdělání rodičů, jejich profesní postavení apod., což se odráží v úrovni životní pohody dítěte, uspokojení jeho vývojových potřeb, zdraví mentálního i fyzického, či integrace dítěte do společnosti, přičemž účinky začínají již před narozením a pokračují až do dospělosti s rozdíly v přístupu k materiálním a sociálním zdrojům v širším společenském prostředí. Jeho účinky jsou zmírňovány vlastními charakteristikami dětí, rodiny a vnějšími podpůrnými systémy prostředí.

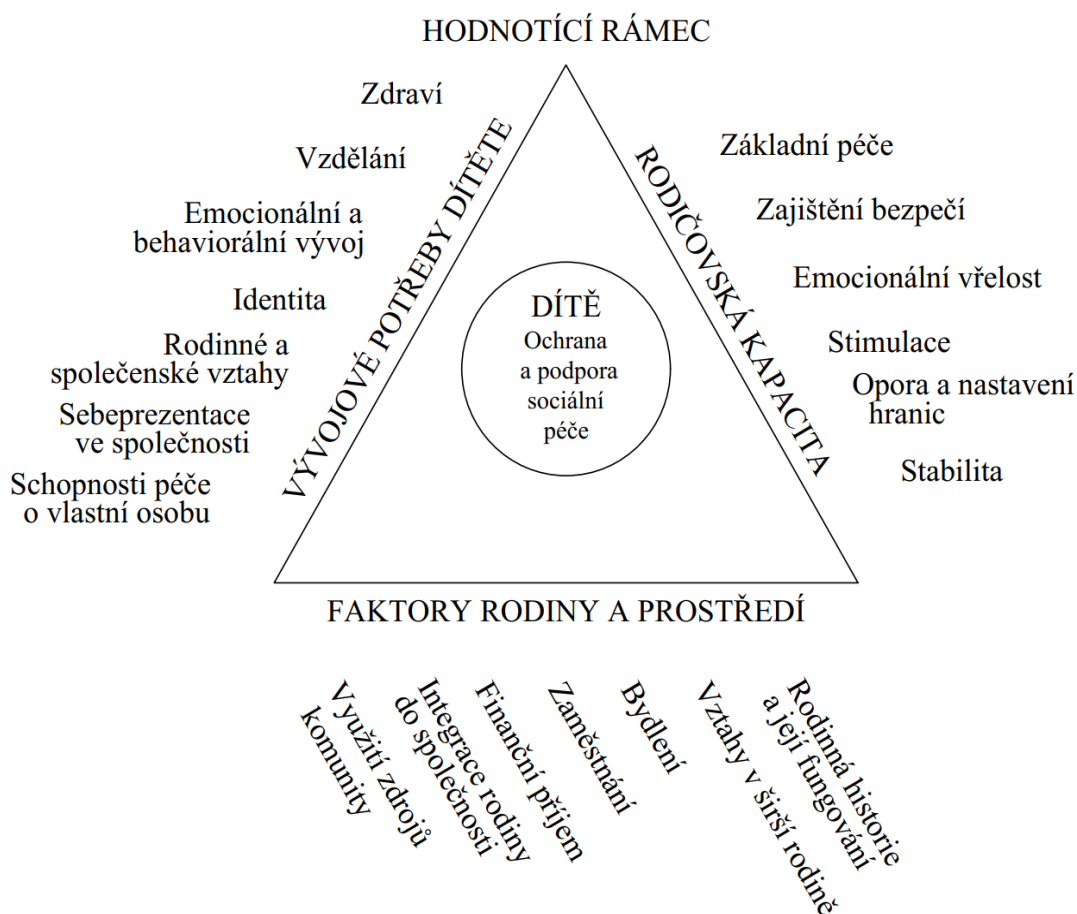
1.2.7 Model sociální práce s dítětem

Při vyhodnocování situace klienta je pro sociální pracovníky nezbytné porozumět v holistickém přístupu z počátku individuálním potřebám jednotlivce, přes které postupně může porozumět významným vztahům v jeho prostředí, které postupně sociálního pracovníka dovedou k odhalení potřeb ostatních členů prostředí. Je spíše neobvyklé, že by člověk měl potřeby izolované od prostředí, ve kterém žije, a toto platí zvláště u dětí, u kterých je rodina jejich přirozeným prostředím, a proto je přirozeně zahrnuta do společného hodnocení potřeb dětí (Hood, 2018).

Posouzení situace ohroženého dítěte je pro sociální pracovníky je velmi náročné a vyžaduje interdisciplinární spolupráci odborníků z oblastí zdravotnictví, školství, sociálně-právní ochrany dětí, psychologie, psychiatrie, speciální pedagogiky a další. V perspektivě sociálně-ekologické teorie mapuje všechny úrovně prostředí, aby dokázal identifikovat zdroje ohrožení i zdroje pomoci dítěti, jako mohou být až na makro úrovni sociální služby a dávky, bez kterých se řada rodin v péči o dítě nedokáže obejít (Matoušek et al., 2013).

Podle Harms a Connolly (2019) sociálně-ekologická multidimenzionální analýza situace dítěte odhaluje interakce v prostředích způsobující reciprocitní výměny a sociální pracovník, vědom si těchto vztahů, aplikuje vhodné intervence podporující dítě a jeho rodinné prostředí. V praxi sociální práce na ochranu práva a potřeb dětí byl britským Ministerstvem zdravotnictví sestaven Rámec pro hodnocení potřebných dětí a jejich rodin („*Framework for the Assessment of Children in Need and Their Families*“), který k faktorům prostředí sociálně-ekologického modelu přidává širší potřeby dítěte (obr. 2). V rámci kontextu vývojových potřeb dítěte se hodnocení zabývá oblastmi zdraví, vzdělávání, vývojem chování a emocionálním vývojem dítěte s důrazem na potřeby identity dítěte, které jsou všechny spjaty s jeho sociálním prostředím, ve kterém zároveň o sebe pečuje a prezentuje svou osobu. Nezbytné pro vyhodnocení potřeb dítěte je komplexní porozumění rodinnému zázemí a socioekonomickým podmínkám dítěte (Harms a Connolly, 2019).

V ČR přijali tento hodnotící rámec sociální pracovníci do své praxe jako jeden z užitečných nástrojů v sociální práci na ochranu práv a potřeb dítěte i podporu ohrožené rodiny (Matoušek a Pazlarová, 2014).



Obrázek 2 Trojúhelník Rámce pro hodnocení potřebných dětí a jejich rodin

Zdroj: vlastní zpracování podle Harms a Connolly, 2019, s. 40

Podle Hejnové et al. (2022) je základním předpokladem úspěšného hodnocení transparentní a otevřená komunikace sociálního pracovníka, zajištění atmosféry důvěry a bezpečí, zapojení dítěte a jeho rodiny do procesu vyhodnocení, možnost dětí klást kdykoliv sociálnímu pracovníkovi otázky, na které zároveň získá vysvětlující odpověď, aby pro něj byla práce sociálního pracovníka srozumitelná. Po vyhodnocení komplexní znalosti dítěte a prostředí rodiny by měla navazovat analýza rizik s pojmenováním těchto rizik a ochranných faktorů, přičemž sociální pracovník po celou dobu vztahu s dítětem a rodinou usiluje o porozumění potřebám dítěte a nalézání vhodných intervencí s uplatněním reflexivity a kritického myšlení.

1.3 ŠKOLA

Průcha a Veteška (2014) uvažují o škole jako o dominantní instituci zabezpečující vzdělávání v rámci vzdělávacího systému státu. Veškeré školy, jako vzdělávací instituce, jsou v ČR řízeny podle platných právních norem, z nichž je nejvýznamnější zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon v § 36 upravuje plnění povinnosti školní docházky s tím, že: *„Školní docházka je povinná po dobu devíti školních roků, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku...Povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“*

Právo na vzdělání je pro každého občana zakotveno v Listině základních práv a svobod (Wagnerová, 2023), která je součástí ústavního pořádku ČR a v článku 33 je stanoveno právo na vzdělání, s tím že: *„(1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon; (2) Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.“*

Šafránková (2019) považuje školu za sociální instituci, která svým vzdělávacím a výchovným působením reprezentuje kulturní, společenské tradice, normy a její prostředí přirozeně propojuje komunikační prostor mezi školou, rodinou a společností. Celospolečenský význam školy, jako hlavní sociální instituce a nástroje sociální politiky prezentuje Průcha (2017), a to na základě schopnosti školy komplexně rozvíjet osobnost jedince; v konceptu ochrany poskytovat dětem a mladým lidem garanci příznivého prostředí do doby, než jsou schopni společenské samostatnosti; řízenou a systematickou edukací připravit budoucí pracovní sílu s žádoucími dovednostmi a kompetencemi pro trh práce. Obdobně Jedlička (2015) poukazuje na společenský význam školy v obsahu jejího výchovného a socializačního působení na školní děti a mládež s veškerými vědomými i nevědomými, přírodními i společenskými vlivy; v rozvíjení mravních profilů žáků; učením společensky přijatelnému chování a občanským návykům, které umožňují nastupujícím generacím zvládnout akcelerující společenské požadavky.

Podle Vágnerové a Lisé (2021) je škola socializačním činitelem a významnou institucí ovlivňující dětskou osobnost, u které rozvíjí a modifikuje žádoucí sociální chování odpovídající obecnému modelu úspěšného žáka, přičemž požadavky a očekávání školy

jsou pro některé děti obtížně splnitelné a hodnocení výkonu potom pro děti představuje specifickou zkušenost ovlivňující jejich sebepojetí.

Pohledem sociologie výchovy na školu jako výchovně-vzdělávací instituci klasifikují Havlík et al. (1996) čtyři její funkce: (1) personalizační funkci (formování žáka v samostatně jednající osobnost); (2) kvalifikační funkci (projevuje se v oblasti osvojených znalostí a dovedností žáky pro jejich pracovní výkony); (3) socializační funkci (osvojení dovedností a kompetencí žáky pro život ve společnosti s vhodným chováním a schopnostmi vykonávat očekávané sociální role); (4) integrační funkci (připravuje žáka na život ve společnosti pro výkon budoucího povolání a způsobilost být aktivním občanem orientovaným ve veřejných a politických záležitostech, ke kterým se dokáže kriticky souhlasně i nesouhlasně vyjádřit).

Jedlička (2017) pohlíží na školní socializaci dětí prostřednictvím pravidelné výuky, kdy je škola, narozdíl od rodiny, institucí, kde se dítě nejen učí znalostem, ale osvojuje si i dovednosti přizpůsobovat se neosobním nárokům a všeobecně platným společenským požadavkům. Již od první třídy se učí podřizovat jiné než důvěrně známé osobě, dále se učí přijímat pravidla prezentovaná školními profesionály dle školního řádu a postupně se zpevňuje k vnitřní sebekázi a rozvoji volní kontroly pro zvládnutí zadaných úkolů.

V kontextu školy a společenského prostředí je podle Jedličky et al. (2018) výchovně-vzdělávací proces odehrávající se ve škole nejen záležitostí školy a školských orgánů, ale také rodičů a široké veřejnosti, kteří školu neustále sledují, hodnotí a vyvíjejí tlak na změny, což je jejich právo, mnohdy i povinnost, vyjadřovat se jak k pozitivním, tak problematickým situacím ve škole za podmínky, že znají každodenní život školy a její prostředí, ve kterém se odehrávají situace, které jsou předmětem hodnocení. Obdobně se vyjadřuje Průcha (2017), podle kterého nemohou být školy v rámci společnosti izolovanými institucemi, ale naopak se musí aktivně propojovat s různými prostředími ve spolupráci zejména s komunitami a rodinami svých žáků v podpoře dosahování jejich školní úspěšnosti.

1.3.1 Školní úspěšnost

Školní úspěšnost prezentují Kolář a Šikulová (2009) jako vyjádření nároků společnosti na osobnost žáka uplatněných prostřednictvím školy a jako soulad vytvořený v průběhu výchovně-vzdělávacích kooperací, zabývající se rozpory mezi požadavky školy, výkony žáka i vývojem jeho osobnosti. Mezi základní předpoklady školní úspěšnosti dětí, podle

Jedličky et al. (2018), patří: „*intelektové dispozice, paměťové předpoklady, motivace, uspokojení emočních potřeb, schopnost soustředění, vůle, správný styl učení, studijní návyky, vhodné pracovní podmínky pro učení*“, přičemž zásadní podporou pro dosažení školního úspěchu u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ze které se považují děti se zdravotním postižením, zdravotním, sociálním, ekonomickým, kulturním znevýhodněním je uspokojení jejich speciálních vzdělávacích potřeb, například prostřednictvím spolupráce školy a školských poradenských zařízení. Také Kolář a Šikulová (2009) upozorňují na nutnost posuzovat dosažení, či nedosažení školní úspěšnosti objektivně v komplexním náhledu na hodnocení výkonu žáka, jako jsou žákovy individuální možnosti, vliv rodinného prostředí, klima třídy, preference společenských hodnot, a proto školní úspěšnost nemusí ve výsledku záviset jen na žákových schopnostech, ani vlivu pedagoga, ale je produktem výchovně vzdělávacích kooperací.

Na zvláště obtížné dosažení školní úspěšnosti poukazuje Jedlička (2017) u dětí přicházejících do školního prostředí z minoritních skupin a rodin s nízkým sociálně-kulturním postavením, vyznačující se nezájmem dospělých o vzdělávání, a proto vybízí ke spolupráci školy a rodiny s odborníkem, který je znalý poměrů v místní komunitě, v přirozeném prostředí, ve kterém školní dítě žije a prostřednictvím svých specifických znalostí a dovedností může tento odborník motivovat rodinu dítěte k efektivní podpoře jeho školní úspěšnosti. Na determinovanost úspěchů ve vzdělávání na základě sociálního původu žáků upozornil již v 60. letech Bernstein (1961) ve své teorii sociálních rozdílů v osvojování a užívání jazyka, kterou založil na výzkumu vztahů mezi sociálním prostředím školních dětí, obsahy a způsoby užívání jazyka žáky z různých sociálních skupin a jejich vzdělávacími výsledky. Podle této Bersteinovy teorie školní úspěšnost žáka závisí na jeho původu ze sociokulturního prostředí rodiny, ve které vyrůstal a jazykovém kódu, který si v tomto prostředí osvojil. Bernstein (1961) rozlišuje dva jazykové kódy:

- *kód omezený*, který se vyznačuje např. užíváním krátkých vět s jednoduchou gramatikou bez častého používání adjektiv a rozvíjení logických vztahů. Tento kód si osvojují děti z nižších společenských vrstev, jako jsou rodiny nekvalifikovaných, či méně kvalifikovaných dělnických profesí, socioekonomicky slabé rodiny a tímto je u dětí z těchto nižších vrstev

determinována jejich školní úspěšnost. Omezený jazykový kód vede k omezením i dále v dospělém životě, kdy se zmenšují šance na další vzdělávání: část dětí dělnického původu nemůže dosáhnout vyššího středoškolského a zejména vysokoškolského vzdělání. Přičemž obecně neplatí, že děti z nižších společenských vrstev mají menší kapacitu inteligence, než děti z vyšších společenských vrstev a naopak.

- *kód rozvinutý*, který se vyznačuje např. užíváním souvětí s předložkami a spojkami pro vyjádření složitějších logických vztahů. Tento kód si osvojují děti ze střední třídy, které mají schopnost rozvíjet omezený kód, což jim umožňuje dosahovat školní úspěšnost i další úspěchy v navazujících vzdělávacích úrovních.

Na tuto Bernsteinovu teorii reaguje Průcha (2107), který v ní spatřuje jasně pozitivní přínos také pro české vzdělávací prostředí, neboť pedagogičtí teoretici jsou vlivem této teorie nuceni vystoupit z monodisciplinárního rámce pedagogiky a zahrnout do něj také sociální, jazykové, etnické a další determinanty edukace v kontextu rovných příležitostí ke vzdělávání s podporou školní úspěšnosti všech žáků.

1.3.2 Klima školy

Tapia-Fonllem et al. (2020) zdůrazňuje potřebu zabývat se kvalitou školního prostředí a školního klimatu jako důležitým faktorem při hodnocení školní úspěšnosti žáků pro zajištění jejich pocitu životní pohody a zdravého psychického vývoje. Klima školy jako zastřešující pojem celého školního prostředí považuje Grecmanová et al. (2012) v jeho kulturní, sociální, personální a ekologické dimenzi odrážející se ve vzájemných vztazích, vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života. Obdobně vystihuje klima školy Mareš (2013) jako: „...*ustálené postupy vnímání, hodnocení, prožívání a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ Školním profesionálům a dalším aktérům výchovně-vzdělávacího procesu naznačuje Kutsar et al. (2019) potřebu pracovat na příznivém klimatu školy se zajištěním pocitů pohody a bezpečí žáků, přičemž obsahem vnímání pohody dětmi ve škole je jejich pozitivní pocit spokojenosti v bezpečném a klidném prostředí školy, kde se mohou těšit z dobrých vztahových vazeb. Dále Kutsar et al. (2019) specifikuje hlavní aktéry přispívající pocitům pohody dětí v prostředí školy, kterými jsou jejich vrstevníci, učitelé a podpůrný odborný personál: vrstevníci, se kterými mají děti dobré vztahy; učitelé, kteří dětem dávají možnosti volby s rovnocenným

přístupem ke všem dětem bez rozdílů; podpůrný odborný personál, který v případě negativních zkušeností nebo osobních nejistot naslouchá a pomáhá obnovit pocity pohody a bezpečí. Vrstevníci podle Vágnerové a Lisé (2021) představují pro dítě referenční skupinu, se kterou se srovnává, potřebuje být touto skupinou akceptováno, je ochotno se proto naučit vše, co je zde důležité a pokud se nedokáže vrstevnické skupině přizpůsobit, může to mít na vývoj jeho osobnosti negativní následky; zejména v období dospívání jsou vztahy s vrstevníky významné, slouží jako sociální síť, zdroj sociální opory i potřebného zázemí.

Školní klima je označováno za klíčovou složku praxe ŠSP, protože má prokazatelný vliv na chování žáků, studijní výsledky, sociální začlenění, emocionální stabilitu žáků ve školách a je úkolem ŠSPr podporovat pozitivní školní klima, které reprezentuje hodnoty vycházející z porozumění rozmanitosti současného společenského prostředí, které je s klimatem školy ve vzájemných interakcích (Elswick et al., 2019).

1.3.3 Klima třídy

Lašek (2012) popisuje klima třídy jako výsledek prožívaných interakcí mezi pedagogy a žáky třídy, které se odráží v sociálním a emočním naladění žáků po delší časové období. Mareš a Ježek (2012) přidávají ke specifikaci emocionálního ladění klimatu třídy sociálně-psychologický aspekt, který v sobě nese vztahové sítě ve třídě, významný podíl třídního učitele na tvorbě klimatu třídy, dále osobní zkušenosti a zážitky všech zúčastněných stran, čímž se klima třídy sociálně konstruuje, je sdíleno všemi členy, debatováno mezi žáky navzájem, mezi pedagogy navzájem, mezi žáky a pedagogy i se zapojením rodičů do vzájemných diskusí. Tím se pojetí klimatu třídy u všech aktérů zpřesňuje a v širším kontextu školy, jejím lokálním místem, kde škola sídlí i spádovou oblastí žáků se komplexně modifikuje.

Klima třídy považuje Šafránková (2019) za závislé na kontextech psychosociálních (verbální i neverbální komunikace mezi žáky, učiteli, pracovníky školy, skupinová práce ve třídě apod.); sociologických (především specifikta aktérů školy a třídy); kulturních a environmentálních (ekologických, fyzikálních); pedagogicko-psychologických, sociálních a diagnostických kompetencí učitele (reakce na výchovné situace, řešení problémů, empatie a asertivní chování, podpora, tolerance, respektování potřeb žáků, dovednosti analyzovat sociální interakce a diagnostikovat sociální klima třídy).

1.3.4 Sociálně patologické jevy ve škole a školní třídě

Šafránková (2019) upozorňuje na významný vliv klimatu třídy na socializaci žáků, a to jak v pozitivních výchovných efektech, tak i v projevech rizikového chování, které se v klimatu třídy objevuje v podobě sociálně patologických jevů, jako jsou zejména: *poruchy chování* (např. záškoláctví, agresivita, šikana, krádeže); *drogové závislosti* (např. abúzus nikotinu, abúzus alkoholu, léčiv a jiných návykových látek); *zneužívání dětí a mládeže* (např. sexuální obtěžování a násilí, dětská pornografie); *xenofobie a rasismus* (např. antisemitismus, etnická nesnášenlivost). Podle Matouška (2020) mají navíc děti, kterým blízcí lidé způsobili prožívání traumatizujících životních zkušeností, mnohem nižší odolnost k užívání návykových látek, nemocem a rizikovému chování v dospělosti.

Školní třída je podle Janošové et al. (2016) bezkonfliktní skupina spíše výjimečně, neboť je složena z rozmanité skupiny dětí, které musí bez vlastní svobodné volby, každodenně a po mnoho let společně trávit řadu hodin v jednom prostoru, v jedné třídě, což zákonitě, vzhledem k teprve se rozvíjející schopnosti sebekontroly, přináší do skupiny agrese a konflikty, často s narušenými vztahy vlivem šikany, kdy je oběť agresora postupně vyčleňována z kolektivu třídy. Mezi základní charakteristiky šikany ve škole řadí Čapek (2014) opakovanou fyzickou i verbální agresivitu, opakované ponižování, pomlouvání, negativní poznámky o rodině, přičemž šikana není jen problémem mezi agresorem a obětí, ale dotýká se celé sociální skupiny. Janošová et al. (2016) dokládá výzkumnou evidenci projevů šikany dle sebeposuzovacích dotazníků měření šikany ve třídách, ve kterých se žáci spojení se šikanou ztotožňují s více než jednou rolí: šikanujícího, šikanovaného i zastávce šikanovaných a objasňuje, že se protichůdné nominace aktérů v šikaně mohou objevovat vlivem různé tolerance žáků k agresi i závislosti chování žáků na aktuální atmosféře ve škole. Šikana ve třídě se dle Martínka (2015) nemusí objevovat pouze mezi žáky navzájem, ale může být i ve vztahu učitele a žáka, žáka a učitele nebo rodiče a učitele, kdy v případě rodičů obvykle absentuje respekt ke škole jako instituci. Castro-Sánchez et al. (2019) upozorňují na nutnost řešit agresivní chování ve školách preventivními programy a intervencemi školních profesionálů ve společné kooperaci žáků, jejich rodin a učitelů z důvodu viditelně vzrůstajícího výskytu šikany v posledních letech ve všech jejích formách, kterými jsou: *fyzická* způsobující škody na fyzickém těle oběti a majetku; *verbální* namířené proti poznávacím (kognitivním) schopnostem oběti; *sociální* způsobující sociální izolaci oběti a *psychická* vyvolávající u oběti pocity strachu

a nejistoty s destruktivními následky ve vztahových vazbách s ostatními spolužáky, ale i dalšími členy sociálního zázemí dítěte.

Špatné klima třídy, agresivita spolužáků a šikana mohou dle Vágnerové (1997) přispívat k dalšímu častému sociálně patologickému jevu, kterým je záškoláctví ve dvou formách, kterými jsou: *neplánované* vyhýbání se školní docházce, kdy dítě reaguje impulzivně na vzniklou nepříjemnou situaci, mnohdy s následnými obavami a neschopností záškoláctví samo ukončit; *plánované* vyhýbání se škole pod nejrůznějšími záminkami, aby se dítě účelově nemuselo účastnit situace ve škole, která je mu nepříjemná a ve výsledku je tak záškoláctví projevem nezájmu dítěte i jeho odporu ke škole s volbou únikového typu chování, kdy je nezbytné pro efektivní řešení záškoláctví zajistit ve spolupráci se školou zapojení podpůrného rodinného prostředí dítěte.

1.3.5 Poradenské služby školy v kontextu školní sociální práce

Odborné poradenské služby jsou v českém školství poskytovány žákům, jejich rodinám, zákonným zástupcům i pedagogům ve školách a školských poradenských zařízeních na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který je obecným právním východiskem. Základními právními předpisy specifikujícími výkon poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb., podle které mezi účely poradenských služeb patří vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj žáků, naplňování vzdělávacích potřeb žáků včetně mimořádně nadaných žáků, prevence a řešení výukových a výchovných obtíží, zmírňování důsledků zdravotního a sociálního znevýhodnění žáků spolu s prevencí jejího vzniku a motivací žáků k překonávání překážek školního úspěchu, a to před zahájením a v průběhu vzdělávání.

Jak uvádějí Knotová et al. (2014b) v českých školách nese zodpovědnost za poskytování poradenských služeb ředitel školy, který sestavuje tým profesionálů tvořící *školní poradenské pracoviště* poskytující poradenské a konzultační služby žákům, jejich rodičům a pedagogům, přičemž se vedení školy podílí spolu s dalšími pracovníky na vytvoření Programu školního poradenského pracoviště k zabezpečení pedagogicko-psychologického poradenství poskytovaného ve škole. Profesionály školního poradenského pracoviště jsou školní psycholog, výchovný poradce, školní metodik

prevence, školní speciální pedagog, asistent speciálního pedagoga, kteří vykonávají odborné činnosti dle specializace jednotlivých profesí zaměřující se například na primární i sekundární prevenci sociálně patologických jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte, prevenci a možnosti řešení školní neúspěšnosti žáků, stejně tak i na podporu školní úspěšnosti u žáků sociálně znevýhodněných a/nebo nadaných, poradenskou podporu dalšího vzdělávání i profesního uplatnění žáků, přičemž velmi významná je spolupráce s rodiči a rodinnými zástupci žáků. Podle Jedličky et al. (2018) ve většině škol nejčastěji poskytují poradenské služby výchovný poradce a školní metodik prevence, kdy jsou v těchto funkcích pedagogové školy, a to na základě specializace získané absolvováním studia v rámci celoživotního vzdělávání.

Další odborné poradenské a konzultační služby škole poskytují *školská poradenská zařízení*, která Šámalová a Vojtíšek (2021) charakterizují jako zařízení participující na výchovně-vzdělávacím procesu a ve spolupráci se školami a dalšími odborníky zajišťující odborné speciálně pedagogické, pedagogicko-psychologické, zdravotní i preventivně výchovné poradenské služby a intervence zejména formou přímé práce s žáky a jejich rodiči. Těmito zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která zároveň mohou spolupracovat s dalšími institucemi a odborníky, například s orgány sociálně-právní ochrany dětí, policií ČR, sociálními pracovníky, protidrogovými koordinátory, s lékaři a neziskovými organizacemi, jejichž klienty jsou rodiny s dětmi.

V zemích se zavedenou školní sociální prací jsou dle Ding et al. (2023) sociální pracovníci v rolích ŠSPř nedílnou součástí týmu školních poradenských pracovníků v oblasti duševního zdraví a zároveň poskytovateli sociálních služeb ve vzdělávacích zařízeních. Většina ŠSPř pracuje ve školním poradenství prostřednictvím intervencí, poskytující krizové intervence, poradenství jednotlivcům i skupinám pro zlepšení sociálního, duševního/behaviorálního zdraví a studijních výsledků žáků, spolu s aktivitami primární a sekundární prevence na podporu školního klimatu, pedagogů, žáků, interakcí mezi pedagogy, žáky a rodiči i s podporou dobrých životních podmínek rodičů. Obdobně se podle Duperra (2003) ŠSPř v rámci multidisciplinárního týmu školy podílejí na řadě činností, jako je účast na poradách týkajících se chování a studijních výsledků žáků, spolupracují s pedagogy a dalšími školními pracovníky na hodnocení potřeb žáků, jejich adaptivního chování, kulturního zázemí a socioekonomických faktorů,

které mohou narušovat chování dítěte a k tomu vypracovávají strategie k naplnění potřeb žáků.

Potřeba poradenství v náročných životních situacích dětí i jejich rodinného zázemí je v souladu s charakteristikou role ŠSPř podle Kjellgren et al. (2024) poskytujícího odborného poradenství žákům, rodičům a pedagogům s terapeutickým přístupem a uzdravující pomocí zejména dětem a dospívajícím, kteří z různých důvodů trpí špatným psychickým stavem, absencí ve škole nebo stresem, které jsou bariérami jejich školního úspěchu a ve výsledku negativně ovlivňují zdraví a životní pohodu dětí i jejich rodin. Podle Cuttuli (2022) je školního poradenství v oblasti podpory zdraví a prevence nemocí u dětí a mládeže z rodin s nedostatečnou zdravotní péčí nezbytné pro jeho snadnou dostupnost žáky v prostředí školy.

Silnými stránkami školního poradenství je obdobně dle Smékalové (2014) jeho přímá sounáležitost se školním prostředím podporující dobré klima třídy i školy. Tato přímá sounáležitost umožňuje včasné intervence a tím i snižování počtu žáků posílaných k vyšetření a do péče školských poradenských zařízení. Dále se jedná o včasné diagnostikování žáků s potenciálními problémy v učení, realizaci preventivních programů spolu s nastavováním preventivních opatření k eliminaci projevů rizikového a zdraví ohrožujícího chování žáků.

Na základě svého výzkumného šetření v českém výchovně-vzdělávacím prostředí Havlíková (2018) považuje ukotvení profese ŠSPř do prostředí českých škol za přínosné pro její široké spektrum kompetencí adekvátně reagující na potřeby škol i spolupracujících zařízení. Dovednosti, znalosti a profesní zkušenosti staví ŠSPř do role plnohodnotného člena multidisciplinárního týmu školních profesionálů.

Constable (2013) zdůrazňuje schopnost ŠSPř poskytovat odborné sociální poradenství a služby ve školách a profesně rovnocenně se podílet s ostatními školními profesionály na vytváření školních programů ve schopnosti identifikovat aktuální potřeby žáků, jejich rodin, učitelů i komunity prostřednictvím metod a přístupů individuální i skupinové sociální práce.

1.4 STRATEGIE VYROVNÁVAJÍCÍ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ

Pro budování a udržování kvalitního vzdělávacího prostředí považuje Greger (2020) za nezbytné nastavit mechanismy vstřícného přístupu ke vzdělání všem dětem bez rozdílů rodinného, společenského, socioekonomického zázemí, a to nejen na úrovni rovného přístupu všech dětí ke vzdělávání, ale i na úrovni přístupu všech dětí ke vzdělávání srovnatelné kvality zajišťující zdravý psychosociální vývoj dětí s jejich zdravým ukotvením ve společnosti.

Součástí právního řádu ČR zaručující rovný přístup ke vzdělání je Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (MPSV ČR, 2011) navazující na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením, která ČR zavazuje k respektování práv osob se zdravotním postižením na všech úrovních vzdělávací soustavy s implementací systému inkluzivního vzdělávání pro školní děti se zdravotním postižením na rovnoprávném základě s ostatními dětmi, s právem dětí svobodně vyjadřovat své vlastní názory ve všech záležitostech, které se jich dotýkají, přičemž se jejich názorům a potřebám musí věnovat náležitá pozornost a pomoc ze strany státu odpovídající věku, zralosti a stupni zdravotního postižení. Dále se ČR zavázala, že děti se zdravotním postižením nejsou z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání v místě, kde žijí a je jim poskytována nezbytná podpora a poradenství dle individuálních potřeb umožňující jejich účinné vzdělávání, získání praktických a sociálních dovedností pro plnohodnotné začlenění do společnosti.

Základním strategickým dokumentem, který určuje směřování vládní politiky ČR v oblasti vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na následující období je aktuálně Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2012-2025 (Úřad vlády ČR, 2020). Od roku 1992, kdy byl schválen první národní plán, se jedná aktuálně již o sedmý plán, jehož cílem je podporovat integraci osob se zdravotním postižením. Svou strukturou tak jako předchozí národní plány navazuje na Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením a zdůrazňuje právo každého dítěte na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije s vytvořením adekvátních podmínek, které naplní jeho speciální vzdělávací potřeby.

Ve vládním dokumentu pro názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) autorů Fryč et al. (2020) jsou vymezeny úkoly

připravující vzdělávací systém ČR na nové výzvy a efektivní řešení přetrvávajících bariér v českém školství v podobě nerovnosti ve vzdělávání. Podle Strategie 2030+ patří ČR ke státům s největšími vzdělávacími nerovnostmi s výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi vzdělávacími výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, která je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání. Výsledkem je mimo jiné relativně vysoký počet žáků absolvující ZŠ s velmi nízkou úrovní základních typů gramotností a nemalý počet předčasných odchodů žáků ze vzdělávání.

Mezi záměry Strategie 2030+ náleží aktivní zapojení rodin školních dětí do procesu vzdělávání, tak aby došlo k posílení rodičovské odpovědnosti při výchovně-vzdělávacím procesu dětí, uvědomění si vysoké hodnoty vzdělání pro budoucí životní perspektivy, a to prostřednictvím zlepšování vzájemné informovanosti a důvěry v efektivní komunikaci mezi školou a rodiči, kteří jsou nedílnou součástí školní komunity. Meziresortní spolupráce je podle Strategie 2030+ nezbytná pro optimální rozvoj každého žáka z jakéhokoliv socioekonomického prostředí, a proto je v záměru, školám s vysokými počty žáků ze znevýhodněného socioekonomického prostředí, poskytovat vyšší finanční a metodickou podporu pro zajištění financování podpůrných programů a aktivit vyrovnávající příležitosti všech dětí ve vzdělávání (Fryč et al., 2020).

Také MPSV ČR (2020) ve svém strategickém dokumentu pod názvem Strategie sociálního začleňování 2021-2030 reaguje na nerovnosti ve vzdělávání, kdy za zcela zásadní podporu sociálně znevýhodněných dětí považuje nastavení aktivní spolupráce sociálních pracovníků, rodin žáků a školy, a protože školy a školská zařízení mají limitované kompetence pro přímou práci s rodinami žáků a rodiče žáků mohou ovlivňovat jen nepřímo. Z tohoto důvodu je podle MPSV ČR (2020) nezbytné nastavit efektivní meziresortní spolupráci s účinnou spoluprací školy se sociálními pracovníky působícími v orgánech sociálně-právní ochrany dětí pro řešení vzdělávacích bariér, jako je například neplnění povinné školní docházky; nespolupráce rodičů se školskými poradenskými zařízeními a předčasné odchody dětí ze vzdělávání.

Podle MPSV (2020) by se měly intervence sociálních pracovníků v oblasti vzdělávání soustředit především na rozvoj motivačních a podpůrných programů pro děti i jejich rodiče vyvolávající zájem rodiny o dosažení školní úspěšnosti dítěte, a to metodami

sociální práce založenými na komunitním přístupu v sociální práci podporující stabilní sociální zázemí a životní pohodu rodiny v jejím přirozeném prostředí.

1.4.1 Podpůrná role pedagogické rehabilitace

Podle WHO (2017) je rehabilitace souborem intervencí optimalizující fungování a snížení postižení zdravotního stavu u jedinců všech věkových skupin v interakci s jejich prostředím, kdy obecně platí, že rehabilitace pomáhá dosáhnout a udržet nejlepší výsledky poskytnuté péče. U dětí se jedná o možnost absolvování školní docházky; u dospělé populace o návrat do práce; starší lidé mohou profitovat z rehabilitace, která zajišťuje nezávislost v aktivním stárnutí a zlepšuje fyzické a mentální zdraví.

Bruthansová a Jeřábková (2012) popisují obsáhlý systém rehabilitace v podobě vzájemně se překrývajících a na sebe navazujících postupů *koordinované rehabilitace* zahrnující rehabilitaci léčebnou, sociální, pracovní a pedagogickou, kdy je pro efektivitu procesu rehabilitace zásadní uplatnění základních principů rehabilitace, jako jsou včasnost, individuálnost, návaznost, součinnost a dostupnost. Podle Novosada (2022) koordinovaná rehabilitace flexibilně propojuje jednotlivé nástroje odborné podpory osob postižených či znevýhodněných s cílem zlepšit jejich osobní i společenské fungování a pozitivně interdisciplinárně působit na kvalitu jejich života. Proces koordinované rehabilitace má vést k tomu, aby člověk s postižením či znevýhodněním získal podpůrné kompenzační služby a péči, aby nebyl společensky limitován a nežil v nevyhovujících podmínkách.

V České republice dle Vackové (2020) vlivem nedostatečného legislativního ukotvení upravující koordinaci rehabilitace nedochází k žádoucí koordinaci všech profesionálů podílejících se na péči o klienta. Také její součást v podobě pedagogické rehabilitace legislativně ukotvena není, přičemž za pedagogickou rehabilitaci je považována oblast vzdělávání dětí, žáků nebo studentů se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení, jak je definováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 16, odst. 9 s následujícím vymezením: "*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování,*

souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“ Zařazení dítěte do takové třídy, lze pouze na základě posouzení speciálních vzdělávacích potřeb dítěte školským poradenským zařízením, a to s respektem k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání.

Dle Džambasova a kol. (2017) se na personálním zabezpečení pedagogické rehabilitace nejvýznamněji podílí pedagogové ve školách, dále pak následuje pracovní pozice asistenta pedagoga a speciálního pedagoga. V podpoře přechodu dětí s vrozeným postižením do školských zařízení a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zdůrazňuje Džambasov et al. (2017) zvláště významnou roli speciálně pedagogických center, která poskytují psychologické, speciálně-pedagogické poradenství, sociální služby a sociální poradenství. Zaměřují se na pomoc dětem se zdravotním postižením v jejich integraci na všech typech škol, včetně poskytování odborného poradenství jejich zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům, přičemž mezi standardními činnostmi je také koordinovaná rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky pro zajištění komplexní péče zaměřené jak na žáka s postižením, tak i jeho rodinu v koordinaci činností s profesionály ve školách.

Rada Evropy (Council of Europe) schválila 5. dubna 2006 dokument pod názvem *„Recommendation Rec(2006)5 Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015“* (Doporučení Rec(2006)5 - Akční plán na podporu práv a plného zapojení osob se zdravotním postižením do společnosti: zlepšení kvality života osob se zdravotním postižením v Evropě 2006 - 2015“), který mezi základními činnostmi na podporu kvality života osob se zdravotním postižením uvádí komplexní rehabilitaci, která má dětem se zdravotním postižením během školní docházky zajistit jejich přístup k programům pedagogické rehabilitace podporující plné využití jejich potenciálu, neboť vzdělání je základním faktorem pro zajištění sociálního začlenění a nezávislosti všech lidí, včetně osob se zdravotním postižením. Linie opatření a doporučení tohoto Akčního plánu se v oblasti vzdělávání vztahuje na všechny fáze života, od předškolního po vysokoškolské vzdělávání, včetně celoživotního vzdělávání s inkluzivním kontextem, který považuje za nezbytné pracovat na vytváření příležitostí pro osoby se zdravotním postižením k účasti na běžném vzdělávání spolu s tím, že tato aktivní podpůrná činnost prospívá i chápání lidské rozmanitosti osobami bez zdravotního postižení.

1.4.2 Výzva pro zdravotně sociální práci ve školách

Zdravotně sociální pracovníci získávají vzdělání a dovednosti v souladu s platnou legislativou dle Zákona č. 96/2004 Sb. - zákon o nelékařských zdravotnických povoláních a Zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění, umožňující poskytování náležité péče klientům v obtížných životních situacích. Kompetence zdravotně sociálního pracovníka mohou výrazně podpořit žáky ve škole v dosažení úspěšných vzdělávacích výsledků ohledem na trend posledních let, kdy podle Kjellgren et al. (2024) intenzivně narůstá potřeba podpory zdraví a zejména mentálního zdraví žáků. Kvalifikovaní zdravotně sociální pracovníci mohou identifikovat žáky s potřebami v oblasti duševního zdraví a nabídnout jim individuální poradenství a podporu.

Zdravotně sociální pracovníci mohou pracovat s žáky, kteří se potýkají s nízkou sebeúctou, úzkostí, depresemi nebo jinými emocionálními obtížemi a tato role zdravotně sociálních pracovníků v oblasti podpory duševního zdraví dětí je zvláště významná v aktuálních globálních trendech deinstitucionalizace psychiatrické péče s důrazem na využívání komunitních zdrojů (Suzuki, 2024). Významnou oblastí, kde je možné uplatňovat funkční a praktické aspekty zdravotně-sociální péče je podpora žáků s fyzickým nebo zdravotním postižením (Sharma et al., 2008).

1.4.3 Potřeba institucionalizace školní sociální práce v českých školách

Musil (2013) charakterizuje *institucionalizaci* jako proces, ve kterém postupně určitý abstraktní vzor jednání získává srozumitelnější formu sociální instituce, která je uznána společností jako relevantní způsob uspokojení určité potřeby. To znamená, že významná část určité sociální skupiny si začíná uvědomovat a pojmenovávat neuspokojivě řešený nebo nový, dosud neřešený problém. Současně formuluje vzor jednání a interakcí tak, že reinterpretuje zavedený zvyk nebo vzor přijatý z prostředí skupiny a daný vzor začíná užívat standardizovaným/rutinním způsobem pro zvládnání problému. Tyto postupné a vzájemně se stimulující kroky procesu institucionalizace začínají pojmenováním problému, formulací vzoru, užíváním a následnou standardizací vzoru při řešení problému a vědomým přijetím způsobu užívání vzoru řešení problému.

Přestože podle Havlíkové (2019) řada odborníků z prostředí české sociální práce i českých škol vnímá školní sociální práci s pozitivními efekty, doposud se její institucionalizaci nepodařilo zajistit. Současná česká legislativa upravuje činnost

sociálního pracovníka v oblasti školství dle č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb. Legislativně je tedy upraveno pouze působení sociálního pracovníka v rámci školských poradenských služeb a tímto není ŠSP v českých školách legislativně ošetřena. Profesní působení sociálních pracovníků v prostředí české školy je upraveno podle ustanovení zákona 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 1, odstavec 2 tohoto zákona. Dále se na tyto sociální pracovníky vztahuje i nařízení vlády č. 399/2017 Sb. ze dne 6. listopadu 2017, kterým se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády č. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností, a nařízení vlády č. 104/2005 Sb., kterým se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech, ve znění pozdějších předpisů, a to zejména v oblasti obsahu činnosti a zařazování do platových tříd. Sociální pracovníci tak působí v českých školách v pozicích nepedagogických pracovníků, a to má podle Havlíkové (2018) negativní vliv nejen na jejich finanční ohodnocení ve srovnání s pedagogickými pracovníky, ale také na omezené vnímání prestiže této profese ve školním prostředí s důsledkem nedostatečně využívaného potenciálu profesních kompetencí a dovedností sociálních pracovníků ve školách. Mezi profese oprávněné k výkonu sociální práce ve školách náleží sociální pedagogové, kteří jsou ve školách také nepedagogickými pracovníky a jejich působnost zde je definována dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kde v § 110, odstavci 4 tohoto zákona jsou uvedeny předpoklady sociálních pedagogů pro výkon povolání sociálního pracovníka. Havlíková (2018) popisuje také podporu zavádění pozice sociálního pedagoga do českých škol prostřednictvím finanční a administrativní podpory Operačních programů Výzkumu, vědy a vývoje MŠMT ČR. Podle Knotové (2014a) je cílem sociální pedagogiky v ČR v konceptu multidisciplinární spolupráce předcházet sociálním problémům, poskytovat sociální poradenství v mikro a mezo prostředích společnosti dětem, mládeži a dospělým zejména sociálně znevýhodněným v kontextu vzdělávání.

Kaplánek (2013) považuje sociální práci a sociální pedagogiku za zdroje pomoci, které se mohou v praxi částečně překrývat v předmětu zájmu, cílech, které si kladou i cílových skupinách klientů, kterými jsou děti a mládež, a to i přesto, že každá z těchto disciplín má různé historické kořeny, odlišný vývoj i sebepojetí. Profesní příprava sociálních pracovníků v ČR zahrnuje vzdělávání v širokém spektru společenskovedních disciplín, ze kterých ale vymizela patřičná pedagogická průprava, což je na škodu sociálním

pracovníkům pracujícím s dětmi a mládeží zejména ve školním prostředí. Proto Kaplánek (2013) považuje za užitečné zapojovat do vzdělávání sociálních pracovníků více pedagogicky zaměřené předměty právě z důvodu profesního působení sociálních pracovníků ve školách a školských zařízeních. Tato tvrzení jsou ve shodě s Constable (2013), který považuje za výzvu pro Českou a Slovenskou republiku rozvíjet něco trvalého, funkčního, kulturně vyváženého, společensky relevantního v podobě institucionalizace účinného modelu ŠSP, který by se stal součástí široce koncipovaného vzdělávacího procesu, a to je velmi obtížné bez specializované vzdělávací přípravy pro praxi ŠSP. Je potřeba se soustředit na rozvoj českých a slovenských modelů praxe ŠSP v experimentálních programech ve školách napříč regiony a vyhodnocovat jejich účinnosti. V argumentaci podporující potřebnost institucionalizace ŠSP dále Constable (2013) poukazuje na zkušenosti z praxe, které dokládají, že vzhledem k náročným životním podmínkám žáků a jejich rodin, které přímo ovlivňují vzdělávání žáků ve školním prostředí, jakmile školy skutečně využívají ŠSP, téměř vždy chtějí od ŠSP více.

Matulayová et. al (2013) dlouhodobě vyzývá k výzkumným evidencím stimulujícím proces institucionalizace ŠSP na Slovensku a v ČR. Sociální pracovníky považuje za profesionály, kteří disponují širokým spektrem nástrojů sociální práce, a kterými jsou schopni rozvíjet svůj profesní potenciál i směrem k ŠSP. Jedním z nich je výzkum v praxi založený na důkazech, který poskytne potřebnou evidenci v konstruování sociální práce ve vzdělávacím prostředí škol.

V procesu podpory institucionalizace ŠSP na Slovensku výzkumná šetření ve školách a dalších školských zařízeních podle Skyba et al. (2020) dokládají naléhavou potřebu výkonu profese ŠSP ve formě poskytování poradenství žákům, rodičům a učitelům v otázkách systému sociálního zabezpečení a sociálně-právní ochrany dětí, posuzování rodinného prostředí žáka v případě problematických situací ohrožujících zdraví a školní úspěch, spolupráci s rodinou žáka, s orgány sociální péče a dalšími institucemi a organizacemi a v neposlední řadě identifikaci a prevenci sociálně-patologických jevů ve škole. Obdobné potřeby od profese ŠSP v českých školách dokládá Havlíková (2018), avšak s kritickými zjištěními nízkého povědomí profesionálů ve školství a sociální práci o možnostech a přínosech ŠSP, které se významně odráží do nejistoty procesu institucionalizace ŠSP do českých škol.

Ve srovnání procesu institucionalizace mezi Českou a Slovenskou republikou je značný rozdíl, neboť na Slovensko dosáhlo uzákonění profese ŠSPR ve školách v zákoně č. 182/2023 Z. z., kterým se mění a doplňuje zákon č. 245/2008 Z. z. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů ve znění pozdějších předpisů, na kterém se Národní rada Slovenské republiky usnesla 9. května 2023 s účinností od 30. května 2023. Dle tohoto zákona v § 27, odstavci 3 se sociální pracovník stává součástí týmu školních profesionálů na slovenských školách v souladu s výkonem profese sociální práce se zaměřením zejména na práci s dětmi a mládeží a jejich zákonnými zástupci, kterým poskytuje odborné sociálního poradenství, provádí diagnostiku a prevenci sociálně patologických jevů, poskytuje konzultace zaměstnancům školy a ve spolupráci s komunitou školy, organizacemi a institucemi zabezpečuje potřebnou odbornou pomoc žákům, jejich rodinám a škole.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Ve výzkumné části disertační práce jsou prezentovány stanovené výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy, dále jsou zde charakterizovány výzkumné strategie, metody, techniky a průběh procesu sběru výzkumných dat včetně metod jejich analýz. Je zde charakterizováno metodologické vymezení zvolené kvantitativní strategie výzkumu s použitím metod deskriptivní a exploratorní statistiky, doplněné o kazuistiku – nevýzkumnou deskriptivní případovou studii s výzkumným přístupem (nikoliv metodologií). Je zde prezentován výzkumný soubor respondentů dotazníkového šetření i soubor informantů nevýzkumné případové studie. V kapitole Diskuze jsou komparována výzkumná zjištění s odbornými teoretickými i výzkumnými zdroji relevantními v tématu školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie.

2 CÍLE PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavním cílem disertační práce bylo identifikovat souvislost reflektovaných aspektů zdraví, well-beingu, školního klimatu, sociální opory žáků druhého stupně základní školy a práce sociálního pedagoga/sociálního pracovníka s rolí školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie.

Role školní sociální práce na základní škole odpovídající perspektivě sociálně-ekologické teorie byla zkoumána u respondentů ve čtyřech oblastech vymezených výzkumníci: zdraví, well-being, sociální opora a školní klima. Pro ověření vztahů mezi těmito oblastmi vystihující sociálně-ekologickou perspektivu ŠSP byly stanoveny hypotézy.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak souvisí identifikované vztahy reflektovaných vybraných aspektů zdraví, well-beingu, klimatu školy, sociální opory žáků a působení sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na základní škole s rolí školní sociální práce na základní škole v perspektivě sociálně-ekologické teorie?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují vybrané aspekty svého zdraví?
2. Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují prožívání well-beingu?

3. Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují sociální oporu?
4. Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují školní klima?
5. Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují působení sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na základní škole?

Pro kvantitativní výzkum této disertační práce byly stanoveny hypotézy ověřující vztahy mezi oblastmi zdraví, well-beingu, sociální opory a školního klimatu vystihující roli ŠSP na ZŠ v perspektivě sociálně-ekologické teorie.

Nulová hypotéza: H_{10} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi zdravím a well-beingem žáků.

Alternativní hypotéza: H_{1A} : Existuje statisticky významný vztah mezi zdravím a well-beingem žáků.

Nulová hypotéza: H_{20} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a jejich sociální oporou.

Alternativní hypotéza: H_{2A} : Existuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a jejich sociální oporou.

Nulová hypotéza: H_{30} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Alternativní hypotéza: H_{3A} : Existuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Nulová hypotéza: H_{40} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi sociální oporou žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Alternativní hypotéza: H_{4A} : Existuje statisticky významný vztah mezi sociální oporou žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Dále byly v analýze kvantitativních dat určeny závisle a nezávisle proměnné. Dle výzkumných otázek byly zkoumány existence statistických vztahů mezi těmito proměnnými. Odpovědi respondentů v dotazníkových položkách charakteru otevřených otázek umožňující respondentům doplnit volné komentáře byly zpracovány otevřeným kódováním.

V doplňující kazuistice – nevýzkumné případové studii s výzkumným přístupem (nikoliv metodologií) byl stanoven hlavní cíl:

Popsat zkušenosti s výkonem profesní role sociální pracovníce na ZŠ v konkrétním případě vybrané ZŠ pohledem sociální pracovníce, ředitelky školy, vybraných pedagogů a vybraných žáků ZŠ.

K hlavnímu cíli byly zvoleny čtyři výzkumné otázky:

1. Jak reflektuje svou profesní roli sociální pracovníce na ZŠ?
2. Jaké má ředitelka školy zkušenosti s výkonem sociální práce na ZŠ?
3. Jak pedagogové ZŠ reflektují spolupráci se sociální pracovníci na ZŠ?
4. Jak reflektují žáci druhého stupně působení sociální pracovníce na ZŠ?

3 OPERACIONALIZACE POJMŮ

3.1 Zdraví

Zdraví je podle Jochmannové a Kimplové (2021) základní a obecně deklarovanou společenskou hodnotou, obsahující multidimenzionální a komplexní charakteristiky se složkami subjektivity, objektivity, biologickými stránkami života i duchovním prožíváním člověka a lze jej studovat a posuzovat v souhrnné biopsychosociální integritě. Stokols et al. (1996) nahlíží na zdraví jedince perspektivou sociálně-ekologické teorie kombinující osobní faktory, jako jsou biogenetické dědictví, psychické dispozice, vzorce chování a environmentální faktory životního a sociokulturního prostředí, ve kterém jedinec žije, obklopen těmito komplexními systémy sociálních, zdravotních, vzdělávacích a pracovních podmínek prostředí společně ovlivňující jeho fyzickou, duševní a sociální pohodu.

3.2 Well-being

Chování člověka v souladu s převládajícím způsobem bytí a sebepojetí kulturní skupiny, kdy je člověk schopen plně se zapojit do sociálních vztahů, a být tak legitimním členem kulturní komunity, což by mělo vést ke stavu well-beingu, kdy se člověk cítí "všeobecně dobře" (Kitayama et al., 2000). Dimenze subjektivního well-beingu zahrnuje subjektivní pohodu člověka, tedy to, jak reflexivně hodnotí svůj vlastní život a prožívání různých pocitů, když se mu zdánlivě daří v podobě radosti, spokojenosti, optimismu, který často zahrnuje pozitivní očekávání ohledně budoucnosti, anebo když se mu nedaří a prožívá pocity hněvu, smutku, stresu a obav (Diener et al., 2018). Podle Bergin a Bergin (2009) je well-being dětí v rovině sociální, zdraví a emoční pohody úzce provázaný s jejich vztahy v prostředí školy a rodiny a má přímý vliv na školní úspěšnost, a z těchto důvodů mohou být intervence školních profesionálů efektivnější, když porozumí právě těmto vztahovým vazbám, které děti prožívají ve svém každodenním životě i mimo školní prostředí.

3.3 Sociální opora

Sociální opora je podle Cohen (2004) poskytování psychické podpory, fyzické podpory i materiálních zdrojů se záměrem pomáhat příjemcům podpory zvládnout zátěžové situace v jejich životě. Cohen a Wills (1985) dokládají výzkumnou evidenci pozitivní vliv sociální opory na celkové zdraví jedince, neboť dokáže podporovat pozitivní emoce,

pocity sebeúcty a vlastní hodnoty, což přispívá ke schopnosti zvládat stres v zátěžových životních situacích a naopak, nedostatek a sociální opory a pozitivních sociálních vztahů vede k psychickým obtížím. Baštecká (2005) prezentuje mezi hlavními zdroji sociální opory rodinu v podobě nejsilnější sociální opory, dále příbuzné, přátele, vrstevníky, školu a komunitu.

3.4. Školní klima

Zastřešující pojem celého školního prostředí v jeho kulturní, sociální, personální a ekologické dimenzi odrážející se ve vzájemných vztazích, vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života (Grecmanová et al., 2012).

3.5 Školní sociální práce

Specifický obor sociální práce s cílem podporovat uspokojení potřeb dětí, podporovat rovný přístup dětí ve vzdělávání, sociální a emocionální adaptaci žáků ve školním prostředí prostřednictvím přímých služeb a koordinací služeb (Huxtable a Blyth, 2002). Zajištění dostupnosti služeb ŠSP je podle Huxtable (2022) žádoucí pro její komplexní podporu prostředí školy a nalézání řešení širokého spektra bariér školní úspěšnosti žáků.

3.6 Sociálně-ekologická perspektiva

Stokols (2017) uvažuje v perspektivě sociálně-ekologické teorie o mnohostrannosti sociálního prostředí s kontextuálními interakcemi mezi lidmi a prostředími, které tvoří systémy zpětných vazeb. Lidé a jejich prostředí jsou dynamické systémy, v nichž jednotlivci a skupiny reagují na změny ve svém okolí a následně aktivně mění prostředí tak, aby lépe vyhovovalo jejich potřebám. V těchto prostředích lidé zažívají subjektivní zkušenosti a jejich osobnosti se utváří v interpersonálních a psychických procesech za hranicemi vlivu jednoho nejbližšího prostředí.

3.7 Školní sociální pracovník

Školní sociální pracovník / sociální pracovník ve škole pracující v sociálně-ekologické perspektivě pojímá školu jako sociální systém ve vzájemných vztazích s dalšími prostředími se všemi faktory, které prostředí školy ovlivňují a proto používá intervenční strategie zahrnující a nastavující interdisciplinární spolupráci se školními profesionály, dále se žáky a jejich rodinami, podpůrnými skupinami, komunitou, ekonomickými,

politickými, kulturními a jinými skupinami, které mohou přispět ve společném úsilí ke zlepšení kvality a bezpečí školního prostředí pro všechny děti (Benbenishty et al., 2008). Podle Avant (2014) ŠSPr poskytuje ve školách odborné sociální poradenství zaměřené na podporu zdraví, well-being dětí a jejich školní úspěch, poskytuje krizové intervence i vrstevnickou mediaci a vztahové poradenství mezi aktéry školního prostředí.

3.8 Sociální pedagog

Profese, které je umožněn výkon sociální práce ve školách. Sociální pedagogové jsou ve školách nepedagogickými pracovníky a jejich působnost v oblasti sociální práce je definována dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kde v § 110, odstavci 4 tohoto zákona jsou uvedeny předpoklady sociálních pedagogů pro výkon povolání sociálního pracovníka. Kaplánek (2013) považuje sociální práci a sociální pedagogiku za zdroje pomoci, které se mohou v praxi částečně překrývat v předmětu zájmu, cílech, které si kladou i cílových skupinách klientů, kterými jsou děti a mládež.

4 METODIKA A TECHNIKY VÝZKUMU

Pro zpracování výzkumné části disertační práce byla zvolena kvantitativní výzkumná metoda dotazníkového šetření doplněná o kazuistiku – nevýzkumnou případovou studii.

Výzkumným nástrojem pro kvantitativní výzkum byl nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce obsahující část dotazníku HBSC (Inchley et al., 2023), ke kterému bylo výzkumníci získáno povolení k použití od Mezinárodního koordinačního centra studie HBSC, sídlícím na Univerzitě Glasgow ve Skotsku (viz Příloha 1). Nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce byl sestaven v celkovém rozsahu 49 otázek (viz Příloha 2). Otázky č. 1 až č. 3 byly identifikačního charakteru. Otázky č. 4 až č. 27 a č. 35 až č. 44 byly sestaveny za použití části dotazníku HBSC (Inchley et al., 2023). Na základě kladně přijaté žádosti výzkumnice, se povolení použít tento dotazníkový protokol HBSC výslovně týká zjišťování zdraví dětí / respondentů související s klimatem školy, sociální podporou dětí a jejich rodinným zázemím pro nekomerční užití. Výhradně pro tvorbu disertační práce v tématu školní sociální práce byla tato část dotazníku HBSC přeložena certifikovaným tlumočnickem do českého jazyka a pro nastavení co nejvýstižnějšího významu dotazníkových položek byl proveden zpětný překlad do anglického jazyka certifikovanou překladatelkou s opětovným překladem do českého jazyka. Další část dotazníku, a to otázky č. 28 až č. 34, č. 45, č. 48 a č. 49 byly převzaty z dotazníku pod názvem *Anketa pro žáky: anketa škoie na míru* autorů Kohoutka a Mareše (2012), podle kterých je smyslem tohoto nástroje poskytnout příležitost k vyjádření všem žákům různých typů škol s podmínkou, že se šetření účastní pouze žáci 2. stupně ZŠ, neboť je u nich předpoklad, že jsou schopni otázkám dostatečně porozumět a poskytnout věrohodné odpovědi. Otázky č. 46 a č. 47 byly vlastní tvorby pro volnou reflexi respondentů k působnosti sociálního pracovníka ve škole.

Výzkumníci byla provedena pilotáž dotazníku osobně se žáky ve spolupráci se ZŠ a sociální pracovníci v Pardubickém a Libereckém kraji. Celkem se pilotáže účastnilo 21 žáků, kteří vyplnili dotazníky v elektronické formě za přítomnosti výzkumnice i sociální pracovnice. Byly zaznamenány všechny komentáře žáků k nejasnostem ohledně významu otázek. Poté byly konkrétní položky upraveny a v programu LIME SURVEY® byl dotazník také upraven do finální podoby, uzamčen a byl vygenerován QR kód pro sdílení, který umožnil přístup respondentům k vyplnění dotazníku v elektronické formě, jak na osobních počítačích, tak i různých mobilních zařízeních.

Sestavení dotazníku vlastní konstrukce bylo výzkumníci zvoleno v souladu s tématem disertační práce, které se v širokém záběru dotýká mnoha oblastí působnosti školní sociální práce ve školách v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Použité části standardizovaných dotazníkových nástrojů umožňují přiléhavě zkoumat vztahové prostředí školy korespondující se sociálně-ekologickou perspektivou školní sociální práce s dětmi na ZŠ. V mezinárodně užívaném dotazníkovém protokolu HBSC, který je určen k administraci dětem na ZŠ od 11 let (ve standardizované formě reprezentativnímu vzorku žáků pouze ve věkových skupinách 11, 13 a 15 let) Inchley et al. (2016) popisuje čtyři hlavní konceptuální přístupy integrované do HBSC studie: (1) *Sociálně psychologický* přístup zahrnuje kontexty všeobecných sociálních a psychologických faktorů, jako jsou schopnosti zvládat náročné životní situace ve vztahu k sociálními prostředí, schopnost přijímat pomoc ve vztazích s blízkými i chování ovlivňující zdraví); (2) přístup z pohledu *veřejného zdraví /epidemiologie*, který se zaměřuje na zmapování a studium zdravotních rizik populací, také v kontextu sociálních faktorů; (3) sociálně-ekologický přístup, který zjišťuje vztahové souvislosti mezi individuálními faktory jedince a faktory prostředí, se záměrem identifikovat faktory rizik a odolnosti sociálního prostředí a souvisejících okolností.; (4) *Vývojový* přístup, ve kterém hraje podstatnou roli období puberty a dospívání dítěte, které začíná získávat autonomii ve svých rozhodnutích a vytváří si návyky v kontextu vztahů, zdraví a well-beingu zahrnující vlivy rizikového chování na zdraví. Design HBSC studie je vyvíjen více než 40 let a stále více zaměřuje pozornost na zvětšující se sociální nerovnosti ve společnosti a sociální determinanty zdraví. Studie HBSC je sestavena a používána s respektem k názorům a postojům dětí a mládeže, s tím, že výzkumná zjištění je nutné sdílet s profesionály a tvůrci politik na lokální, národní a mezinárodní úrovni pro porozumění situace dětí a mládeže ve sledovaných oblastech k nastavení efektivních opatření od mikro po makro úroveň společnosti podporující budoucí perspektivy života dětí a mládeže.

Sestavování dotazníku vlastní tvorby bylo také v souladu s doporučeními autorů evaluačního nástroje *Anketa pro žáky: anketa školy na míru* Kohoutka a Mareše (2012), kteří přímo vyzývají k flexibilní selekci jednotlivých dotazníkových položek pro jejich využití v dotazníkových šetřeních dle specifických potřeb výzkumníků, tímto i vynechání položek, které jsou pro daný výzkum bezpředmětné a zároveň doplnění vlastních otázek výzkumníků, které učiní výzkum maximálně přínosný svým záměrům. Autoři také vyzývají ke striktnímu dodržování anonymity žáků neumožňující identifikovat třídu,

kterou žák navštěvuje. Koncepce tohoto nástroje důsledně sleduje obecné principy pro konstrukci dotazníků.

Většina položek dotazníku vlastní tvorby je formulována jako uzavřené otázky s možností odpovědi v několikastupňové posuzovací škále, jako je například: „rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne“ i s možností odpovědi „nedovedu posoudit“ a zaměřuje se na zkušenost, jejíž intenzitu by respondenti měli být schopni na dané škále jednoznačně vyjádřit, spíše než na obecné názory nebo dojmy. Některé dotazníkové položky jsou doplněny o otevřené otázky pro volné vyjádření respondentů, kterým mohou doplnit slovní upřesňující komentář.

Dotazník vlastní konstrukce byl vytvořený a administrovaný v elektronické formě v programu LIME SURVEY[®], kterým disponuje univerzitní prostředí. Výzkumná data získána od 663 respondentů – žáků druhého stupně základních škol v šesti krajích České republiky, byla zpracována ve statistickém programu STATISTICA verze 14.0.0.15 (TIBCO STATISTICA©, 2023).

Pro kazuistiku – nevýzkumnou případovou studii byla zvolena výzkumná metoda dotazování s technikou polostrukturovaných rozhovorů se sociální pracovníci / sociální pedagožkou, s ředitelkou ZŠ, s pedagogy a žáky. Získaná data z rozhovorů byla analyzována k sestavení kazuistiky ve významných tématech popisující příklad praxe zkoumaného tématu ŠSP na ZŠ. Současně byla provedena analýza dokumentů školy, které byly stěžejní pro komplexnost kazuistiky.

Chrastina (2019) upozorňuje na nutnost chápání rozdílů mezi pojetím *výzkumné kvalitativní případové studie*, která je autonomní či komplementární metoda aplikovaná v kvalitativním výzkumu, zpracovávána dle přísných metodologických pravidel a *kazuistikou*, která je zpracována metodickým postupem, nikoliv metodologií. Kazuistika je: vhodným nástrojem ke zprostředkování zkušeností atypického případu (situací, osob, jevů), který byl výzkumníkem předem a účelně vybrán pro užitečnost transferu poznatků a sdílení zkušeností; popisem případu se zakomponováním informací z rozhovorů s informanty s možnými vysvětleními k pochopení atypického příkladu; sumarizace zkušeností „dobré praxe“; výstupem kolektivního postupu činností v konkrétním případě. Podle Musilové (2003) kazuistika v oblasti pedagogického výzkumu zahrnuje metody přirozeného a strukturovaného pozorování, klinického a strukturovaného rozhovoru (interview) a dotazníku.

Pro zpracování kazuistiky Špatenková a Smékalová (2015) kladou nároky na výzkumníka, který má mít teoretické vědomosti a praktické zkušenosti v problematice, ve které je schopen zvolit relevantní ohraničený případ ilustrující výzkumný problém. Dále výzkumník pregnantně definuje cíl studie a zajistí informované souhlasy zkoumaných osob, se kterými naváže osobní kontakt, osoby motivuje a zainteresuje do spolupráce, aby získané informace byly co nejvíce úplné a pravdivé, s tím, že za všech okolností dbá na dodržování etických a zákonných norem.

4.1 Specifikace a limity volby výzkumného šetření s dětskými participanty

Respondenty kvantitativního dotazníkového výzkumného šetření byli žáci 2. stupně ZŠ ze šesti krajů ČR: Středočeského, Libereckého, Pardubického, Ústeckého, Plzeňského a Jihomoravského v celkovém počtu 663 respondentů. Zapojení všech žáků /respondentů do výzkumného šetření bylo se souhlasem jejich zákonných zástupců zajištěného prostřednictvím ředitele ZŠ.

Informanty polostrukturovaných rozhovorů kazuistiky – nevýzkumné případové studie byli informanti jak z řad dětí, tak i z řad dospělých profesionálů zkoumané ZŠ. Informantkou byla sociální pracovnice / sociální pedagožka na ZŠ, která zde působí také v roli učitelky a zároveň absolvovala v roce 2024 studium Sociální práce. Na ZŠ působí paralelně v pozici sociální pedagožky od školního roku 2023/2024. Dále byla informantkou ředitelka ZŠ, pedagogové ZŠ v celkovém počtu 5 participujících pedagogů na výzkumném šetření a vybraní žáci vyšších ročníků druhého stupně ZŠ v celkovém počtu 7 žáků.

Podle Brady a Graham (2019) je v tradičních metodologiích perspektiva dětí a mládeže velmi často interpretována prostřednictvím výpovědí dospělých pečujících osob o tyto děti a mládež, a nakonec i dospělým výzkumníkem, který získaná data analyzuje svým pohledem. Avšak děti a mládež jsou občany pod ochranou závazného mezinárodního dokumentu Spojených národů, kterým je Úmluva o právech dítěte (MPSV, 2016), kde je v článku 12 ukotveno právo dítěte být vyslechnuto, a to i přesto, že děti nemají autonomii dospělých, mají právo vytvořit si vlastní názor, který je společností brán vážně. Dítě má právo tento svůj názor svobodně vyjádřit v záležitostech, které se jej týkají, má právo participovat na dialogu s dospělými ve vzájemném respektu, při kterém mohou děti sledovat, nakolik jsou dospělými brány vážně při vytváření závěrů v daných situacích a procesech. Zároveň má dítě právo tato svá práva nevyužít. Benefitem výzkumných dat

získaných přímo od dětí a mládeže participujících ve výzkumných šetření považují Brady a Graham (2019) lepší a hlubší porozumění situaci dětí a mládeže tím, že výzkumník získává autentické výpovědi bez interpretace zkušeností zákonným zástupcem dítěte nebo jiného dospělého. Většina dětí a dospívajících, stejně jako dospělí, mají potřebu sdělovat své názory na dění kolem sebe i své zkušenosti, u kterých zdůrazňují situace a momenty, které se jich zvláště dotýkají. Reflexí svých vlastních zážitků děti přispívají k stanovování priorit politik týkajících se dětí, nastavení efektivních opatření a podpory souvisejících služeb a strategií k uspokojení širokého spektra potřeb dětí a mládeže. Jestliže děti vidí, že na základě jejich účasti ve výzkumu byl jejich hlas slyšet a nastaly žádoucí změny, jsou posilovány jejich sociální kompetence a důvěra ve společnost, na jejíž podobě mohou aktivně participovat.

Greig et al. (2013) poskytuje praktická doporučení pro realizaci výzkumných šetření s dětmi a mládeží, která vychází z dobré praxe výzkumů s dětmi. Tato doporučení zdůrazňují potřebu zkušeného výzkumníka, který: rozumí vývojovým potřebám dětí a jejich sociálnímu zázemí; dokáže pečlivě připravit jasné a nezpochybnitelné instrukce dětským respondentům, ve kterých dokáže dětem objasnit důvody proč a jak je výzkum realizován i co mohou od výzkumu očekávat; vyhýbá se návodným otázkám; uvažuje o vztahových kontextech, ve kterých se dítě nachází (například ve škole při výzkumném rozhovoru může být odpověď dítěte zkreslena vlivem dominance učitelů ve vztahu k dítěti); klade si otázku i v případě, kdy výzkumný rozhovor probíhá v prostředí domova, zdali se dítě mezi dospělými právě cítí v bezpečí; je si vědom, že při sdělování nepříjemných zkušeností ve vztahu s blízkými dospělými může dítě vnímat ohrožení ze ztráty přízně dospělé osoby a vlivem této úzkosti může popírat nebo se vyhýbat pravdivým odpovědím; volí uváženě způsob vedení výzkumného šetření individuálně nebo ve skupině, neboť otázky, které jsou velmi citlivého charakteru, se nepokládají dětem ve skupinovém rozhovoru, ale pouze individuálně; prezentuje se přátelským způsobem a dokáže výzkumné šetření vést v příjemné atmosféře, tak aby děti pozitivně motivoval k odpovědím.

Christensen a James (2017) považují za limity výzkumných šetření u dětí zapojení jejich rodičů, v situacích, kdy jsou výzkumníky prostřednictvím školy rodiče žádáni i o poskytnutí souhlasu k výzkumnému šetření u jejich dětí ve školním prostředí. Rodiče, kteří mají se školou dobré vztahy a jejich děti mají ve škole dobré zkušenosti, obvykle

poskytují pozitivní odezvy. Rodiče, kteří se školou ve vztazích dobře nevychází, nebo i rodiče, kteří navíc mohou vnímat ohrožení z odhalení soukromých rodinných záležitostí, které si nepřejí, aby dítě případně sdělilo, obvykle souhlas k účasti ve výzkumu škole neposkytují. Tato rezervovanost rodičů značně limituje výzkumná šetření u dětí ve školách, avšak vychází z autonomie rodiny s její vlastní vztahovou sítí.

V procesu přípravy i realizace výzkumného šetření u dětí v institucích je podle Berson et al. (2019) velmi žádoucí mít prostředníka, který zajišťuje komunikaci mezi výzkumníkem, institucí a rodinami dětí pro navázání efektivní spolupráce mezi všemi účastníky výzkumu. Prostředník může pomáhat s oslovením rodičů dětí, které informuje o účelu výzkumného šetření, pro které jsou žádání o souhlas k zapojení jejich dětí, tak aby dokázali vnímat benefity výzkumných zjištění, které jsou určeny na podporu právě i jejich dítěte. Zároveň tito prostředníci zajišťují účast dětí ve výzkumném šetření ve své instituci s tím, že jejich prioritním zájmem je ochrana práv a potřeb každého dítěte. Toto se týká nejen práva samotného dítěte se účastnit nebo neúčastnit výzkumného šetření, ale také etických pravidel všech výzkumných šetření a pro instituci je nezbytné, aby tato etická pravidla dokázala posoudit a ochránit tak děti před zapojením do eticky nejistých výzkumů. Dále Berson et al. (2019) zdůrazňují, aby bylo dětem při výzkumném šetření vytvořeno bezpečné prostředí, s tím, že jsou plně respektovány, předem informovány o přesném způsobu průběhu a účelu výzkumu a pokud mají během své účasti ve výzkumném šetření nejasnosti musí od výzkumníka získat srozumitelnou odpověď. Pokud dětem účast ve výzkumném šetření není příjemná, musí mít výzkumníkem zaručeno toto vyjádřit i mít záruku, že svou účast mohou kdykoliv ukončit. Za velmi obtížné zvláště pro začínající výzkumníky považují Švaříček a Šed'ová et al. (2014) vedení individuálních rozhovorů v pedagogických výzkumech u žáků na základních školách také proto, že děti obvykle nejsou schopny obsáhle popisovat své zkušenosti, jako to dokáží dospělí. Proto doporučují při výzkumech se zapojením žáků základních škol volit skupinové rozhovory, ve kterých se žáci mohou navzájem motivovat a inspirovat k odpovědím, brát skupinový rozhovor jako určitou formu hry, při které se mohou cítit uvolněně, neboť ve skupině několika dětí nepanuje mocenská převaha vztahů "dítě – dospělý" jako v případě, že je dospělý výzkumník sám s dítětem, které může tuto vztahovou převahu vnímat s obavou.

4.2 Postup sběru výzkumných dat

Pro výzkumnou spolupráci byly záměrným výběrem osloveny základní školy v ČR s kritériem výběru, kterým bylo zaměstnání sociálního pracovníka / sociálního pedagoga poskytujícího sociální poradenství na této škole, ochota školy spolupracovat na výzkumném šetření a zajištění informovaného souhlasu ředitele školy k realizaci výzkumného dotazníkového šetření mezi žáky, kteří navštěvují 2. stupeň ZŠ. Oslovení vybraných ZŠ, dle stanovených kritérií, probíhalo prostřednictvím zainteresovaných neziskových organizací a Národního pedagogického institutu, kteří spolupracují se ZŠ, ve kterých je zaměstnán sociální pracovník / sociální pedagog poskytující sociální poradenství v období září 2023 až květen 2024. Osloveny byly všechny ZŠ, které byly výzkumníci doporučeny spolupracujícími organizacemi s tím, že splňují kritérium zaměstnání sociálního pracovníka / sociálního pedagoga poskytujícího sociální poradenství na této škole. Přesto se jednalo o referenční nepravděpodobnostní výběr, při kterém neměly všechny ZŠ se sociálním pracovníkem / pedagogem stejnou šanci být vybrány do výběrového souboru, protože v době průběhu výzkumného šetření nebyl dostupný celkový soubor ZŠ, kde aktuálně působí sociální pracovník / sociální pedagog poskytující sociální poradenství, aby bylo s jistotou stanoveno, že všechny ZŠ mohly být cíleně osloveny k participaci na výzkumném šetření. Z dostupných zdrojů informací MŠMT ČR publikovalo na svých webových stránkách pouze přehled škol a školských zařízeních s působností sociálního pedagoga do roku 2023 (MŠMT ČR, 2022).

Sběr dat v dotazníkovém šetření probíhal v období od 23. 5. 2024 do 28. 6. 2024. Z vybraných ZŠ oslovených ve všech krajích ČR se do výzkumného dotazníkového šetření zapojily ZŠ v šesti krajích ČR. Jednalo se o ZŠ z krajů Středočeského, Libereckého, Pardubického, Ústeckého, Plzeňského a Jihomoravského. V těchto školách se do výzkumného šetření zapojilo 752 respondentů, kterými byli žáci z 2. stupně ZŠ, z nichž 80 se zúčastnilo pouze částečně. Elektronická forma dotazníkového šetření vyžaduje potvrzení odeslání vyplněného dotazníku, které neučinilo těchto 80 respondentů, a proto jejich odpovědi nemohly být zařazeny do výzkumného šetření. V participujících ZŠ ve výzkumném šetření navštěvovalo druhý stupeň celkem 1508 žáků a počtem 752 vyplněných dotazníků činila návratnost dotazníků 50 %. Ve všech participujících ZŠ byly výzkumníci zaškoleni k realizaci výzkumného šetření sociální pracovníci / sociální pedagogové poskytující sociální poradenství, kteří byli hlavními prostředníky mezi školou a výzkumníci pro zajištění přípravy, průběhu i ukončení

výzkumného šetření. Pro tyto zaškolené výzkumníky byl výzkumníci vypracován manuál pro vyplnění elektronického dotazníku žáky, a to na základě informací z pilotáže dotazníku, která odhalila možné nejistoty v chápání otázek respondenty, které bylo možné vyřešit pouze doplňujícími a upřesňujícími komentáři pro zadavatele dotazníku.

Pro sestavení kazuistiky – nevýzkumné případové studie ZŠ, ve které je realizována sociální práce byla oslovena výzkumníci s žádostí o participaci na výzkumném šetření vybraná ZŠ, a to na základě doporučení odborníků z oblasti vzdělávání a praxe sociální práce. Po navázání kontaktu se sociální pracovníci, která na vybrané ZŠ působí zároveň jako pedagožka a sociální pedagožka byla dohodnuta se souhlasem ředitelky ZŠ výzkumná spolupráce k účasti informantů v polostrukturovaných rozhovorech reflektujících profesi sociální pracovnice / sociální pedagožky na této ZŠ. Ředitelka ZŠ poskytla výslovný souhlas ke zveřejnění identifikačních údajů ZŠ Tanvald, zároveň se zajištěním anonymity dětských informantů.

Kazuistika byla zpracována na základě studia dokumentace ZŠ Tanvald a polostrukturovaných rozhovorů s informanty ve spolupráci se sociální pracovníci, která byla v roli prostředníka výzkumného šetření ve školním prostředí a zajišťovala oslovení informantů pro rozhovory k reflexi sociální práce na ZŠ. Všechny rozhovory byly v polostrukturované formě s předem odsouhlaseným seznamem otázek ředitelkou ZŠ, která k tomuto výzkumnému šetření zajistila souhlas i dětským informantům od jejich zákonných zástupců. V úvodu jednotlivých rozhovorů byli všichni informanti ujištěni o zachování anonymity a z tohoto důvodu nejsou uváděny jejich bližší identifikační údaje kromě jejich pozice ve škole obecně v roli pedagoga. Ve výlučných neanonymizovaných pozicích jsou pouze ředitelka ZŠ a sociální pracovnice, které s tímto vědomím poskytly rozhovory. Zároveň všichni informanti v úvodu rozhovoru vyslovili souhlas se zpracováním poskytnutých informací k účelům tohoto výzkumného šetření a potvrdili svou dobrovolnou účast ve výzkumném šetření také s tím, že rozhovor mohou kdykoliv ukončit, nebo pokud nechtějí na některé otázky odpovídat, nejsou nuceni. Dospělí informanti podepsali každý zvlášť souhlas s realizací rozhovoru k výzkumným účelům před zahájením samotného rozhovoru. Prostor pro realizaci rozhovorů ve škole i časový harmonogram byl zajištěn ve spolupráci se sociální pracovníci a s vědomím ředitelky ZŠ, která velmi vstřícným a profesionálním způsobem přistupovala k celému výzkumnému šetření.

Sběr dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se sociální pracovníci byl realizován v květnu 2024 online formou přes platformu MS Teams v délce 50 minut. Rozhovor byl zaznamenán a uložen v programu MS Teams. Průběh rozhovoru byl transkriptem v programu MS Teams převáděn do textové podoby, po skončení rozhovoru byl transkript záznamu importován do dokumentu MS Word. Všechny ostatní rozhovory proběhly začátkem měsíce června 2024 prezenčně na ZŠ, zaznamenány nahrávacím zařízením, následně byly v programu MS Teams transkriptem převedeny do textové formy. V textové formě byly výzkumníci analyzovány ve stěžejních tématech pro deskripci reflektující sociální práci na ZŠ.

Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru se sociální pracovníci / sociální pedagožkou: 1. Jaké je Vaše vzdělání? 2. Jaká je Vaše dosavadní praxe v oblasti sociální práce a vzdělávání? 3. Jaký název má Vaše aktuální pracovní pozice na ZŠ? 4. Jaká je aktuálně náplň Vaší práce na ZŠ v roli sociálního pedagoga / sociálního pracovníka? 5. Jak byste popsala svou roli v rámci školního poradenského pracoviště na vaší ZŠ i ve vztahu s dalšími profesionály na tomto pracovišti? 6. Jak často realizujete sociální poradenství, pro koho a v jakých oblastech? 7. Jaké jsou podle Vaší zkušenosti psychosociální potřeby žáků v jejich rodinném a školním prostředí? 8. Do jaké míry se Vám daří poskytovat podporu těm, které vnímáte jako potřebné podpory? 9. Jakou vnímáte odezvu Vaší práce/spolupráce stran rodin žáků, učitelů, žáků a případně jiných (spolupracujících) institucí? 10. Jak se osobně cítíte v této profesní roli? 11. Jaké bariéry vnímáte při výkonu své profese ze strany školy, rodičů, žáků a případně systému sociální/vzdělávací politiky ČR? 12. Jakou míru důvěry vnímáte pro svou pozici na ZŠ ze strany všech, pro které pracujete / se kterými spolupracujete (žáci, učitelé, rodiny žáků, instituce)? 13. Co Vás motivuje pro Vaší práci a naopak vyčerpává? 14. Kde vidíte limity své práce? 15. Jaké jsou pro Vás řešitelné a zároveň i neřešitelné výzvy při výkonu své práce? 16. Co by Vám pomohlo pro lepší realizaci své profesní role? 17. Nakolik je pro Vás smysluplné zavedení školní sociální práce plošně na všechny ZŠ v ČR? Co by se tím mohlo dle Vaší zkušenosti změnit?

Rozhovor s ředitelkou školy probíhal osobně v ředitelně ZŠ v rozsahu 31 minut dle předem stanoveného seznamu otázek.

Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru s ředitelkou ZŠ: 1. Jaké máte zkušenosti s prací sociálního pedagoga/ sociálního pracovníka na základní škole? 2. Jaká jsou

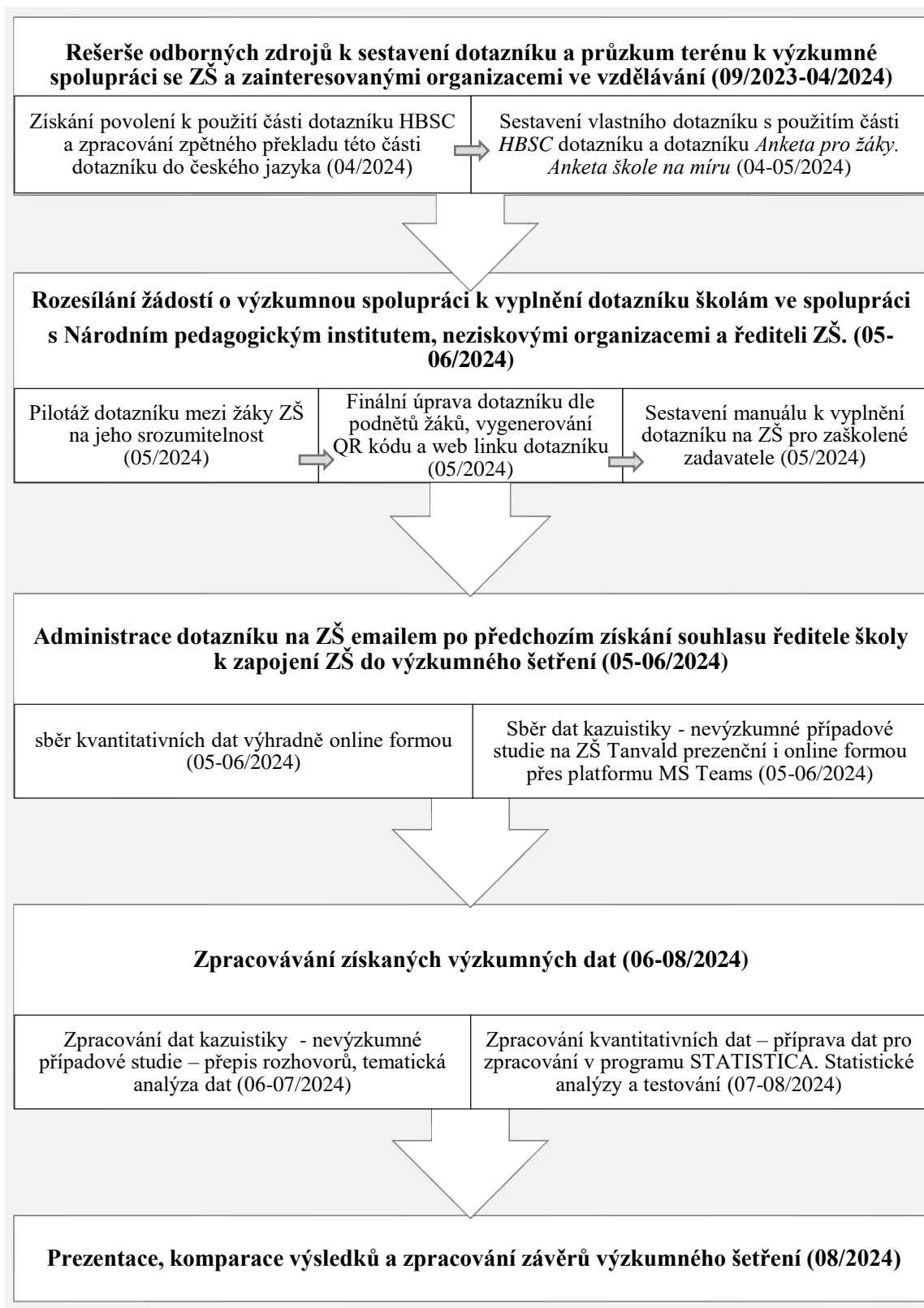
pozitiva/negativa práce sociálního pedagoga/ sociálního pracovníka u vás na základní škole (např. výsledky podpory pozorované u žáků a rodičů). 3. Jak spolupracujete se sociálním pedagogem/ sociálním pracovníkem u vás ve škole (nakolik je pro Vás tato práce sociálního pedagoga/ sociálního pracovníka na základní škole srozumitelná?) 4. Co pro Vás znamená informace, že sociální pedagog/ sociální pracovník na základní škole je součástí týmu školního poradenského pracoviště? 5. Jaké bariéry vidíte v zavedení pozice sociálního pedagoga/ sociálního pracovníka do českých základních škol?

Rozhovorů pro zpracování kazuistiky se zúčastnilo celkem 5 pedagogů ZŠ, kteří byli ochotni a s projeveným zájmem, poskytnout výzkumné rozhovory. Rozhovory byly realizovány osobně, v době školního vyučování ve škole, ve třídách a v poradenské a konzultační místnosti. Všechny rozhovory s pedagogy byly v rozsahu 20 až 2 minut dle předem stanoveného seznamu otázek a vzhledem k pevnému časovému rozvrhu pedagogů v probíhající výuce byl časový harmonogram rozhovorů vymezen a dodržen tak, aby pedagogy nelimitoval v jejich výuce. Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy ZŠ byl identický s otázkami k interview s ředitelkou ŽS.

Sběr dat v rozhovorech se žáky probíhal za účasti celkem 7 informantů – žáků vyšších ročníků 2. stupně ZŠ rozdělených ve dvou focus group (ohniskových skupinách), kdy obě skupiny měly se stejnou strukturu otázek. V první ohniskové skupině v počtu 3 žáci byl veden polostrukturovaný rozhovor 35 minut a v druhé ohniskové skupině v počtu 4 žáci byl veden polostrukturovaný rozhovor 26 minut. Rozhovory byly realizovány v době školního vyučování ve škole, v poradenské a konzultační místnosti, kde jsou běžně poskytovány poradenské služby žákům. Rozhovory byly vedeny výzkumníci za přítomnosti sociální pracovnice.

Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru se žáky ve focus group: 1. Jak se Vám ve škole daří? 2. Co se Vám líbí nebo nelíbí ve škole? 3. Jací jsou Vaši spolužáci? 5. Jací jsou Vaši učitelé? 6. Jak Vám pomáhá Vaše rodina se školou? 7. U koho hledáte ve škole pomoc, když potřebujete řešit osobní problém? (učitel, ředitel, výchovný poradce, školní psycholog, sociální pracovnice, sociální pedagog, spolužáci) 8. Jak Vám ve škole pomáhá sociální pracovnice? Co potřebujete od sociální pracovnice / jaké máte zkušenosti s její pomocí? Jak pomohla sociální pracovnice někomu, koho ve škole znáte? 9. Co byste chtěli ve škole změnit? Co vám ve škole chybí, abyste byli (více) spokojeni?

4.2.1 Grafická prezentace postupu výzkumného šetření



Obrázek 3 Harmonogram procesu výzkumného šetření. Zdroj: zpracování vlastní

4.3 Zpracování dat kvantitativního výzkumu

Výzkumná data kvantitativního výzkumu byla získána výhradně elektronickou formou prostřednictvím programu LIME SURVEY[®], kterým disponuje univerzitní prostředí. Z programu LIME SURVEY[®] byla všechna data získaná od 672 respondentů exportována do tabulkového procesoru MS Excel. Před provedením analýzy dat byla souhrnná tabulka se všemi údaji od respondentů tříděna, minimální hranice vyplnění byla 50 % odpovědí, což nesplnilo 9 respondentů, a proto byly z analýzy vyřazeny. Konečný počet pro statistické analýzy dat byl 663 respondentů. S respektem ke stanoveným podmínkám výzkumného šetření u dětí, výslovně popsanych také v metodice HBSC dotazníku (Inchley, et al., 2016), měli všichni respondenti právo odpovídat/neodpovídat na otázky dle svého uvážení a neodpovídat na otázky, pokud jim toto odpovídání způsobuje nepříjemné pocity. O těchto podmínkách pro zapojení do výzkumného šetření byli všichni respondenti informováni před zahájením výzkumného šetření. Všichni respondenti využili možnost neodpovědět na všechny otázky. Před analýzou výzkumných dat byly z exportovaných dat v tabulce v MS Excel odstraněny identifikační adresy odesílatelů / respondentů pro zachování jejich úplné anonymity. Údaje o městě, kde se nachází zkoumaná ZŠ byly do statistické analýzy anonymizovány na úroveň kraje z důvodů zachování anonymity respondentů.

Poté následovalo třídění prvního stupně, při kterém byly počítány absolutní a relativní četnosti a další parametry popisné statistiky – modus, medián, průměr a kumulovaný průměr. Data z kvantitativního výzkumu byla převedena na číselné kódy. V dotazníku byly použity škály v různém rozmezí 0 až 10, číselné údaje, nominální proměnné byly převedeny na číselné kategorie a škály byly podle pořadí přehodnoceny na čísla. Čím vyšší číslo, tím je výsledek pozitivnější a naopak, čím je číselné vyjádření nižší, tím je výsledné hodnocení negativnější. Ve druhém stupni třídění byly proměnné tříděny do kategorií dle společného zaměření ve zkoumaném zájmu oblastí zdraví, well-beingu, sociální opory a školního klimatu. Toto rozdělení všech proměnných je znázorněno a popsáno v tabulce v Příloze 3.

Ve statistickém programu STATISTICA verze 14.0.0.15 (TIBCO STATISTICA©, 2023) použito několik statistických testů. V rámci další analýzy dat bylo následně provedeno testování statisticky významných vztahů mezi vybranými proměnnými. Pro testování závislosti nominálních dat a ověřování hypotéz v kontingenční tabulce byl dle charakteru

znaků a počtu pozorování prováděn chí kvadrát test dobré shody – X^2 (Pearson ChiSquare) a Test nezávislosti chí-kvadrát. Dále byly provedeny výpočty Spearmanova korelačního koeficientu. Pro vyhodnocení dat byly využity běžné metody deskriptivní statistiky a metody exploratorní analýzy, tj. korelační a shluková analýza (Boddy a Smith, 2009; Heumann et. al, 2022; Scott Jones a Goldring, 2022). Shluková analýza je metodou cíleně přiřazující jednotky analýzy (např. události, případy, osoby) do skupin (shluků, trsů) dle jejich podobností, a přitom charakteristiky shluků ani jejich počet není předem znám, ale musím být odvozen z výzkumných dat. Míra podobnosti / nepodobnosti jednotek analýzy je korelace či tzv. euklidovská distance označována jako „D“ (Chráska, 2016).

U všech provedených statistických testů byla stanovena hladina významnosti $\alpha = 0,05$ (5 %). Vzhledem k nízkému počtu signifikantních pozorování bylo potřebné v některých případech provést rekatégorizaci jednotlivých proměnných mezi skupinovými kategoriemi. Na základě provedených analýz byla vybraná data prezentována ve formě tabulek a grafů s obsahující popisy výsledných zjištění. Pro prezentaci výsledků byl použit také stromový graf (dendogram), který je výsledkem shlukové analýzy odhalující vztahy a strukturu mezi proměnnými na základě měření Euklidovských vzdáleností. Rozděluje proměnné do více či méně souvisejících skupin a ukazuje další cestu pro zkoumání jejich vztahu (Meloun a Militký, 2004; Hendl a Remr, 2017).

Vysvětlivky označení sloupců v tabulkách: X^2 – chí kvadrát; p - test nezávislosti; df - stupně volnosti

Statisticky významný rozdíl byl stanoven na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (5 %)

Dotazníkové položky obsahující otevřené otázky byly analyzovány otevřeným kódováním a doplnily statistické analýzy o kategorie odpovědí respondentů dle jejich dobrovolného subjektivního vyjádření.

4.4 Zpracování dat kazuistiky – nevýzkumné případové studie

Pro kazuistiku – nevýzkumnou případovou studii byla zvolena výzkumná metoda dotazování s technikou polostrukturovaných rozhovorů se sociální pracovníci, pedagogy, ředitelkou školy a focus group s polostrukturovanými rozhovory se žáky. Získaná data byla analyzována tematickou analýzou. Současně byla provedena analýza dokumentů školy, které byly stěžejní pro komplexnost případové studie. Výsledná zjištění byla

v kazuistice prezentována v nalezených tématech stěžejních ve své reflexi pro výkon sociální práce ZŠ.

4.5 Limity výzkumného šetření

Dotazník vlastní tvorby variabilně používající části standardizovaných dotazníkových nástrojů umožňující jeho adaptaci na konkrétní záměry a podmínky výzkumného šetření s sebou nese i zvýšené nároky na jeho přípravu, sestavení i analýzu zjištěných dat.

Výzkumné šetření s respektem k dětským respondentům je striktně anonymní a účast v něm nemůže být kontrolována ani vynucena. Je potřeba zohlednit interpretace výsledků, které se mnou jevit pouze jako orientační. Cílová skupina respondentů / žáků ZŠ poskytla výzkumná zjištění, která nejsou profesionálním, či objektivním posouzením fakt, ale reprezentují subjektivní názory a postoje žáků vypovídající o povaze jejich interakcí ve školním a rodinném prostředí. Validita výsledků tohoto šetření úzce souvisí s jejich uvedením do kontextu dalších známých skutečností, s propojením s výsledky dalších nástrojů a nelze postupovat podle standardních norem, či generalizovat výzkumné závěry plynoucí z tohoto výzkumného šetření. Metodologickým limitem je nereprezentativnost výzkumného souboru, jehož vyšší zapojení do výzkumného šetření závisí zejména na jeho dosažitelnosti přes spolupráci s řediteli ZŠ, zajištění souhlasu zákonných zástupců a také na podpůrné spolupráci s organizacemi působícími v oblasti vzdělávání a sociálních služeb při navazování spolupráce se ZŠ. Obtížná dostupnost, či úplná nedostupnost informací o konkrétních ZŠ, kde jsou zaměstnáni sociální pracovníci / sociální pedagogové byla významným limitem celého výzkumného šetření.

Časové období doporučené organizací HBSC k vyplnění dotazníků ke konci školního roku v měsících květen / červen bylo pro některé oslovené ZŠ důvodem k odmítnutí participace na výzkumu z důvodu intenzivní práce na zvládnutí povinností souvisejících s blížícím se ukončením školního roku, avšak jiné ZŠ toto období uvítali jako vhodné k poskytnutí prostoru žákům vyjádřit se k událostem téměř již uplynulého školního roku. Samotná časová náročnost vyplnění dotazníku 30 až 40 minut, vždy v elektronické formě, se jevila také limitem jak pro zapojení ZŠ do výzkumu, kdy nebylo možné najít časový prostor celé vyučování hodiny, případně potřebnou učebnu, tak i pro žáky, kteří nedokončili vyplnění dotazníku až k posledním položkám.

Mezi limity výzkumu náležely i finanční náklady, pro které nebyla čerpána finanční podpora z žádného projektu nebo grantu. Autorka disertační práce finančně zajistila výzkumné šetření na vlastní náklady.

4.6 Etické aspekty výzkumného šetření

Autorka disertační práce požádala Etickou komisi ZSF JU o posouzení projektu disertační práce pod názvem "Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie" k udělení souhlasu s jeho realizací. Etická komise posoudila návrh tohoto projektu a pod číslem jednacím 5/2023 udělila souhlas s realizací navržené studie s odůvodněním, že ochrana subjektů výzkumu je adekvátně zajištěna (viz Příloha č. 4). V žádosti byl popsán projekt disertační práce, metodika a techniky sběru dat, etické aspekty výzkumu a respondenti výzkumného šetření. Text žádosti obsahoval také Informovaný souhlas účastníka výzkumu (viz Příloha č. 5), ve kterém byly detailně uvedeny cíle výzkumného šetření s popisem výzkumu, název disertační práce, respondenti výzkumného šetření, jméno a příjmení řešitelky, jméno a příjmení školitelky a kontaktní údaje s názvem pracoviště ZSF JČU.

Všichni žáci / respondenti participovali na výzkumném šetření se souhlasem zákonných zástupců zajištěných prostřednictvím ředitele ZŠ. Autorka disertační práce přistupovala k výzkumnému šetření se zachováním principu soukromí, tzn. že nebudou zveřejněny výsledky kvantitativního výzkumu, které by umožnily identifikaci respondentů. Proto také během výzkumného šetření nebyly pořizovány žádné fotografie ani videozáznamy. Veškerá výzkumná data jsou anonymizována a bezpečně uchována. Budou použita výhradně pro výzkumné a studijní účely v souvislosti s touto disertační prací na ZSF JČU s jejich využitím k publikační činnosti v odborných časopisech a prezentaci na vědeckých konferencích.

Veškeré osobní údaje byly zpracovávány v souladu s nařízením 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 (dle pravidel GDPR – General Data Protection Regulation)

5 Výsledky

V kapitole Výsledky jsou prezentována získaná výzkumná data v souladu se stanovenými cíli práce, a to ve dvou hlavních částech. První část je věnována výsledkům kvantitativního výzkumného šetření s prezentací popisu výzkumného souboru a výzkumných zjištění ve čtyřech hlavních oblastech sledovaného zájmu - zdraví, well-beingu dětí, školního klimatu a sociální opory respondentů / žáků na ZŠ pro identifikaci vztahů a souvislostí s rolí školního sociálního pracovníka na ZŠ v perspektivě sociálně-ekologické teorie školní sociální práce. Ve druhé části kapitoly Výsledky je prezentována kazuistika zpracovaná dle kvalitativní metodiky (nikoliv metodologie) Masarykovy základní školy Tanvald, příspěvkové organizace v kontextu sociální práce na ZŠ.

Vzhledem k vyššímu počtu výsledných statistických tabulek prezentující výzkumná zjištění doplňující deskripci zkoumaných oblastí zájmu, byly tyto tabulky vloženy do Přílohy 6 a jsou odkazovány v textu při prezentaci výsledných zjištění v této kapitole. Tento postup byl zvolen pro dosažení co nejvyšší přehlednosti kapitoly Výsledky.

5.1 Popis výzkumné souboru

Pro popis výzkumného souboru byly použity dotazníkové položky č. 1, 2, 3, 12 až 21, 35, 39 až 44. Tato výzkumná zjištění podala výzkumnou evidenci k sociodemografickým údajům o respondentech, nastínila návyky jejich životního stylu v oblasti příjmu zdravé a nezdravé stravy, fyzické aktivity, závislostního chování – abúzus nikotinu, užívání alkoholu a vybraných aspektů rodinného zázemí respondentů.

Souborem respondentů v počtu $N = 663$ (100 %) byli žáci 2. stupně sedmi ZŠ v šesti krajích ČR (tab. 3). V Libereckém kraji byly dvě zapojené ZŠ, z nichž v jedné bylo zapojeno 45 (6,79 %) respondentů a v další 21 (3,17 %) respondentů. V Plzeňském kraji bylo 96 (14,48 %) respondentů, v Pardubickém kraji bylo 53 (7,99 %) respondentů, ve Středočeském kraji bylo 133 (20,06 %) respondentů, v Ústeckém kraji bylo 185 (27,90 %) respondentů a z Jihomoravského kraje bylo 130 (19,61 %) respondentů. Respondenti v dotazníkovém šetření uváděli název města své ZŠ, z důvodu zajištění co nejvyšší anonymizace respondentů byly názvy měst převedeny na geografický údaj kraje ČR, ve kterém se zkoumaná ZŠ nachází.

Tabulka 3 Četnost respondentů dle krajů ZŠ

Kategorie - Kraj ČR	Tabulka četností: Kraj ZŠ respondentů			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Liberecký	45	45	6,79	6,79
Plzeňský	96	141	14,48	21,27
Liberecký	21	162	3,17	24,43
Pardubický	53	215	7,99	32,43
Středočeský	133	348	20,06	52,49
Ústecký	185	533	27,90	80,39
Jihomoravský	130	663	19,61	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenty, bylo 309 (46,61 %) dívek a 354 (53,39 %) chlapců (tab. 4), a to ve všech věkových kategoriích v rozmezí mezi 11 až 17 lety s průměrným věkem 14 let, medián i modus byl 14 let (tab. 5).

Tabulka 4 Pohlaví respondentů

Kategorie - pohlaví	Tabulka četností: pohlaví respondentů			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Dívka	309	309	46,61	46,61
Chlapec	354	663	53,39	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

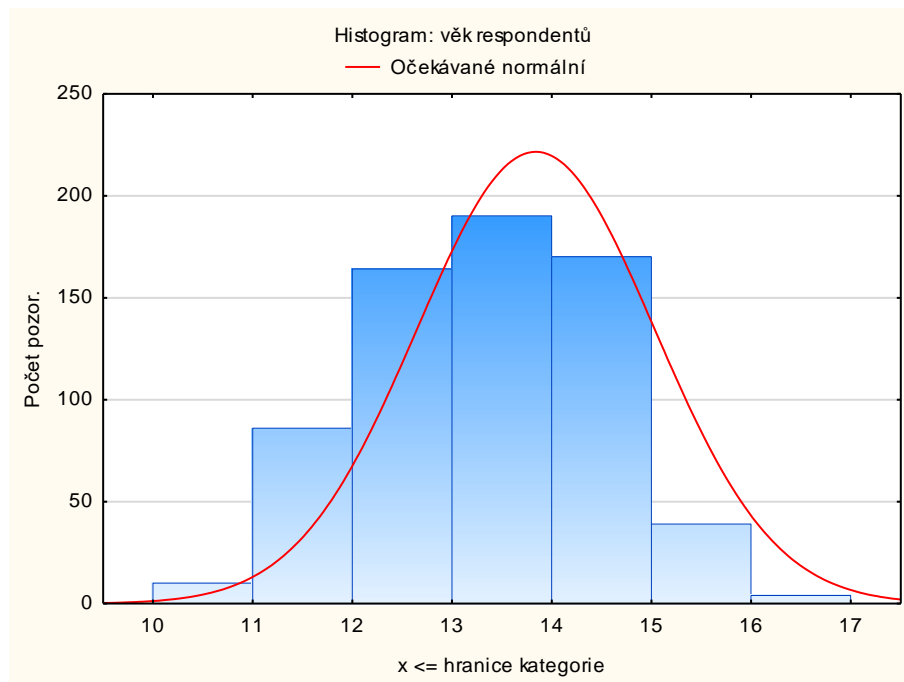
Tabulka 5 Věk respondentů

	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min.	Max.	SD
věk	663	13,84	14	14	190	11	17	1,19

Zdroj: vlastní výzkum

Četnost věku respondentů (tab. 6, viz Příloha 6) byla s výrazně nízkým zastoupením respondentů ve věkové kategorii 11 let, a to v počtu 10 (1,51 %) respondentů. Kategorie 17 let v počtu 4 (0,6 %) respondenti měla nejnižší zastoupení, které však bylo očekávané, narozdíl od účasti kategorie jedenáctiletých. Nejvíce byli zastoupeni respondenti v počtu 190 (28,66 %) ve věku 14 let, následování 170 (25,64 %) respondenty ve věku 15 let, dále bylo ve věku 13 let 164 (24,74 %) respondentů, ve věku 12 let bylo 86 (12,97 %) respondentů a ve věku 16 let bylo 39 (5,88 %) respondentů.

Prostřednictvím histogramu je prezentováno nenormální rozložení respondentů dle jejich věku (obr. 4).



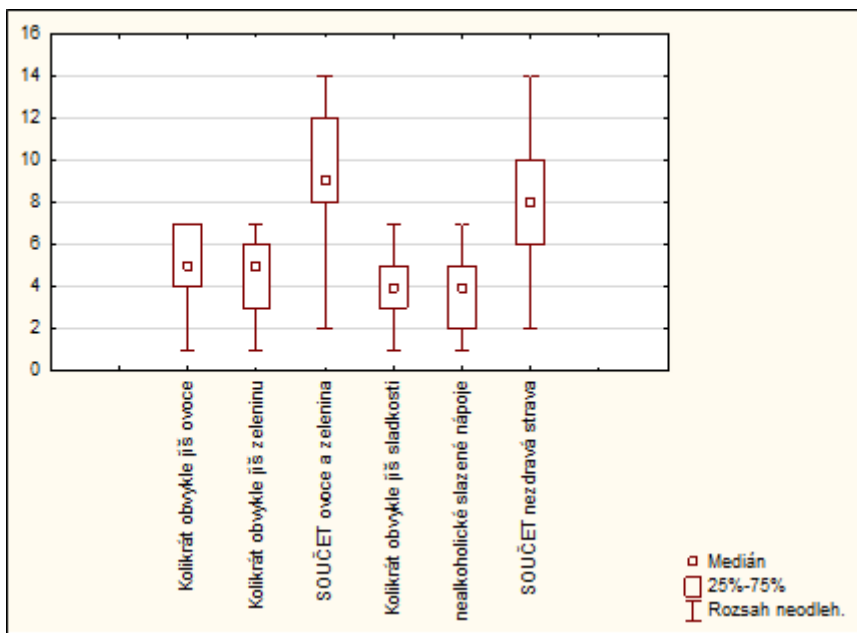
Obrázek 4 Histogram: věk respondentů

Zdroj: vlastní výzkum

Dále jsou v popisu výzkumného souboru prezentována výzkumná data ke zdravým/nezdravým návykům respondentů týkající se pravidelnosti stravy, příjmu zdravé i nezdravé stravy, fyzické aktivity (dotazníkové položky č. 12 až č. 21) a rodinného zázemí včetně socio-ekonomických faktorů (dotazníkové položky č. 39 až č. 44).

V rámci popisu zdravých/nezdravých návyků respondenti uváděli pravidelnost s počtem dní snídání v pracovním týdnu i o víkendech. Tabulka 7 a tabulka 8 s četností těchto odpovědí jsou součástí Přílohy 6. V pracovním týdnu (tab. 7) snídá každý den pouze 199 (30,02 %) respondentů, přičemž polovina respondentů v počtu 338 (50,98 %) nesnídá vůbec. O víkendech po oba dny (tab. 8) snídá více jak polovina respondentů v počtu 399 (60,18 %) a nikdy o víkendu nesnídá 155 respondentů (15,84 %). Společné jídlo s rodinou (tab. 9, viz Příloha 6) má každý den jedna čtvrtina respondentů (25,04 %) a oproti tomu obdobný poměr respondentů (24,04 %) jí společně s rodinou málokdy. Nejvíce respondentů v počtu 199 (29,86 %) uvádí, že společně jí s rodinou většinu dní po celý týden. Společné jídlo s rodinou nemá nikdy 63 (9,5 %) respondentů.

Příjem zdravé stravy v podobě ovoce a zeleniny a nezdravé stravy formou sladkostí a slazených nealkoholických nápojů respondenty je prezentován v tabulkách s popisnou statistikou četností výskytu příjmu této stravy (tab. 10, 11, 12, 13, viz Příloha 6) a krabicovým grafem (obr. 5). Pro sestavení krabicového grafu byly nominální proměnné četností příjmu zdravé a nezdravé stravy převedeny na numerické kódy nikdy (1), méně než jednou týdně (2), jednou týdně (3), 2-4 dny v týdnu (4), 5-6 dní v týdnu (5), každý den jedenkrát za den (6), každý den více než jedenkrát za den (7), minimálně mohl být součet bodů 4, maximální 28. Z výsledných zjištění vyplývá, že u respondentů převažuje příjem zdravé stravy v podobě ovoce a zeleniny nad nezdravou stravou jako jsou sladkosti a slazené nealkoholické nápoje. Nejvíce respondentů, v téměř jedné třetině celkového počtu, má každý den více než jedenkrát za den ovoce a alespoň 2-4 dny v týdnu zeleninu. Téměř čtvrtina respondentů má ještě vyšší příjem ovoce a zeleniny, a to 5-6 dní v týdnu. U většiny respondentů převažují nižší četnosti příjmu nezdravé stravy ve všech položkách kromě příjmu sladkostí 2-4 dny v týdnu, kterou udává téměř jedna třetina respondentů.



Obrázek 5 Krabicový graf příjmu zdravé a nezdravé stravy

Zdroj: vlastní výzkum

Stravovací návyky byly následovány dotazníkovou položkou zjišťující také hygienické návyky dodržování ústní hygieny (tab.14, viz Příloha 6). Více než jednou denně dodržuje ústní hygienu formou čištění zubů naprostá většina respondentů v počtu 442 (66,67 %) a další téměř třetina (27,75 %) respondentů si čistí zuby alespoň jednou denně. Pouze 22 (3,32 %) respondentů si čistí zuby méně než jednou týdně.

Mezi významné faktory podpory zdravého životního stylu patří fyzická aktivita, která byla zjišťována ve dvou dotazníkových položkách č. 16 a č. 17. Nejvíce respondentů je fyzicky aktivních mimo školní vyučování alespoň jednu hodinu každodenně po celý týden (tab. 15. viz Příloha 6), a to jedna čtvrtina respondentů. V ostatních výsledcích převažuje skupina respondentů s fyzickou aktivitou 5 dní v týdnu. Pouze 5,5 % respondentů uvádí, že se žádný den v týdnu nevěnují alespoň hodinu fyzické aktivitě. Téměř každodenní vysokou intenzitu cvičení, která znamená, že se respondenti zapotí v libovolném a blíže nespecifikovaném časovém rozsahu (tab. 16, viz Příloha 6), vykazala téměř polovina respondentů.

Výzkumná zjištění návyků zdravé stravy, hygieny a fyzické aktivity dále následovala zjištění ke zdraví ohrožujícímu rizikovému chování v podobě užívání alkoholu a nikotinu.

Většina respondentů potvrzuje užití alkoholu ve svém životě (tab. 17), přičemž ve vztahu k pohlaví převažují v užívání alkoholu chlapci v počtu 226 (65,32 %) nad dívkami v počtu 186 (60,59 %). Zároveň více dívek (39,41 %), než chlapců (34,68 %) nikdy neužilo ve svém životě alkohol. Červeně označené četnosti v kontingenční tabulce indikují popisovaný vztah mezi pohlavím a užíváním alkoholu.

Tabulka 17 Požití alkoholu v závislosti na pohlaví

	Kontingenční tabulka - užívání alkoholu			
	pohlaví	alkohol ANO	alkohol NIKDY	Řádek
Počet	Dívka	186	121	307
Řádk. četn.		60,59%	39,41%	
Počet	Chlapec	226	120	346
Řádk. četn.		65,32%	34,68%	
Počet	Všechny	412	241	653

Zdroj: vlastní výzkum

Celkem 405 (61,09 %) respondentů označilo četnost užití alkoholu v životě (tab. 18). Z tohoto počtu v největší míře 2 až 10krát užilo alkohol 193 (29,11 %) respondentů a více než 10krát 137 (20,66 %) respondentů.

Tabulka 18 Četnost požití alkoholu v životě

Kategorie - četnost požití alkoholu	Tabulka četností: četnost požití alkoholu v životě			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
2-10krát	193	193	29,11	29,11
více jak 10krát	137	330	20,66	49,77
jednou	75	405	11,31	61,09
Chybějící	258	663	38,91	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

Blíže specifikují užívání alkoholu výzkumná zjištění v tabulkách 19 a 20, které jsou umístěny v Příloze 6. V tabulce 19 jsou prezentovány statistické údaje výskytu stavu opilosti v životě, který uvedlo 131 (19,76 %) respondentů. V tabulce 20 jsou prezentována statistická data výskytu stavu opilosti za posledních 30 dní, kdy bylo minimálně jeden den ve stavu opilosti 43 (6,49 %) respondentů. V oblasti zjišťování abúzu nikotinu respondenti odpovídali na otázku, zdali kouří cigarety, kdy naprostá většina v počtu 585 (88,24 %) uvedla, že cigarety nekouří. Přesto se mezi respondenty kuřáci vyskytují, a to v počtu 75 (11,31 %).

Tabulka 21 Kouření cigaret – abúzus nikotinu

Kategorie - kouření cigaret	Tabulka četností: Kouření cigaret			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ne	585	585	88,24	88,24
Ano	75	660	11,31	99,55
Chybějící	3	663	0,45	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce 22 (viz Příloha 6) je statisticky popisován věk respondentů, který považují za počátek jejich kouření cigaret. Věkové rozmezí začátku kouření cigaret je u respondentů 6 až 16 let. Nejčastější výskyt začátku kouření cigaret u respondentů tohoto výzkumného šetření je mezi 11 až 14 rokem.

Četnost kouření e-cigaret vykazalo 112 (16,89 %) respondentů, přičemž většina respondentů v počtu 549 (82,81 %) e-cigarety nekouří (tab. 23).

Tabulka 23 Kouření e-cigaret

Kategorie - kouření e-cigaret	Tabulka četností: Kouření e-cigaret			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ne	549	549	82,81	82,81
Ano	112	661	16,89	99,70
Chybějící	2	663	0,30	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce 24 (viz Příloha 6) jsou prezentována statistická data specifikující věk respondentů, který považují za počátek jejich kouření cigaret. Věkové rozmezí začátku kouření e-cigaret je u respondentů 8 až 17 let. Nejčastější výskyt začátku kouření cigaret je u respondentů dle jejich osobní zkušenosti obdobný, jako u začátku kouření cigaret, a to mezi 11 až 14 rokem.

Červeně označené četnosti v kontingenční tabulce (tab. 25) indikují vztah mezi kouřením cigaret a e-cigaret. Respondenti, kteří nekouří ani cigarety, ani e-cigarety jsou ve většinovém počtu 527. Mezi respondenty, kteří kouří e-cigarety převažují v počtu 54 (72 %) ti, kteří zároveň kouří cigarety.

Tabulka 25 Kontingenční tabulka kouření cigaret a e-cigaret

	Kontingenční tabulka- kouření cigaret a e-cigaret Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
	Kouříš cigarety?	Kouříš e-cigarety? NE	Kouříš e-cigarety? ANO	Řádek
Počet	Ne	527	57	584
Řádk. četn.		90,24%	9,76%	
Počet	Ano	21	54	75
Řádk. četn.		28,00%	72,00%	
Počet	Všechny	548	111	659

Zdroj: vlastní výzkum

Popis rodinného zázemí výzkumného souboru respondentů obsahuje statistické četnosti členů rodiny respondentů, zejména matky a otce, kteří žijí ve společné domácnosti a zároveň se dotýká socio-ekonomických poměrů rodiny.

Tabulka 26 prezentuje statistická data odpovědí respondentů o přítomnosti členů domácnosti – matku a otce, se kterými žijí nebo nežijí ve společné domácnosti. Červeně označené četnosti v kontingenční tabulce indikují vztah mezi přítomností matky a otce ve společné domácnosti. Celkem 469 (77,78 %) respondentů žije s matkou i otcem v úplné rodině. Celkem 603 respondentů žije s matkou, přičemž matku bez otce v domácnosti uvedlo 134 (22,22 %) respondentů. Respondentů, kteří uvedli společnou domácnost s otcem bez matky bylo celkem 60 (100 %) a z toho uvedlo 18 (30 %) respondentů domácnost s otcem a domácnost bez otce i bez matky uvedlo 42 (70 %) respondentů. V Příloze 6 je umístěna kontingenční tabulka (tab. 27) prezentující přítomnost členů ve společné domácnosti respondentů, kterými jsou vlastní i nevlastní matka /partnerka otce a vlastní i nevlastní otec / partner matky.

Tabulka 26 Kontingenční tabulka členové rodiny: matka a otec

Kontingenční tabulka členové rodiny: matka, otec Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)				
	člen rodiny: Matka: ANO	člen rodiny: Otec: ANO	člen rodiny: Otec: NE	Řádek součty
Počet	Ano	469	134	603
Řádk. četn.		77,78%	22,22%	
Počet	Ne	18	42	60
Řádk. četn.		30,00%	70,00%	
Počet	Všechny	487	176	663

Zdroj: vlastní výzkum

Dle výzkumných zjištění k zaměstnání otce (tab. 28, viz Příloha 6) má otec u většiny respondentů zaměstnání (83,56 %), přičemž 13 (1,96 %) respondentů neví, zdali má jejich otec zaměstnání. Dle výzkumných zjištění k zaměstnání matky (ta. 29, viz Příloha 6) má matka u většiny respondentů zaměstnání (81,00 %), přičemž 16 (2,41 %) respondentů neví, zdali má jejich matka zaměstnání.

Tabulky 30 až 33 jsou také umístěny v Příloze 6 a prezentují výzkumná zjištění k socio-ekonomickému domácnosti respondentů. V tabulce 30 je prezentováno popisnou statistikou vlastnictví automobilu, kdy 558 (84,16 %) respondentů uvádí minimálně jeden automobil vlastněný rodinou. Rodinu bez vlastního automobilu uvedlo 90 respondentů (13,57 %). V tabulce 31 je prezentován statistická četnost odpovědí, ze kterých vyplývá, že 458 (69,08 %) respondentů má doma vlastní pokoj. Tabulka 32 prezentuje zjištění k počtu PC v domácnosti, včetně laptopů, notebooků, tabletů, s tím, že se nepočítají mobilní

telefony. Celkem 406 (61,24 %) respondentů uvedlo, že v domácnosti se nachází toto elektronické vybavení ve větším množství, 167 (25,19 %) respondentů uvedlo, že v domácnosti se nachází pouze jeden PC anebo pouze jedno podobné zařízení, avšak u 77 (11,61 %) respondentů se doma nenachází žádný osobní počítač, ani podobné elektronické zařízení.

Tabulka 33 v Příloze 6 prezentuje četnosti dovolené respondentů s rodinou v loňském roce. Většina respondentů v počtu 326 (49,17 %) cestovala v loňském na dovolenou s rodinou minimálně dvakrát. Jednou bylo na rodinné dovolené 181 (27,30 %) respondentů. Vůbec rodinnou dovolenou nemělo 141 (21,27 %) respondentů.

5. 2 Výzkumné výsledky v oblasti zdraví

Výzkumné výsledky v oblasti zdraví byly získány z dotazníkových položek č. 4, 5, 6, 11.

V tabulce 34 (viz Příloha 6) jsou prezentována statistická data dotazníkové položky č. 4, ve které respondenti odpovídali, kolikrát měli během posledních dvanácti měsíců zranění, například ze sportu, aktivního pohybu, z prostředí domova, školy, přírody atd., kdy se mezi zranění nepočítali nemoci, ale počítali se například popáleniny a otravy. Jen necelá třetina respondentů uvedla, že neměla žádné zranění v posledních 12 měsících, ostatní uvedli zranění. Tato dotazníková položka poskytuje pouze deskripci zdravotní stavu respondentů a není součástí testování hypotéz týkající se oblasti zdraví. Své zdraví většina respondentů v počtu 620 (93,51 %) hodnotí jako dobré až výborné. Pouze 39 respondentů (5,88 %) své zdraví hodnotí jako špatné (tab. 35). Pro potřeby dalšího statistického testování byly odpovědi této položky dotazníku převedeny na numerický kód: Výborné (3), Dobré (2), Špatné (1).

Tabulka 35 – hodnocení zdraví

Kategorie	Tabulka četností: hodnocení zdraví			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Výborné	206	206	31,07	31,07
Dobré	414	620	62,44	93,51
Špatné	39	659	5,88	99,40
Chybějící	4	663	0,60	100,00
Celkem N	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

Červeně označené četnosti v kontingenční tabulce (tab. 36) indikují vztah mezi pohlavím a hodnocením zdraví respondentů. Ve srovnání hodnocení zdraví dívkami a chlapci

převažuje pozitivnější hodnocení zdraví chlapci. Z počtu 309 dívek (100 %) nejvíce své zdraví považuje za dobré 211 respondentek (68,8 %), obdobný výsledek je u chlapců, kterých celkem své zdraví hodnotilo 350 (100 %) a z tohoto počtu nejvíce považuje své zdraví za dobré 203 respondentů (58 %).

Tabulka 36 – kontingenční tabulka vztah pohlaví a hodnocení zdraví

Kontingenční tabulka vztah pohlaví a hodnocení zdraví					
Četnost označených buněk > 10					
	pohlaví	zdraví výborné	zdraví dobré	zdraví špatné	Řádek
Počet	Dívka	74	211	24	309
Řádk. četn.		23,95%	68,28%	7,77%	
Počet	Chlapec	132	203	15	350
Řádk. četn.		37,71%	58,00%	4,29%	
Počet	Všechny	206	414	39	659

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti hodnotili obtíže svého zdraví na pěti stupňové škále. Pro statistické zpracování byla škála převedena na numerický kód: každý den (1), více než jednou týdně (2), každý týden (3), každý měsíc (4), málokdy nebo vůbec (5). Maximum součtu bylo 40 bodů, minimum 8 bodů. Čím vyšší bodový zisk, tím menší překážky zdraví a lepší výsledek. Tabulka 37 prezentuje statistická zjištění, kdy medián byl z většiny 4 a mód byl u naprosté většiny 5.

Tabulka 37 – Hodnocení zdravotních obtíží

Proměnná	Popisné statistiky: Hodnocení zdravotních obtíží							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min.	Max.	SD
Bolest hlavy	655	3,86	4	5	301	1	5	1,30
Bolest břicha	657	4,10	4	5	306	1	5	1,09
Bolesti zad	646	3,83	4	5	318	1	5	1,42
prožívání smutku	646	3,41	4	5	228	1	5	1,45
podrážděnost / rozzlobení	653	3,00	3	2	159	1	5	1,43
prožívání nervozity	654	3,04	3	5	155	1	5	1,46
Obtíže s usínáním	652	3,42	4	5	284	1	5	1,64
Pocit závratí	655	4,31	5	5	441	1	5	1,18
SOUČET hodnocení obtíží zdraví	663	28,49	30	30	43	1	40	7,90

Zdroj: vlastní výzkum

Mezi jednotlivými zdravotními obtížemi (tab. 38) byly statisticky testovány vztahy za použití neparametrické Spearmanovy korelace. Červeně označené korelace jsou významné na hladině $p < ,05000$ a v tomto případě mezi sebou všechny proměnné korelují. Tučně označeny jsou zvýrazněny korelace ve statisticky významných vztazích, ve kterých respondenti udávali vícečetné zdravotní obtíže. Bolest hlavy je doprovázena pocitem závratí a zároveň se bolesti hlavy vyskytují u respondentů s bolestmi břicha. Stav podrážděnosti a rozzlobení souvisí s prožíváním smutku respondentů a tento smutek ještě více souvisí s prožíváním nervozity.

Tabulka 38 Spearmanovy korelace hodnocení zdravotních obtíží

Proměnná	Spearmanovy korelace: Hodnocení zdravotních obtíží Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$								
	Bolest hlavy	Bolest břicha	Bolesti zad	prožívání smutku	Podrážděnost/ rozzlobení	prožívání nervozity	Obtíže s usínáním	Pocit závratí	SOUČET hodnocení obtíží zdraví
Bolest hlavy	1,0	0,5	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,5	0,7
Bolest břicha	0,5	1,0	0,3	0,4	0,3	0,4	0,3	0,4	0,6
Bolesti zad	0,3	0,3	1,0	0,2	0,2	0,2	0,3	0,3	0,5
prožívání smutku	0,4	0,4	0,2	1,0	0,5	0,6	0,3	0,4	0,7
podrážděnost / rozzlobení	0,4	0,3	0,2	0,5	1,0	0,5	0,3	0,4	0,7
prožívání nervozity	0,4	0,4	0,2	0,6	0,5	1,0	0,4	0,4	0,7
Obtíže s usínáním	0,4	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	1,0	0,4	0,7
Pocit závratí	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0,6
SOUČET hodnocení obtíží zdraví	0,7	0,6	0,5	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Pro hodnocení mentální zátěže - stresu respondenti použili pěti stupňovou škálu, která byla pro statistické zpracování převedena na numerický kód: nikdy (1), téměř nikdy (2), někdy (3), docela často (4), velmi často (5) u odpovědí, které znamenají schopnost čelit stresové zátěži a opačné bodování u odpovědí, které značí neschopnost čelit stresové zátěži. Maximum bylo v součtu 20 bodů, minimum 4 body. Čím vyšší bodový zisk, tím menší stresová zátěž a lepší výsledek. Výsledný medián i modus jsou u tohoto výzkumného zjištění v hodnotě 3 u všech proměnných a udávají výskyt mentální zátěže znamenající, že se projevy stresu někdy pocítuje většina respondentů (tab. 39).

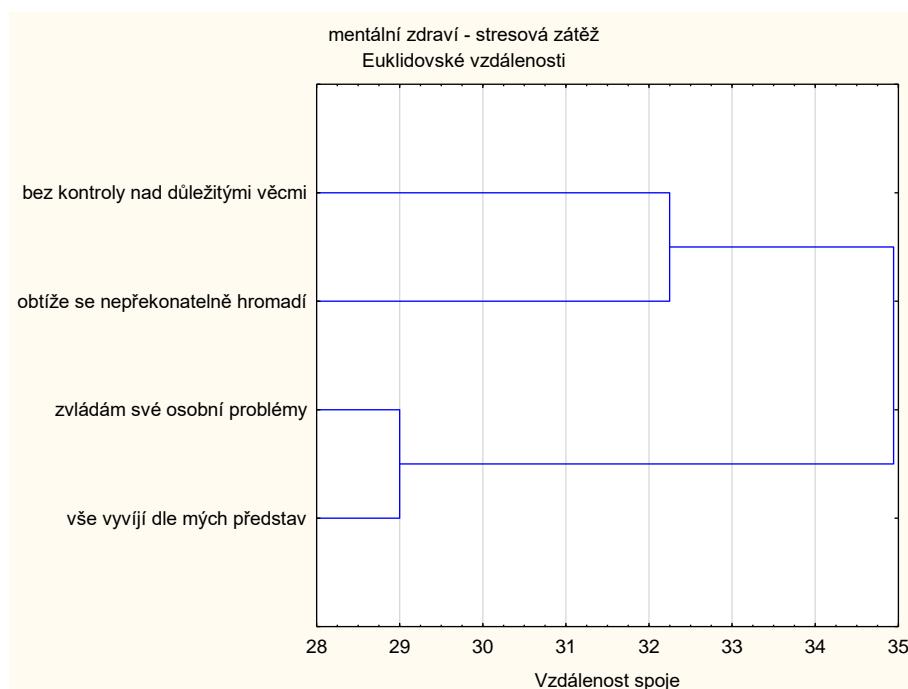
Tabulka 39 Hodnocení mentální zátěže - stresu

Proměnná	Popisné statistiky - mentální zdraví - stresová zátěž							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min.	Max.	SD
bez kontroly nad důležitými věcmi	663	3,18	3	3	254	1	5	1,11
zvládám své osobní problémy	658	3,29	3	3	218	1	5	1,11
vše vyvíjí dle mých představ	656	2,95	3	3	293	1	5	1,01
obtíže se nepřekonatelně hromadí	654	3,10	3	3	204	1	5	1,18
SOUČET mentální zdraví zátěž stres	663	12,43	12	12	127	2	20	3,03

Zdroj: vlastní výzkum

Tato statistická zjištění jsou podložena zpracovanými tabulkami četností výskytu mentální zátěže – stresu u respondentů, které jsou umístěny v Příloze 6 (tab. 40, tab. 41, tab. 42, tab. 43).

Shluková analýza hodnocené stresové zátěže je graficky znázorněna v Euklidovskými vzdálenostmi (obr. 6), které ukazují na vztahovou souvislost mezi všemi proměnnými, zvláště pak mezi situacemi respondentů, kteří jsou bez kontroly nad důležitými věcmi a jejich obtíže se nepřekonatelně hromadí, a naopak u respondentů, kteří své osobní problémy zvládají s tím, že se vše vyvíjí podle jejich představ.



Obrázek 6 Euklidovské vzdálenosti hodnocení stresové zátěže Zdroj: vlastní výzkum

5.3 Výzkumné výsledky v oblasti well-being

Výzkumné výsledky v oblasti well-beingu jsou získány z dotazníkových položek č. 7, 8, 9, 10. Všechny dotazníkové položky oblasti well-beingu byly respondenty hodnoceny na čtyř stupňové nominální škále a pro statistické testování byl nominálním proměnným přidělen numerický kód: po celou dobu (4), více jak polovinu té doby (3), méně než polovinu té doby (2), ani jednou (1). Maximum součtu bylo 20 bodů, minimum 8 bodů. Čím vyšší bodový zisk tím je lepší výsledek prožívání well-beingu respondenty.

V hodnocení pozitivního prožívání well-beingu se většina respondentů vyjádřila s převažujícími odpověďmi prožívání dobré nálady po většinu svého času (tab. 44), směrodatná odchylka ukazuje také na nejvyšší shodu v této odpovědi respondentů.

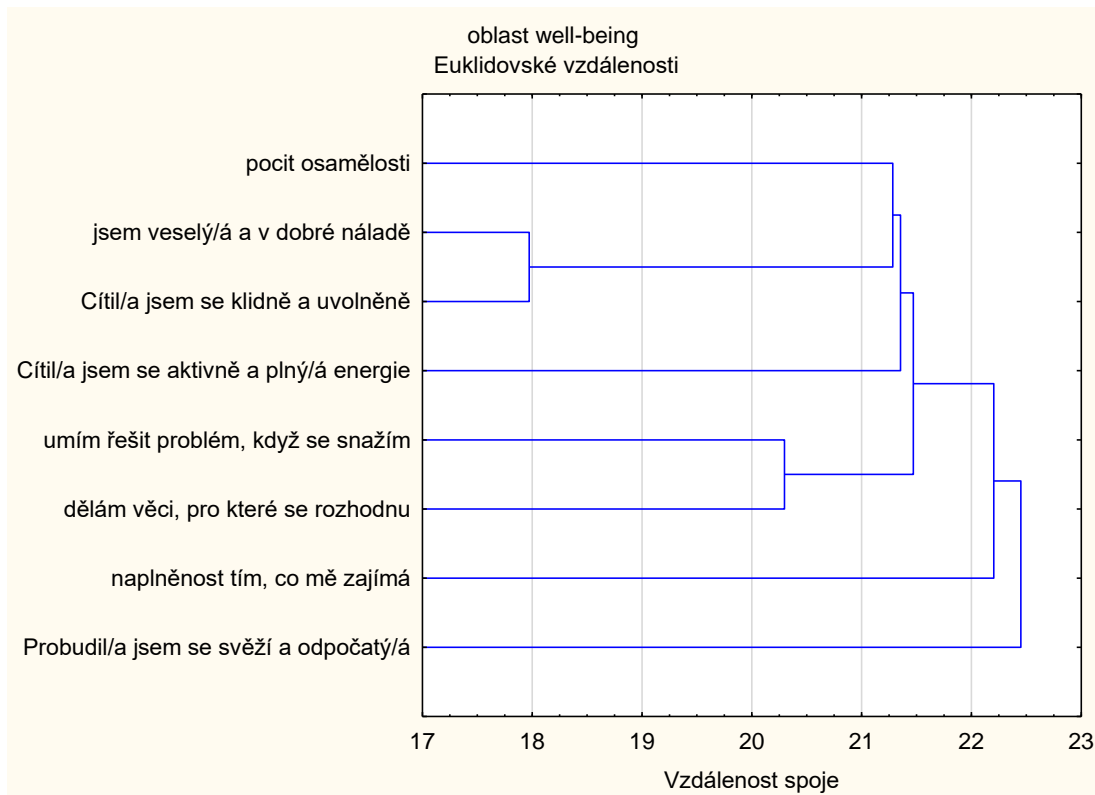
Tabulka 44 Pozitivní prožívání well-beingu

Proměnná	Popisné statistiky: pozitivní prožívání well-beingu							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min.	Max.	SD
jsem veselý/á a v dobré náladě	660	2,83	3	3	319	1	4	0,77
Cítil/a jsem se klidně a uvolněně	658	2,62	3	2	262	1	4	0,83
Cítil/a jsem se aktivně a plný/á energie	654	2,58	3	2	240	1	4	0,89
Probudil/a jsem se svěží a odpočatý/á	656	2,24	2	2	269	1	4	0,92
naplněnost tím, co mě zajímá	653	2,58	3	2	237	1	4	0,90
SOUČET pozitivní prožívání	663	12,73	13	13	84	3	20	3,44

Zdroj: vlastní výzkum

V oblasti well-beingu se respondenti vyjadřovali v dotazníkových položkách č. 8, 9, a 10 k četnosti pocitů osamělosti na nominální škále a pro statistické testování byl nominálním proměnným přidělen numerický kód: nikdy (4), Málokdy (3), Většinou (2), Neustále (1), pro položky schopnost řešit problémy a dělat věci, pro které se rozhodnou byl numerický kód přidělen v opačném pořadí. Dle výsledných zjištění většina respondentů v počtu 451 (68,02 %) zažívá osamělost málokdy nebo nikdy. Čtvrtina respondentů zažívá pocity osamělosti po většinu svého času nebo neustále (tab. 45, viz Příloha 6). Umět řešit problémy, když se sám/a snažím vykávali téměř všichni respondenti (94, 12 %), pouze 36 (5,43 %) respondentů tuto schopnost dle vlastního hodnocení vůbec nemá (tab. 46, viz Příloha 6). Zvládnout dělat věci, pro které se rozhodnou prokázala většina respondentů v počtu 418 (53,85 %), pouze málokdy nebo nikdy se toto nepodaří zvládnout 241 (36,35 %) respondentům (tab. 47, viz Příloha 6).

Shluková analýza všech dotazníkových položek oblasti well-beingu je graficky znázorněna Euklidovskými vzdálenostmi (obr. 7), které vyjadřují vztahovou souvislost mezi všemi proměnnými. Velmi těsný vztah se statistickou významností vykazuje pozitivní prožívání respondentů, kteří jsou v dobré náladě a cítí se uvolněně, a přestože zažívají pocity osamělosti jsou aktivní a plní energie, umí řešit problémy, když se snaží a dokáží dělat věci, pro které se rozhodnou. Zároveň prožívají naplněnost tím, co je zajímá.



Obrázek 7 Euklidovské vzdálenosti oblast well-being

Zdroj: vlastní výzkum

5.4 Výzkumné výsledky v oblasti školního klimatu

Výzkumné výsledky v oblasti školního klimatu byly získány z dotazníkových položek č. 22 až č. 33, č. 45. Dotazníková položka č. 45 byla rozdělena mezi oblast školního klimatu a sociální opory, kde byly do oblasti sociální opory použity první dvě otázky k sociální opoře respondentů vykazující zájem rodičů o dění ve škole. Výzkumná zjištění k výskytu šikany u respondentů prokazují jejich osobní zkušenosti. Naprostá většina respondentů byla někdy ve škole svědkem agresivního chování mezi žáky, a to v počtu 504 (76,02 %) respondentů, pouze 154 (23,23 %) respondentů udává, že se s agresivním chováním mezi žáky ve škole nesetkali (tab. 48, viz Příloha 6). Respondenti se vyjádřili také slovními

komentáři k této otázce (tab. 49), ve kterých zaznívala ambivalentní hodnocení prožitých zkušeností souvisejících se šikanou od obdivu k agresorovi, přes angažovanost v řešení šikany až po strach a bezmocnost ze zažitého násilí nejen mezi spolužáky, ale i ve vztahu k učitelům ve škole.

Tabulka 49 Komentáře svědek šikany kódování

Volné komentáře: otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka komentáře v textu
fyzické násilí	strach	<i>Velký stres a adrenalin; je to hrozné; homofobie;</i>
	zlehčování	<i>Nechodím na zvláštní školu; nebylo to moc násilné; Jo ne někdy podle nálady</i>
	obdiv, podpora	<i>bylo to mega good vyhrál muj kejmos</i>
verbální násilí	neúcta	<i>Řvaní na učitelku, nadávání i vyhrožování</i>
pozorování násilí	lhostejnost, bezmocnost, hodnocení	<i>Ale jen jsem se koukal; Někdy nevím jestli už je to zahraničemi; Neumí se ve škole nikdo chovat</i>
netolerovaná agresivita	angažovanost	<i>Bylo to blbé ale snažila jsem se aby se už nehádali; měl jsem par situaci ale potom jsme se usmířili se dotičním :D;</i>

Zdroj: vlastní výzkum

Na otázku, zdali byli respondenti oběti šikany 466 (70,29 %) odpovědělo, že nebylo, avšak 191 (28,81 %) respondentů bylo někdy ve škole obětí šikany (tab. 50, viz Příloha 6). Respondenti se vyjádřili také slovními komentáři k této otázce (tab. 51), ve kterých se odrážely prožité zkušenosti prožitého násilí osobně v roli oběti šikany naplněné zklamáním, bezmocností, překvapením ze selhání učitele v jeho ochranné funkci sociální opory dětí na škole a na druhou stranu zlobou a odplatou za způsobené utrpení.

Tabulka 51 Komentáře obětí šikany kódování

Volné komentáře: otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka komentáře v textu
oběť verbální agrese	pomlouvání, nadávky, vysmívání	<i>Časté nadávky šikana slabších; Uráželi mě; jen mě nějakou chvíli pomlouvali;</i>
oběť fyzického násilí	bolest, zdravotní indisponovanost; zranění;	<i>Zlomené žebro</i>
oběť šikany učitele	bezmoc, údiv, zklamání	<i>dokonce od učitele; naše třídní asistentka se chová mos racistni na cizincum , a někdy i fyzické násilí</i>

nízké povědomí o šikaně	bezbrannost bezbrannost obavy	<i>Nejsem si jistá jestli se to bere jako šikana ale spíše to jsou posměšky; nedivím se když jsem černej; Nebyla to přímo šikana ale posmívání; nevím jestli to byla šikana jenom na mě řvali různý blbosti a nechtěla jsem chodit do školy vůbec se mi nelíbí ve škole mám špatný psych. Zdraví</i>
traumatizující zkušenost	Zlost, pomsta, hořkost	<i>Doufám že se jim to vrátí; Bylo my to nepříjemné; Dostali</i>

Zdroj: vlastní výzkum

K vlastní zkušenosti v roli agresora se v dotazníkovém šetření přihlásilo 89 (13,42 %) respondentů (tab. 52, viz Příloha 6). Ve volných komentářích k této otázce někteří také objasnili své záměry (tab. 53), které ve své ambivalenci obhajovaly potřebu být agresorem až po vyjádření lítosti nad svým špatným rozhodnutím někoho ve škole šikanovat.

Tabulka 53 Komentáře role agresora šikany kódování

Volné komentáře: otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka komentáře v textu
odplata	vzdor, sebeobrana, rozhodnost; netolerance; nepřátelství	<i>Nebylo to častý ale když jsi dovoval tak dostal; Ano, ale byla to oplata; Ano, kvůli tomu že mi kradli propisky a peníze</i>
nevědomost o šikaně	ubližování, nevědomost, nejistota; vztahová nedůvěra	<i>Někdy někomu něco řeknu ale jako šikanu bych to nepovažoval; možná jsem mohl říct něco hnusného ale nemyslím si že to byla šikana</i>
snaha řešit agresi šikany	lítost, pochopení, náprava	<i>možná tam byly nějaké urážky ale pak jsem se vždy omluvil;</i>
hrdost na svou převahu	agresivita, netolerance, vztahové napětí, násilné jednání, záměrnost ubližovat	<i>Sikanuji kamarády boji se mě jsem; nevím co tam mam napsat ale bavi me to; byl to buzerant; ano, mel jsem z toho radost; neba být blbá</i>

Zdroj: vlastní výzkum

V oblasti kyberšikany se většina respondentů v počtu 519 (78,28 %) vyjádřila, že nebyla obětí kyberšikany, avšak téměř čtvrtina respondentů, v počtu 135 (20,36 %) uvedla, že byla obětí kyberšikany (tab. 54, viz Příloha 6). Mezi volnými komentáři k této položce se vyjádřili někteří respondenti k potřebě hledat řešení zažité kyberšikany i jejich schopnosti zajistit své elektronické zařízení proti kyberšikaně a umět se ubránit agresorovi kyberšikany.

Tabulka 55 Komentáře role agresora šikany kódování

Volné komentáře: otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka komentáře v textu
bráním se	hledání řešení; informovanost	<i>ano ale pak jsem obrátil proti němu a dělal jsem si z něho srandu; Ale obrátil jsem se oproti tomu skoro stejným způsobem; nn mám antivirus takže jsem safe *plamínek emoji* Avast on top;</i>
ignorace kyberšikany	nejistota, vyhýbání se; zlehčování	<i>párkrát ano, ale nic vážného to nebylo; jo ale bylo mi to jedno</i>

Zdroj: vlastní výzkum

Svůj současný vztah ke škole hodnotili respondenti na čtyřstupňové škále převedené na numerický kód od 1 do 4 bodů. Čím lepší vztah, tím více bodů. Respondenti jsou v hodnocení vztahu ke škole rozděleni na dvě poloviny, jedna se přiklání k dobrému vztahu ke škole a druhá školu spíše nemá ráda, nebo vůbec (tab. 56, viz Příloha 6).

Respondenti se cítí pod tlakem školních povinností a ve svých odpovědích byli také rozděleni na dvě poloviny. Jedna polovina tlak školních povinností pocítuje trochu nebo vůbec, a druhá polovina je docela nebo hodně pod tlakem školních povinností (tab. 57, viz příloha 6). Tyto položky hodnotili respondenti na čtyřstupňové škále převedené na numerický kód od 1 do 4 bodů. Čím menší tlak, tím lepší odolnost a více získaných bodů.

Respondenti se také vyjadřovali také k očekávaným přínosům školy, které by měli svým vzděláváním získat spolu s tím, co je pro ně ve škole důležité, aby jim škola pomohla toho dosáhnout. Hodnocení vyjádřili nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (4), spíše ano (3), spíše ne (2), rozhodně ne (1), nedokážu posoudit (0). Čím lepší hodnocení, tím více získaných bodů, maximální součet byl 36 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 4 a modus byl vyjádřen hodnotami 3 a 4 (tab. 58, viz příloha 6). Mezi proměnnými očekávaných přínosů školy bylo provedeno statistické testování Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 59). Respondenti očekávají, že se ve škole naučí samostatně myslet, je pro ně důležité, aby se uměli naučit učit se sami, uměli pracovat s informacemi a naučili se tak rozlišovat, co je pro ně důležité. V tomto kontextu je pro ně škola místem, které má rozvíjet jejich zájmy. Zároveň od školy očekávají, že se naučí spolupracovat s ostatními a naučí se dodržovat pravidla.

Tab 59 Očekávání od školy

Proměnná	Spearmanovy korelace: očekávání od školy Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)									
	očekávání: naučit se co nejvíce	přípravit se na přijímací zkoušky	naučit se učit sám	naučit se samostatně myslet	naučit se spolupracovat s ostatními	naučit se dodržovat pravidla	rozvíjet moje zájmy	naučit se pracovat s informacemi	naučit se rozlišit co je důležité	SOUČET očekávaný přínos školy
očekávání: naučit se co nejvíce	1,0	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,6
přípravit se na přijímací zkoušky	0,4	1,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,6
naučit se učit sám	0,3	0,3	1,0	0,5	0,3	0,3	0,4	0,4	0,3	0,6
naučit se samostatně myslet	0,3	0,3	0,5	1,0	0,4	0,3	0,4	0,5	0,3	0,6
naučit se spolupracovat s ostatními	0,3	0,3	0,3	0,4	1,0	0,4	0,4	0,5	0,4	0,6
naučit se dodržovat pravidla	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	1,0	0,4	0,5	0,4	0,7
rozvíjet moje zájmy	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	1,0	0,5	0,6	0,7
naučit se pracovat s informacemi	0,3	0,3	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	1,0	0,5	0,7
naučit se rozlišit co je důležité	0,3	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,6	0,5	1,0	0,7
SOUČET očekávaný přínos školy	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

V dotazníkové položce 29, ve které byly zjišťovány překážky školního úspěchu, se respondenti vyjádřili pomocí nominální pětistupňové škály, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (1), spíše ano (2), spíše ne (3), rozhodně ne (4), nedokážu posoudit (0). Čím menší překážky, tím více získaných bodů, maximální součet byl 32 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 2 a modus byl vyjádřen hodnotami 2, 3 a 4 (tab. 60, viz příloha 6). Mezi proměnnými očekávaných přínosů školy pro respondenty bylo provedeno statistické testování Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně mezi několika proměnnými (tab. 61, viz příloha). Korelace v této oblasti vykazují slabší hodnoty s pouze jednou statisticky významnou korelací, kdy žáci, kteří nerozumí učivu považují školu za těžkou. Respondenti také v kontextu překážek školního úspěchu zhodnotili úspěšnost

svých školních výsledků na nominální pětistupňové škále: Rozhodně ano, spíše ano, spíše ne, rozhodně ne, nedokážu posoudit. Toto hodnocení školní úspěšnosti s dobrými školními výsledky bylo statisticky testováno v závislosti na hodnocení oblíbenosti školy (vztahu ke škole) v kontingenční tabulce (tab. 62) s předpokladem existence vzájemného vztahu mezi těmito proměnnými. Test χ^2 (Chí kvadrát test) prokázal vztah mezi oblíbeností školy a školní úspěšností respondentů (tab. 63). Při porovnání p-hodnoty se zvolenou hladinou významnosti 5 % lze zamítnout neexistenci vztahu ve prospěch existence vztahové závislosti (p- hodnota < α). Většina respondentů, která nemá školu v oblíbenosti, neprokazuje ani dobrou školní úspěšnost. Naopak většina respondentů, která prokazuje kladný vztah ke škole, má v různé míře dobré výsledky školní úspěšnosti.

Tabulka 62 Kontingenční tabulka hodnocení vztahu ke škole a školního úspěchu

	Kontingenční tabulka hodnocení vztahu ke škole a školního úspěchu (Marginální součty nejsou označeny)					Řádek
	mám dobré školní výsledky - školní úspěšnost	školu mám rád/a jen trochu	školu mám hodně rád/a	školu spíše nemám rád/a	školu nemám vůbec rád/a	
Počet	Spíše ano	117	22	61	34	234
Řádk. četn.		50,00%	9,40%	26,07%	14,53%	
Počet	Nedokážu posoudit	37	15	46	41	139
Řádk. četn.		26,62%	10,79%	33,09%	29,50%	
Počet	Spíše ne	69	4	63	27	163
Řádk. četn.		42,33%	2,45%	38,65%	16,56%	
Počet	Rozhodně ne	19	1	19	30	69
Řádk. četn.		27,54%	1,45%	27,54%	43,48%	
Počet	Rozhodně ano	21	15	11	9	56
Řádk. četn.		37,50%	26,79%	19,64%	16,07%	
Počet	Všechny	263	57	200	141	661

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 63 Chí-kvadrát test školní úspěšnost x oblíbenost školy

Statistika	Statist. Školní úspěšnost (5) x můj vztah ke škole (4)		
	Chí-kvadrát	SV	p
Pearsonův chí-kvadr.	84,31302	df=12	p=,000001
M-V chí-kvadr.	78,96445	df=12	p=,000001

Zdroj: vlastní výzkum

Významnou součástí zkoumaného klimatu školy byla důvěra a bezpečí vztahů ve škole. Respondenti svá hodnocení vyjádřili nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (4), spíše ano (3), spíše ne (2), rozhodně ne (1), nedokážu posoudit (0). Čím lepší hodnocení, tím více získaných bodů, maximální součet byl 56 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 3 a modus byl vyjádřen hodnotou 3 (tab. 64, viz příloha 6). Mezi proměnnými důvěry a bezpečí vztahů ve škole bylo provedeno statistické testování Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 65). Respondenti důvěřují učitelům a respektují je, důvěřují jejich spravedlivému jednání, pomoci při bezpráví i v učení. Navštěvují rádi školu, ve které se cítí bezpečně.

Tabulka 65 Spearmanovy korelace: důvěra a bezpečí ve škole

Zdroj: vlastní výzkum

Proměnná	Spearmanovy korelace: důvěra a bezpečí ve škole ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$													
	chápu školní řád	spravedlivé řešení chování žáků	důvěra v pomoc při bezpráví	mohu se vyjádřit k problémům	učitelé jsou spravedliví	mám podporu učitelů	ve škole se cítím dobře	ve škole cítím bezpečí	rád/a školu navštěvuji	učitelům důvěřuji	respekt k učitelům	pomoc školy s problémy v učení	projevení názoru bez obav	SOUČET důvěra a bezpečí ve škole
chápu školní řád	1,0	0,4	0,3	0,2	0,3	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2	0,5
spravedlivé řešení chování žáků	0,4	1,0	0,4	0,3	0,5	0,4	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,6
důvěra v pomoc při bezpráví	0,3	0,4	1,0	0,4	0,4	0,5	0,3	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,3	0,7
mohu se vyjádřit k problémům	0,2	0,3	0,4	1,0	0,4	0,4	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,5
učitelé jsou spravedliví	0,3	0,5	0,4	0,4	1,0	0,5	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,4	0,4	0,7
mám podporu učitelů	0,3	0,4	0,5	0,4	0,5	1,0	0,3	0,4	0,3	0,5	0,4	0,5	0,3	0,7
ve škole se cítím dobře	0,2	0,3	0,3	0,2	0,4	0,3	1,0	0,6	0,5	0,4	0,3	0,3	0,4	0,6
ve škole cítím bezpečí	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4	0,4	0,6	1,0	0,6	0,4	0,4	0,3	0,4	0,6
rád/a školu navštěvuji	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4	0,3	0,5	0,6	1,0	0,5	0,4	0,4	0,4	0,7
učitelům důvěřuji	0,3	0,4	0,5	0,3	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	1,0	0,5	0,4	0,4	0,7
respekt k učitelům	0,4	0,4	0,4	0,2	0,5	0,4	0,3	0,4	0,4	0,5	1,0	0,4	0,3	0,7
pomoc školy s problémy v učení	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4	0,5	0,3	0,3	0,4	0,4	0,4	1,0	0,4	0,7
projevení názoru bez obav	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	1,0	0,6
SOUČET důvěra a bezpečí ve škole	0,5	0,6	0,7	0,5	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	0,7	0,7	0,7	0,6	1,0

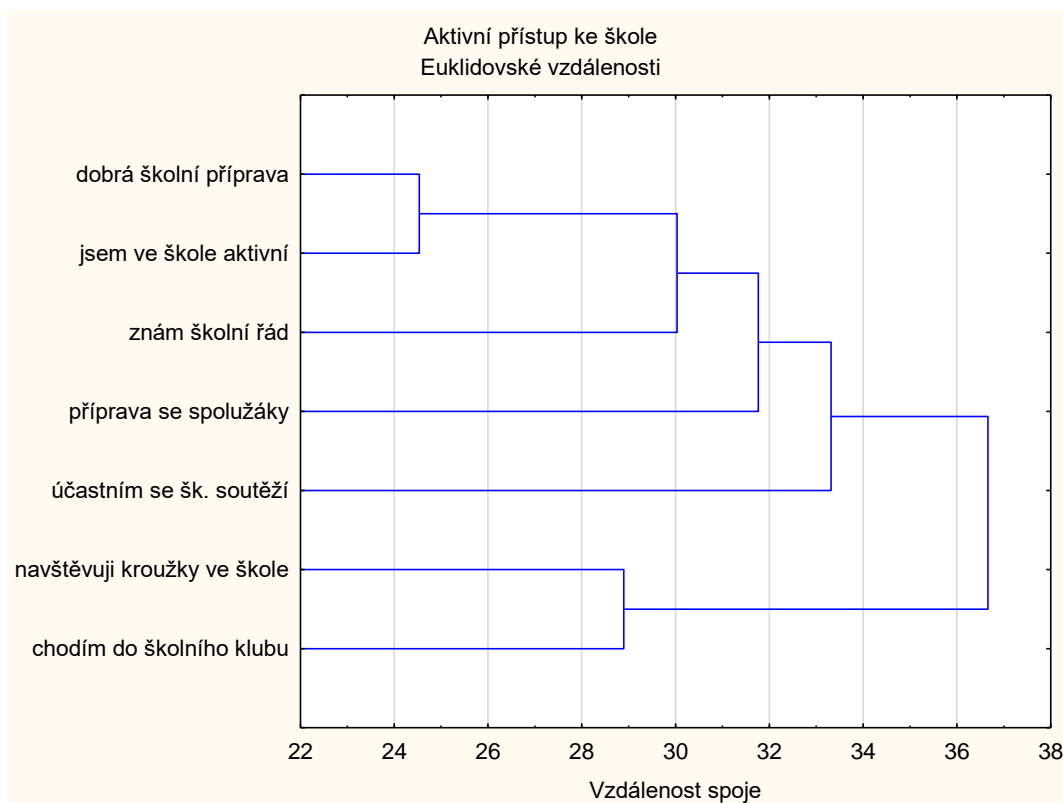
Další součástí zkoumaného klimatu školy bylo klima třídy a vztahy se žáky ve třídě a ve škole. Respondenti svá hodnocení vyjádřili nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (4), spíše ano (3), spíše ne (2), rozhodně ne (1), nedokážu posoudit (0). Čím lepší hodnocení, tím více získaných bodů, maximální součet byl 32 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 3 a modus byl také převážně vyjádřen hodnotou 3 (tab. 66, viz příloha 6). Mezi proměnnými klimatu třídy a vztahů se žáky ve třídě i škole bylo provedeno statistické testování Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 67). Statisticky významné je zjištění, že se respondenti cítí ve třídě dobře, jestliže mají dobré žákovské vztahy, navzájem si se žáky pomáhají a ve škole mají kamarády. Výsledná zjištění ukazují na provázanost vztahů mezi žáky a učiteli. Respondenti vnímají zpětné vazby dobrých vztahů žáků k učitelům, a ve kterých se odráží dobrý vztah učitele k žákům.

Tabulka 67 Spearmanovy korelace: Klima třídy a vztahy se žáky

Proměnná	Spearmanovy korelace: klima třídy a vztahy se žáky ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. p <,05000							
	dobré žákovské vztahy	ve škole mám kamarády	ve třídě se cítím dobře	pomoc mezi žáky	dobré vztahy učitelů k žákům	zájem třídního učitele	dobrý vztah žáků k učitelům	SOUČET klima třídy a vztahy se žáky
dobré žákovské vztahy	1,0	0,4	0,6	0,5	0,3	0,3	0,3	0,7
ve škole mám kamarády	0,4	1,0	0,6	0,5	0,2	0,2	0,2	0,6
ve třídě se cítím dobře	0,6	0,6	1,0	0,6	0,3	0,3	0,3	0,7
pomoc mezi žáky	0,5	0,5	0,6	1,0	0,4	0,3	0,4	0,7
dobré vztahy učitelů k žákům	0,3	0,2	0,3	0,4	1,0	0,4	0,5	0,6
zájem třídního učitele	0,3	0,2	0,3	0,3	0,4	1,0	0,3	0,6
dobrý vztah žáků k učitelům	0,3	0,2	0,3	0,4	0,5	0,3	1,0	0,7
SOUČET klima třídy a vztahy se žáky	0,7	0,6	0,7	0,7	0,6	0,6	0,7	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Mezi zkoumané oblasti školního klimatu náležel aktivní přístup respondentů ke škole. Pro vyjádření svého aktivního přístupu ke škole použili respondenti nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (4), spíše ano (3), spíše ne (2), rozhodně ne (1), nedokážu posoudit (0). Čím lepší hodnocení, tím více získaných bodů, maximální součet byl 28 a minimální 0. Směrodatná odchylka jednotlivých odpovědí respondentů naznačuje, že se respondenti nejvíce shodují v tom, že jsou ve škole aktivní a navštěvují školní klub (tab. 68, viz příloha 6). Shluková analýza proměnných v aktivním přístupu ke škole, graficky znázorněna Euklidovskými vzdálenostmi (obr. 8), přehledně vyjadřuje vztahy mezi všemi proměnnými. Velmi těsný vztah se statistickou významností vykazuje dobrá školní příprava v závislosti na tvrzení, že je respondent aktivní ve škole. Respondenti jsou ve škole aktivní, navštěvují ve škole kroužky a zároveň školní klub.



Obrázek 8 Shluková analýza Euklidovské vzdálenosti: Aktivní přístup ke škole

Zdroj: vlastní výzkum

5.5 Výzkumné výsledky v oblasti sociální opory

Výzkumné výsledky v oblasti sociální opory byly získány z dotazníkových položek č. 34, 36, 37, 38 a dvě otázky z položky č. 45, které prokazují zájem rodičů o školu dítěte. V rámci oblasti sociální opory byla provedena statistická testování proměnných prokazující statisticky významné vztahy, které jsou signifikantní výzkumnou evidencí pro porozumění vzájemných souvislostí zkoumaných proměnných v oblasti sociální opory respondentů.

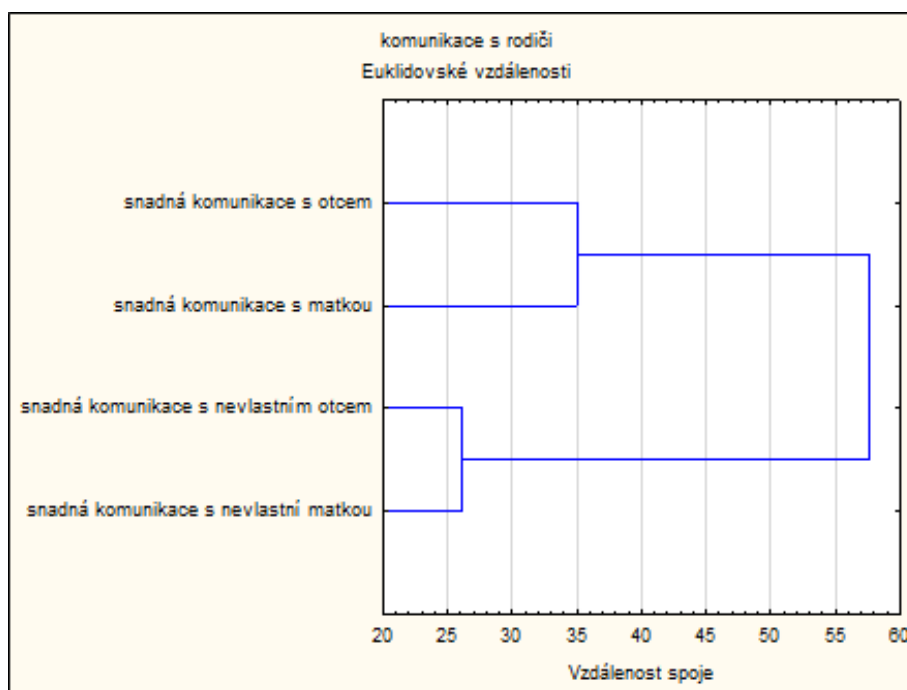
Ve zkoumané oblasti sociální opory byla sociální opora respondentů od školních profesionálů ve škole. Respondenti se vyjádřili k jednotlivým profesionálům, zdali využívají jejich podporu či nikoliv nominální dichotomickou odpovědí ano/ne, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: ano (1), ne (0). Maximální součet byl 14 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 0 a modus byl také převážně vyjádřen hodnotou 0 (tab. 69, viz příloha 6). Mezi proměnnými sociální opory respondentů od školních profesionálů ve škole bylo provedeno statistické testování Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 70). Statisticky významná zjištění ukazují na využívání podpory respondenty společně od speciálního pedagoga, sociálního pedagoga / sociálního pracovníka a školního psychologa.

Tabulka 70 Spearmanovy korelace: sociální opora žáků - školní profesionálové

Proměnná	Spearmanovy korelace: sociální opora žáků - školní profesionálové							
	třídní učitel	ředitel školy	učitelé v předmětech	školní psycholog	výchovný poradce	speciální pedagog	sociální pedagog / pracovník	míra podpory od školních profesionálů
třídní učitel	1,0	0,3	0,2	0,1	0,2	0,1	0,2	0,7
ředitel školy	0,3	1,0	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,6
učitelé v předmětech	0,2	0,3	1,0	0,1	0,2	0,2	0,3	0,6
školní psycholog	0,1	0,3	0,1	1,0	0,4	0,5	0,5	0,5
výchovný poradce	0,2	0,3	0,2	0,4	1,0	0,5	0,5	0,4
speciální pedagog	0,1	0,4	0,2	0,5	0,5	1,0	0,5	0,4
sociální pedagog / pracovník	0,2	0,3	0,3	0,5	0,5	0,5	1,0	0,5
míra podpory od školních profesionálů	0,7	0,6	0,6	0,5	0,4	0,4	0,5	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Ve zkoumané oblasti sociální opory byla pozornost zaměřena také zjištění, jak je snadné pro respondenty komunikovat s jejich rodiči vlastními i nevlastními. Numerický kód hodnocení je na bodové škále: 0 (tento člověk není v naší domácnosti), velmi snadné (4), snadné (3), složité (2), velmi složité (1), Čím více bodů je dosaženo, tím je komunikace snažší. Maximum bylo 16, minimum 0. Většina respondentů uvedla, že komunikaci s rodiči považuje za snadnou. Ve snadné komunikaci s matkou se shoduje nejvíce odpovědí respondentů (tab. 71, viz Příloha 6). Shluková analýza proměnných v aktivním přístupu ke škole, graficky znázorněna Euklidovskými vzdálenostmi (obr. 9), které přehledně vyjadřují vztahy mezi všemi proměnnými. Velmi těsný vztah se statistickou významností vykazuje snadná komunikace s oběma vlastními rodiči a snadná komunikace s oběma nevlastními rodiči.



Obrázek 9 Shluková analýza Euklidovské vzdálenosti: komunikace s rodiči

Zdroj: vlastní výzkum

Další oblastí související s rodinným prostředím respondentů je samotná podpora rodiny. Respondenti svá hodnocení k tomu, zdali je rodina podporuje vyjádřili nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně souhlasím (5), spíše souhlasím (4), ani ano, ani ne (3), spíše nesouhlasím (2), rozhodně nesouhlasím (1). Čím lepší hodnocení, tím více je respondent rodinou podporován. Maximální součet byl 20 a minimální 4. Medián získaných odpovědí byl převážně 4 a modus byl vyjádřen hodnotou 5 (tab. 72, viz příloha 6). Bylo provedeno

statistické testování proměnných Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 73). Statisticky významné je zjištění, že se respondenti cítí ve třídě dobře, jestliže mají dobré žákovské vztahy, navzájem si se žáky pomáhají a ve škole mají kamarády. Výsledná zjištění ukazují na podpůrnou provázanost rodinných vztahů podporujících respondenty, kteří od svých rodin získávají pomoc, emocionální podporu, podporu v rozhodování a mohou s rodinou mluvit o problémech

Tabulka 73 Spearmanovy korelace: Sociální opora od rodiny

Proměnná	Spearmanovy korelace: Sociální opora od rodiny ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	rodina mi pomáhá	emocionální podpora od rodiny	s rodinou mluvím o problémech	pomoc rodiny při rozhodování	SOUČET rodinná opora
rodina mi pomáhá	1,0	0,7	0,7	0,7	0,8
emocionální podpora od rodiny	0,7	1,0	0,8	0,7	0,9
s rodinou mluvím o problémech	0,7	0,8	1,0	0,8	0,9
pomoc rodiny při rozhodování	0,7	0,7	0,8	1,0	0,9
SOUČET rodinná opora	0,8	0,9	0,9	0,9	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Zcela totožný byl způsob hodnocení jako byla předchozí položka sociální opora od rodiny, byla i sociální opora od kamarádů. Se stejnou pětistupňovou hodnotící škálou, numerickým kódem od 5 po 1 pro statistické testování i výslednými součty bodů maximálně 20 a minimálně 4. Medián kamarádské opory byl převážně 4 a modus měl hodnotu 5 (tab. 74, viz Příloha 6). Nejvíce se respondenti shodovali ve svých odpovědích, že jim kamarádi pomáhají. Bylo provedeno statistické testování proměnných Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 75). Statisticky významné jsou všechny vztahy mezi proměnnými, podporu kamarádů vykazují respondenti komplexně ve všech zkoumaných vztazích, jako je spolehnutí na pomoc od kamarádů i podpůrné sdílení.

Tabulka 75 Spearmanovy korelace: Sociální opora od kamarádů

Proměnná	Spearmanovy korelace: sociální opora respondentů od kamarádů ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$				
	kamarádi mi pomáhají	spolehnutí na kamarády	podpůrné sdílení s kamarády	sdílení problémů s kamarády	SOUČET kamarádská opora
kamarádi mi pomáhají	1,0	0,7	0,6	0,7	0,8
spolehnutí na kamarády	0,7	1,0	0,7	0,7	0,9
podpůrné sdílení s kamarády	0,6	0,7	1,0	0,7	0,8
sdílení problémů s kamarády	0,7	0,7	0,7	1,0	0,9
SOUČET kamarádská opora	0,8	0,9	0,8	0,9	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Rodiče respondentů se v různé míře podílí na školní přípravě svých dětí. Respondenti vyjádřili svá hodnocení podpory a zájmu rodičů o jejich vzdělávání nominální pětistupňovou škálou, která byla převedena pro statistické testování na numerický kód: Rozhodně ano (4), spíše ano (3), spíše ne (2), rozhodně ne (1), nedokážu posoudit (0). Čím lepší hodnocení, tím více získaných bodů, maximální součet byl 15 a minimální 0. Medián získaných odpovědí byl převážně 3 a modus byl také převážně vyjádřen hodnotou 3 (tab. 76, viz příloha 6). Mezi proměnnými podpory rodiny při přípravě respondentů do školy bylo provedeno statistické testování proměnných Spearmanovým korelačním koeficientem, který prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou zvýrazněny tučně (tab. 77). Statisticky významné jsou vztahy mezi všemi proměnnými vykazují zájem rodičů o dění ve škole i o přípravu jejich dětí do školy.

Tabulka 77 Spearmanovy korelace: Zájem rodičů o dění ve škole

Proměnná	Spearmanovy korelace podpora od rodičů při přípravě do školy ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$		
	podpora rodičů při školní přípravě	zájem rodičů o školní dění	SOUČET zájem rodičů o dění ve škole
podpora rodičů při školní přípravě	1,0	0,6	0,9
zájem rodičů o školní dění	0,6	1,0	0,9
SOUČET zájem rodičů o dění ve škole	0,9	0,9	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

5.6 Souhrnné výsledky statistického testování

Stanovené hypotézy byly ověřovány neparametrickým Spearmanovým korelačním koeficientem. Souhrnné statistické výsledky prezentují a interpretují testované vztahy dle stanovených hypotéz mezi zkoumanými oblastmi zájmu zdraví, well-beingu, školního klimatu a sociální opory respondentům, jejichž dílčí výzkumná zjištění byla prezentována v podkapitolách 5.2 až 5.5. Jednotlivé oblasti, testované stanovenými hypotézami, byly sestaveny z dotazníkových položek: oblast well-being zahrnovala dotazníkové položky č. 7, 8, 9, 10; oblast zdraví zahrnovala dotazníkové položky č. 5, 6, 11; oblast školní klima zahrnovala dotazníkové položky č. 26, 27, 28, 29, 30, 31, 45. oblast sociální opora zahrnovala otazníkové položky č. 34, 36, 37, 38, 45. Dotazníková položka č. 45 byla rozdělena mezi oblast školního klimatu a sociální opory. Souhrnná korelační matice (tab. 78) prezentuje korelační koeficienty vztahů mezi všemi zkoumanými oblastmi, ke kterým byly stanoveny hypotézy. V záhlaví této matice je uvedeno, že korelace významné na stanovené hladině významnosti 0,05 jsou označeny barevně (červeně). Tučně zvýrazněné hodnoty jsou statisticky významnými vztahy mezi oblastí zdraví a well-beingu, well-beingu a sociální opory, well-beingu a školního klimatu, sociální oporou a školního klimatu.

Tabulka 78 Souhrnná korelační matice čtyř hlavních oblastí zájmu

Proměnná	Spearmanovy korelace: souhrnné výsledky Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$			
	OBLAST ZDRAVÍ	OBLAST WELL-BEING	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
OBLAST ZDRAVÍ	1,0	0,6	0,4	0,4
OBLAST WELL-BEING	0,6	1,0	0,5	0,5
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	0,4	0,5	1,0	0,6
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,4	0,5	0,6	1,0

Zdroj: vlastní výzkum

Hypotéza 1

Nulová hypotéza: H_0 : Neexistuje statisticky významný vztah mezi zdravím a well-beingem žáků.

Alternativní hypotéza: H_1A : Existuje statisticky významný vztah mezi zdravím a well-beingem žáků.

Tabulka 79 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí zdraví a well-being

Proměnná	Spearmanovy korelace ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$	
	OBLAST ZDRAVÍ	OBLAST WELL-BEING
OBLAST ZDRAVÍ	1,00	0,64
OBLAST WELL-BEING	0,64	1,00

Zdroj: vlastní výzkum

Hodnota korelačního koeficientu (tab. 79) pro vyjádření míry závislosti mezi zdravím a well-beingem respondentů je 0,64, což je hodnota potvrzující vztah mezi zkoumanými proměnnými. Korelace významné na stanovené hladině významnosti 0,05 jsou označeny barevně (červeně). Výsledná p hodnota (tab. 80) potvrzuje, že vypočítaný korelační koeficient je statisticky významný a jeho hodnota zamítá nulovou hypotézu. Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H_{10}) o neexistenci vztahu mezi jednotlivými proměnnými zamítnuta, tedy mezi zdravím a well-beingem respondentů je statisticky významný vztah.

Tabulka 80 Výsledná p -hodnota korelace zdraví a well-being

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST ZDRAVÍ	OBLAST WELL-BEING
OBLAST ZDRAVÍ	1	0,6439
	$p=---$	$p=0,00$
OBLAST WELL-BEING	0,6439	1
	$p=0,00$	$p=---$

Zdroj: vlastní výzkum

Rozhodnutí o platnosti stanovené alternativní hypotézy H_{1A} :

Na základě vypočítaného Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti 5 % a p -hodnoty ($p=0,00$) lze konstatovat, že H_{1A} byla potvrzena s tím, že mezi zdravím a well-beingem respondentů je statisticky významný vztah. Předpokládané očekávání, že na zdraví respondentů má vliv prožívání well-beingu související s jejich dobrou náladou, dobrými pocity a smysluplností života se potvrdilo.

Hypotéza 2

Nulová hypotéza: H₂₀: Neexistuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a jejich sociální oporou.

Alternativní hypotéza: H_{2A}: Existuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a jejich sociální oporou.

Tabulka 81 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí well-being a sociální opora

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST WELL-BEING	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
OBLAST WELL-BEING	1,00	0,50
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,50	1,00

Zdroj: vlastní výzkum

Hodnota korelačního koeficientu (tab. 81) pro vyjádření míry závislosti mezi well-beingem a sociální oporou respondentů je 0,5 což je hodnota potvrzující vztah mezi zkoumanými proměnnými. V záhlaví matice je uvedeno, že korelace významné na stanovené hladině významnosti 0,05 jsou označeny barevně (červeně) a v tomto případě jsou testované hodnoty vztahu mezi oběma proměnnými takto označeny. Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H₂₀) o neexistenci vztahu mezi jednotlivými proměnnými zamítnuta. Zároveň výsledná p hodnota (tab. 82) potvrzuje, že vypočítaný korelační koeficient je statisticky významný a tato hodnota potvrzuje zamítnutí nulové hypotézy. Lze přijmout alternativní hypotézu, z čehož vyplývá, že mezi well-beingem respondentů a jejich sociální oporou je statisticky významný vztah.

Tabulka 82 Výsledná p-hodnota korelace well-being a sociální opory

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST WELL-BEING	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
OBLAST WELL-BEING	1	0,5013
	$p=---$	$p=0,00$
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,5013	1
	$p=0,00$	$p=---$

Zdroj: vlastní výzkum

Rozhodnutí o platnosti stanovené alternativní hypotézy H_{2A} :

Na základě vypočítaného Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti 5 % a p-hodnoty ($p=0,00$) lze konstatovat, že H_{2A} byla potvrzena s tím, že mezi well-beingem respondentů a jejich sociální oporou je statisticky významný vztah. Předpokládané očekávání, že prožívání well-beingu respondentů je ovlivňováno jejich sociální oporou se potvrdilo.

Hypotéza 3

Nulová hypotéza: H_{30} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Alternativní hypotéza: H_{3A} : Existuje statisticky významný vztah mezi well-beingem žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Tabulka 83 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí well-being a školní klima

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST WELL-BEING	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA
OBLAST WELL-BEING	1,00	0,50
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	0,50	1,00

Zdroj: vlastní výzkum

Hodnota korelačního koeficientu (tab. 83) pro vyjádření míry závislosti mezi well-beingem a sociální oporou respondentů je 0,5 což je hodnota potvrzující vztah mezi zkoumanými proměnnými. V záhlaví matice je uvedeno, že korelace významné na stanovené hladině významnosti 0,05 jsou označeny barevně (červeně) a zde jsou testované hodnoty vztahu mezi oběma proměnnými takto označeny. Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H_{30}) o neexistenci vztahu mezi jednotlivými proměnnými zamítnuta. Zároveň výsledná p hodnota (tab. 84) potvrzuje, že vypočítaný korelační koeficient je statisticky významný a potvrzuje zamítnutí nulové hypotézy. Lze přijmout alternativní hypotézu, z čehož vyplývá, že mezi well-beingem respondentů a klimatem školy je statisticky významný vztah.

Tabulka 84 Výsledná p-hodnota korelace well-being a školní klima

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST WELL-BEING	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA
OBLAST WELL-BEING	1	0,5009
	$p=---$	$p=0,00$
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	0,5009	1
	$p=0,00$	$p=---$

Zdroj: vlastní výzkum

Rozhodnutí o platnosti stanovené alternativní hypotézy H_{3A} :

Na základě vypočítaného Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti 5 % a p-hodnoty ($p=0,00$) lze konstatovat, že H_{3A} byla potvrzena s tím, že mezi well-beingem respondentů a klimatem navštěvované školy je statisticky významný vztah. Předpokládané očekávání, že prožívání well-beingu respondentů je ve vzájemném vztahu s klimatem školy, kterou respondenti navštěvují se potvrdilo.

Hypotéza 4

Nulová hypotéza: H_{40} : Neexistuje statisticky významný vztah mezi sociální podporou žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Alternativní hypotéza: H_{4A} : Existuje statisticky významný vztah mezi sociální podporou žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Hodnota korelačního koeficientu (tab. 85) pro vyjádření míry závislosti mezi sociální podporou respondentů a školním klimatem je 0,53 což je hodnota potvrzující vztah mezi zkoumanými proměnnými. V záhlaví matice je uvedeno, že korelace významné na stanovené hladině významnosti 0,05 jsou označeny barevně (červeně) a v tomto případě jsou testované hodnoty vztahu mezi oběma proměnnými takto označeny. Na hladině významnosti 5 % byla nulová hypotéza (H_{30}) o neexistenci vztahu mezi jednotlivými proměnnými zamítnuta. Zároveň výsledná p hodnota (tab. 86) potvrzuje, že vypočítaný korelační koeficient je statisticky významný a potvrzuje zamítnutí nulové hypotézy. Lze přijmout alternativní hypotézu, z čehož vyplývá, že mezi sociální podporou respondentů a školním klimatem je statisticky významný vztah.

Tabulka 85 Výsledná p-hodnota korelace sociální opory a školního klimatu

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	1,00	0,53
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,53	1,00

Zdroj: vlastní výzkum

Výsledná p hodnota (tab. 86) potvrzuje, že vypočítaný korelační koeficient je statisticky významný, lze konstatovat zamítnutí nulové hypotézy a přijetí alternativní hypotézy.

Tabulka 86 Výsledná p-hodnota korelace sociální opory a školního klimatu

Proměnná	Korelace Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=663 (Celé případy vynechány u ChD)	
	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	1	0,5275
	$p=---$	$p=0,00$
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,5275	1
	$p=0,00$	$p=---$

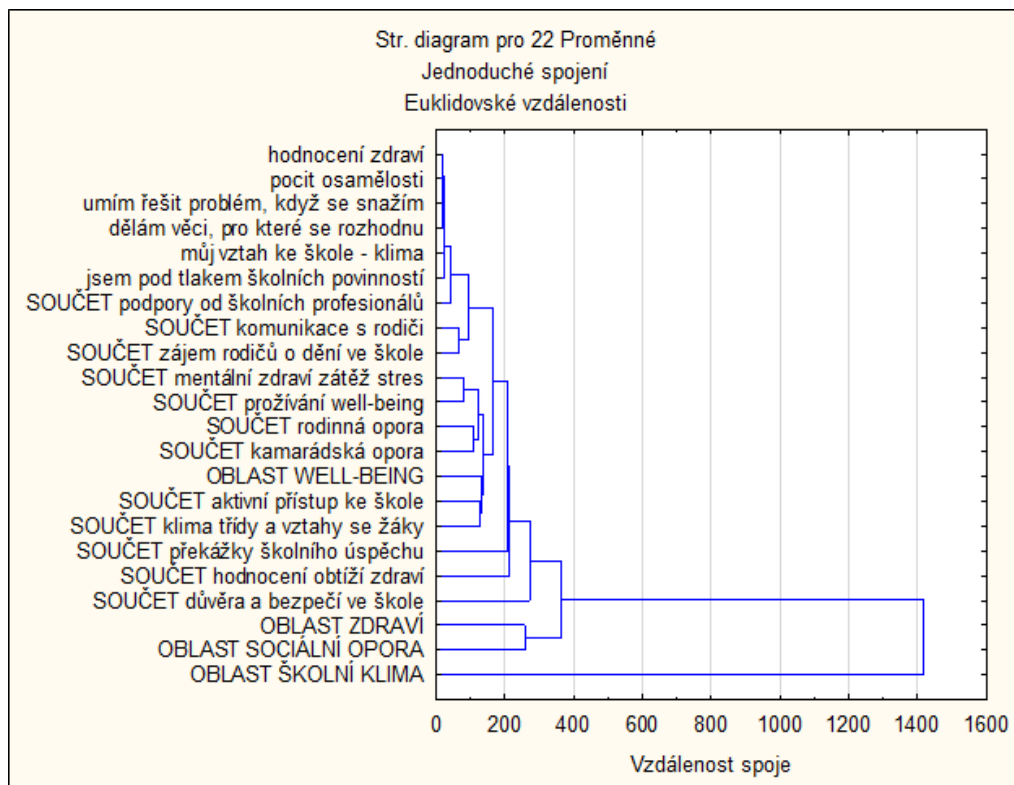
Zdroj: vlastní výzkum

Rozhodnutí o platnosti stanovené alternativní hypotézy H_{4A} :

Na základě vypočítaného Spearmanova korelačního koeficientu při hladině významnosti 5 % a p-hodnoty ($p=0,00$) lze konstatovat, že H_{4A} byla potvrzena s tím, že existuje závislost mezi sociální oporou respondentů a klimatem navštěvované školy. Předpokládané očekávání, že školní klima respondentů je ovlivňováno jejich sociální oporou se potvrdilo.

Statistická testování oblasti zdraví, well-beingu, školního klimatu a sociální opory přinesla řadu dílčích statisticky významných zjištění ve vzájemných korelacích, které jsou prezentovány prostřednictvím Euklidovského diagramu, ve kterém jsou vyjádřeny tyto vztahy v euklidovských vzdálenostech (obr. 10). V tomto dendogramu byly shlukovou analýzou statisticky prokázány vztahy mezi zdravím a well-being dětí, sociální oporou a školním klimatem školy v jejímž prostředí se všechny interakce mezi jednotlivými aktéry výchovně-vzdělávacího procesu uskutečňují. Jedná se o statistickou významnost vztahů zdraví a well-beingu, školního klimatu a tlaku školních povinností na respondenty. Byly prokázány statisticky významné vztahy mezi komunikací respondentů s rodiči a zájmem rodičů o školu, kterou respondenti navštěvují. Překážky školního

úspěchu lze sledovat v blízkém vztahu s hodnocením obtíží zdraví. Důvěra a bezpečí ve škole se váží ke školnímu klimatu a vztahům se žáky.



Obrázek 10 Euklidovský graf souhrnné shlukové analýzy statisticky významných zjištění

Zdroj: vlastní výzkum

V závěru analýzy výzkumných zjištění bylo zároveň provedeno statistické testování hlavních zkoumaných oblastí zájmu Spearmanovým korelačním koeficientem, který také prokázal korelace mezi všemi proměnnými. Statisticky významné vztahy jsou přehledně prezentovány v korelační matici a zvýrazněny tučně (tab. 87). Statisticky významná zjištění se týkají všech hlavních sledovaných oblastí zdraví, well-beingu, školního klimatu a sociální opory. Ve statisticky významném vztahu je oblast well-beingu respondentů se všemi dalšími oblastmi – zdravím, sociální oporou a školním klimatem. V oblasti školního klimatu jsou statisticky významné vztahy mezi žáky, pocity důvěry a podpory od školních profesionálů, kterými jsou učitelé a další profesionálové, pracující ve škole. Podpora žáků školními profesionály naznačuje zajištění důvěrného a bezpečného prostředí školy. Rodinná podpora respondentů se v korelacích projevuje v aktivní podpoře dětí rodiči v jejich vzdělávání ve škole.

Tabulka 87 Spearmanovy korelace: výsledné korelace

Zdroj: vlastní výzkum

Proměnná	Spearmanovy korelace - výsledné korelace mezi jednotlivými oblastmi																					
	hodnocení zdraví	SOUČET hodnocení obtíží zdraví	SOUČET mentální zdraví zátěž stres	OBLAST ZDRAVÍ	SOUČET prožívání well-being	pocit osamělosti	umím řešit problém, když se snažím	dělám věci, pro které se rozhodnu	OBLAST WELL-BEING	můj vztah ke škole - klima	jsem pod tlakem školních povinností	SOUČET překážky školního úspěch	SOUČET důvěra a bezpečí ve škole	SOUČET aktivní přístup ke škole	SOUČET klima třídy a vztahy se žáky	OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	SOUČ. podpory šk. profesionálů	SOUČET komunikace s rodiči	SOUČET rodinná opora	SOUČET kamarádská opora	SOUČET zájem rodičů o dění ve škole	OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA
hodnocení zdraví	1,0	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2
SOUČET hodnocení obtíží zdraví	0,4	1,0	0,5	1,0	0,5	0,5	0,3	0,3	0,6	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2	0,3	0,4	0,0	0,3	0,4
SOUČET mentální zdraví zátěž stres	0,3	0,5	1,0	0,7	0,5	0,5	0,4	0,4	0,6	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4	0,1	0,3	0,4
OBLAST ZDRAVÍ	0,4	1,0	0,7	1,0	0,6	0,6	0,4	0,4	0,6	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2	0,4	0,5	0,0	0,3	0,4
SOUČET prožívání well-being	0,4	0,5	0,5	0,6	1,0	0,5	0,3	0,4	1,0	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,4	0,2	0,3	0,4	0,2	0,3	0,5
pocit osamělosti	0,4	0,5	0,5	0,6	0,5	1,0	0,2	0,3	0,6	0,1	0,3	0,3	0,3	0,2	0,4	0,4	0,2	0,4	0,4	0,1	0,3	0,4
umím řešit problém, když se snažím	0,2	0,3	0,4	0,4	0,3	0,2	1,0	0,4	0,5	0,2	0,1	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
dělám věci, pro které se rozhodnu	0,2	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,4	1,0	0,6	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,2	0,2	0,0	0,2	0,2
OBLAST WELL-BEING	0,4	0,6	0,6	0,6	1,0	0,6	0,5	0,6	1,0	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,5	0,2	0,4	0,5	0,2	0,4	0,5
můj vztah ke škole - klima	0,2	0,2	0,1	0,2	0,3	0,1	0,2	0,1	0,3	1,0	0,4	0,3	0,5	0,4	0,3	0,5	0,3	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2
jsem pod tlakem školních povinností	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,1	0,2	0,3	0,4	1,0	0,3	0,3	0,2	0,3	0,4	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,2
SOUČET překážky školního úspěchu	0,3	0,3	0,3	0,4	0,3	0,3	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	1,0	0,4	0,3	0,4	0,6	0,2	0,1	0,3	0,1	0,2	0,3
SOUČET důvěra a bezpečí ve škole	0,2	0,3	0,2	0,3	0,4	0,3	0,2	0,2	0,4	0,5	0,3	0,4	1,0	0,5	0,7	0,9	0,5	0,2	0,4	0,2	0,4	0,5
SOUČET aktivní přístup ke škole	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,3	0,4	0,2	0,3	0,5	1,0	0,4	0,7	0,3	0,2	0,4	0,2	0,4	0,4
SOUČET klima třídy a vztahy se žáky	0,2	0,3	0,3	0,3	0,4	0,4	0,2	0,2	0,4	0,3	0,3	0,4	0,7	0,4	1,0	0,8	0,4	0,2	0,4	0,2	0,4	0,5
OBLAST ŠKOLNÍ KLIMA	0,3	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,3	0,3	0,5	0,5	0,4	0,6	0,9	0,7	0,8	1,0	0,5	0,2	0,5	0,3	0,4	0,6
SOUČET podpory od školních profesionálů	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,2	0,3	0,2	0,2	0,5	0,3	0,4	0,5	1,0	0,2	0,3	0,1	0,2	0,4
SOUČET komunikace s rodiči	0,2	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,2	0,2	0,4	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	1,0	0,5	0,1	0,3	0,6
SOUČET rodinná opora	0,3	0,4	0,4	0,5	0,4	0,4	0,2	0,2	0,5	0,2	0,2	0,3	0,4	0,4	0,4	0,5	0,3	0,5	1,0	0,3	0,6	0,8
SOUČET kamarádská opora	0,1	0,0	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,1	0,3	1,0	0,3	0,6
SOUČET zájem rodičů o dění ve škole	0,2	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,4	0,2	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4	0,4	0,2	0,3	0,6	0,3	1,0	0,7
OBLAST SOCIÁLNÍ OPORA	0,2	0,4	0,4	0,4	0,5	0,4	0,2	0,2	0,5	0,2	0,2	0,3	0,5	0,4	0,5	0,6	0,4	0,6	0,8	0,6	0,7	1,0

5.7 Reflexe spolupráce se sociálním pracovníkem a navštěvované ZŠ

V dotazníkových položkách č. 46 až 49 se respondenti vyjádřili k využívání služeb sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na jejich ZŠ a zároveň doplňujícími slovními komentáři poskytli škole zpětnou vazbu svým oceněním, pozitivní, a i negativní kritikou školního klimatu a napsali svá přání, která mají na školu a na sociálního pracovníka. Tato výzkumná zjištění nebyla zahrnuta do statistického testování stanovení hypotéz, ale byla analyzována formou kvalitativní metody otevřeného kódování doplňují svou evidencí statistická data. Dvě třetiny respondentů (tab. 88) osobně nevyužívají podporu sociálního pracovníka. Téměř třetina respondentů podporu sociálním pracovníkem využívají minimálně jednou ve školním roce.

Tabulka 88 Využívání podpory sociálního pracovníka na ZŠ

Kategorie	Tabulka četností: Využívání podpory od sociálního pracovníka na ZŠ			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
Vůbec	472	472	71,19	71,19
Alespoň jednou ve školním roce	78	550	11,76	82,96
Alespoň jednou za každé pololetí	58	608	8,75	91,70
Alespoň jednou za měsíc	29	637	4,37	96,08
Chybějící	26	663	3,92	100,00
celkem	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti měli možnost napsat svá přání na sociálního pracovníka, kterou z většiny nevyužili (tab. 89).

Tabulka 89 Přání na sociálního pracovníka na ZŠ

Kategorie	Tabulka četností: Přání na sociálního pracovníka			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
Nemám přání	591	591	89,14027	89,1403
Jiné	45	636	6,78733	95,9276
Chybějící	27	663	4,07240	100,0000
celkem	663			100,00

Zdroj: vlastní výzkum

Komentáře, které respondenti doplnili vyjadřují relevantní požadavky na profesi sociálního pracovníka ve škole. Přání na sociálního pracovníka, která respondenti napsali byla následující: „aby mi pomohl / líp přistupovat k žákům více volnosti / aby mne pochopil /

aby mne děti nenadávaly / Nějaké rady o účivu / Více se zajímat o vztahy ve třídách / Lepší kolektiv / Dat mi asistentku, která mi bude pomáhat / První se sejit s žákem samy a zjistit co se deje, nez volat okamzite domu / Chci se cítit ve škole dobře / Aby školní rok proběhl v pohodě / mít slibnou budoucnost a pyšný rodiče.

Respondenti také měli možnost volnou odpovědí ocenit svou ZŠ (tab. 90). Hlavními kategoriemi otevřeného kódování byly: Učitelka, kamarádi, vybavení ZŠ, aktivní školní život, pozitivní klima školy.

Tabulka 90 Komentáře ocenění školy: otevřené kódování

Co na své škole oceňuješ? Otevřená otázka, otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka textu komentáře
Učitel/ka	důvěryhodnost, partnerství, respekt, opravdovost, spolehlivost, podpora, spravedlnost	<i>nekteře ucitele, jak vse zvladaji apod.; Že učitelé jsou hodní a dokážou nás naučit nové věci a dostat do nás nové znalosti a vědomosti; paní učitelku třídní; Učitele protože je s nimi vždy sranda; Jak je škola moderní a psychologové a učitelé nám pomáhají s našimi problémy; Respekt učitelů k žákům; Ochotu pomoc žákům, zajímají se své studenty, fajn učitelé; Nejvíce oceňuji přátelský přístup našich učitelů. Učitelé nás podporují a chápou nás. Dá se s nimi komunikovat i mimo výuku.</i>
Kamarádi	důvěrnost, pomáhající, podporující, vťahová blízkost	<i>Spolužáci; Že mám ve škole kamarády; jsem rád že mohu být na téhle škole, líbí se mi to a budou mi hodně chybět spolužáci a učitelé/ky;</i>
Vybavení ZŠ	aktuálnost, užitečnost, modernost, reprezentativnost, čistota,	<i>Jak je vybavená kvalitně; některé učebny; Moderní a prostorná; Snaží se zútulnit areál školy; dobrá počítačová učebna; Automat a gauč na odpočinek. Taký velice oceňuji že nás občas pustí ven. Mělo by se učit více venku než ve škole; ve školní jídelně dobře vaří; Výběr ze dvou obědů;</i>
Aktivní školní život	energie, pohyb, vitalita, sounáležitost, hravost	<i>Kreativitu při pořádání školních akcí; sport; Snaží se žáky donutit k pohybu a snaží se aby se ve škole cítili dobře; Výlety; Pořádá se tu hodně soutěží; Aktivity a hry kde se můžeme zapojit</i>
Pozitivní klima školy	důvěryhodnost, nadšení, spokojenost, bezpečí, perspektivní budoucnost, hrdost, estetika	<i>Mám rád školu na kterou chodím oceňuji na ní vše; Že někteří lidé jsou na této škole dobří a dokáží pomoci; Snaží se žákům školy dopřát dobrou podporu, když s něčím mají žáci potíže.; Dobré prostředí-dobře vybavené učebny a to že se nemusím bát jít do školy a kdyby se něco dělo můžu se svěřit někomu z personálu naší školy. Také se mi líbí kamarádský přístup učitelů.; Snaží se nás učit důležité informace a věci do života; Přátelskou atmosféru a moderní přístup; to že je tady klid</i>

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti také měli možnost volnou odpovědí sdělit své ZŠ přání (tab. 91). Hlavními kategoriemi otevřeného kódování byly: modernizace vyučování, změna chování pedagogů, změna chování spolužáků, změna organizace vyučování.

Tabulka 91 Komentáře přání změn ve škole: otevřené kódování

Co by sis na Tvé škole přál/a změnit? Otevřená otázka, otevřené kódování		
kategorie	vlastnosti	ukázka textu komentáře
modernizace vyučování	změna, aktuálnost, účelovost, perspektiva, praktičnost	<i>Aby byla výuka modernější a více nás připravovala do života; učivo je hrozně zastaralé; Chci aby byla škola více o zájmů a problémech žáků aby se cítili bezpečně Aby byla škola více zábavná a né abychom furt psali na papír a učili se věci který nikdy nevyužijeme; Více používat internet a elektroniku; Styl vyučování (Více praktičnost, méně teorii), Aby se více řešila šikana a aby se učila finanční gramotnost a další věci, které se nám budou hodit; Způsob výuky aby byla více kolektivní a hravá; Méně domácích úkolů; neučit se blbosti co neviužijem; Více výletu a udělat školu více zábavnou</i>
změna chování pedagogů	nespokojenost, bezmoc, trápení, nespravedlnost, autoritativnost, nepřátelství	<i>chování některých učitelů; aby konecne neponizovali zaky pred celou tridou; Chování učitelů k nějakým žákům a někdy větší respekt a pomoc žákům; Učitelku kterou nesnášíme ,celá škola ji nesnáší; Nekteri vyhoreli ucitele uz by meli skoncit s touto praci, nejen, ze na nich jde poznat, ze je to nebavi, ale i kazi skolu zakum.; někoho s kým mohu mluvit o mém problému; Aby učitelé byli lepší. Lépe vyučovat předměty; více se zajímat o žáky,šikanu; davaj za malickosti dutky, 2 z chovani a byl problem kde byl telocvik par kluku zlobilo a cela trida ma problem a vsichny dostaly reditelskou dutku i ty ktere nezlobily; chovani zasedlich ucitelu na zakach; Aby se nekteri pedagogove chovali rovnocenne k zakum a zamerne je neurazeli, neponizovali a nezesmesnovali;</i>
změna chování spolužáků	nespokojenost, obavy, nedůvěra, zklamání, konflikty, agresivita	<i>Chování dětí k sobě; konflikty, chovani spoluzaku; Určitě chování A ostatní ošklivé věci které jsi tady žáci mezi sebou dělají, Pomluvy a tak dále; rasismus; Více respektu k učitelům.; aby tady nebyli všichni tak falešný; odstranit z mé třídy některé studenty, kteří nevědí, jak se chovat; lepší kolektiv;</i>
změna organizace vyučování	volnost, odpočinek, zábava, komunikativnost, spravedlnost, respekt, podpora, pochopení	<i>Dovolení přestupů ze tříd; delší přestávky; aby jsme mohly o velke prestavce jit ven a pak se vratit do skoly, aby jsme mohli svacit pri hodinach; zrušit to že nemůžeme chodit do jiných tříd!!!; Aby tady bylo více přátelské prostředí; Přijde mě zbytečný známkovat tělocvik protože to někomu jde miň a druhému víc; Miň prezentací (introverti jsou ve stresu, bylo by dobré kdyby se zrušily povinné prezentace)</i>

vybavení školy	zastaralost, nevhlednost, nereprezentativnost nepříjemnost, rezignace	<i>modernizovat prostředí, je to tu zastaralé; Více toaletního papíru na záchodech.; skříňky a nový lavice; Lepší obědy , hezčí záchody , jídelnu; židle pro žáky; Nic jdu pryč; Už asi nic..; nic jsem si zvykl; Mít tu místo na odpočinek např: otevřenou knihovnu; Opravit posilovnu</i>
bez potřeby změn	spokojenost, pozitivní prožívání	<i>Nic takhle se mi líbí; asi nic stěžuji si.. ,ale je to v pohodě šjola je dobrá pohodlna v pohodě.; Já jsem se svoji školou moc spokojená.); Asi nic vše je skoro dokonale; Nic, vše na naší škole se mi líbí; Nic, škola je skvělá</i>

Zdroj: vlastní výzkum

5.8 Kazuistika Masarykovy ZŠ Tanvald ve vztahu k sociální práci na ZŠ

Prezentovaná kazuistika byla zpracována analýzou dokumentů zejména analýzou výročních zpráv školy a analýzou polostrukturovaných rozovorů s informanty, ze kterých byla hlavní vypořádaná témata sestavena do případu - kazuistiky základní školy, na které je realizována sociální práce prostřednictvím sociálního pedagoga /sociálního pracovníka, který je ve škole zaměstnán a poskytuje sociální poradenství.

Hlavní cíl: Popsat zkušenosti s výkonem profesní role sociální pracovnice na základní škole v konkrétním případě vybrané základní školy pohledem sociální pracovnice, ředitelky školy, pedagogů a žáků.

K hlavnímu cíli byly zvoleny čtyři výzkumné otázky:

5. Jak reflektuje svou profesní roli sociální pracovnice na ZŠ?
6. Jaké má ředitelka školy zkušenosti s výkonem sociální práce na ZŠ?
7. Jak pedagogové ZŠ reflektují spolupráci se sociální pracovníci na ZŠ?
8. Jak reflektují žáci druhého stupně působení sociální pracovnice na ZŠ?

Masarykova ZŠ Tanvald se nachází v Libereckém kraji přímo ve městě Tanvald. Ředitelka Masarykovy základní školy Tanvald Mgr. Jana Duňková vede ZŠ s vysokým podílem žáků se sociálním znevýhodněním. Škola je kvalitní a respektovanou institucí v rámci školské soustavy, poskytující vzdělávání až 500 žákům. Masarykovu základní školu Tanvald aktuálně navštěvuje 270 žáků v denním vzdělávání, dalších více než 150 žáků je zapsáno v individuálním vzdělávání. Škola působí ve dvou budovách, ve kterých je pro žáky vytvořeno kvalitní vzdělávací zázemí také s několika klidovými zónami, které jsou žákům a pedagogům k dispozici. Jedná se o chodby vybavené odpočinkovými zónami či elipsami, kancelář školního poradenského pracoviště, knihovny, školní družiny i venkovní školní pozemky.

Vzdělávání se uskutečňuje podle školního vzdělávacího programu Škola poznání a vědění II., který je platný od 3. září 2018, v některých třídách je uplatňován princip Montessori pedagogiky. Škola se zaměřuje na speciálně pedagogickou péči s logopedickými službami. Na hlavní budově i detašovaném pracovišti se nachází školní družiny, které umožňují žákům prvního stupně spektrum volnočasových aktivit, starší žáci mohou navštěvovat školní klub, školní knihovnu a pro všechny jsou k dispozici kroužky (doučování, osobnostní růst, český znakový jazyk). Zapojením školy do Národního plánu obnovy MŠMT ČR na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků v jeho implementačním projektu „Podpora rovných příležitostí“ Národního pedagogického institutu ČR zajistila ředitelka ZŠ rozšíření svého týmu školních profesionálů o sociální pedagožku poskytující ve škole sociální poradenství dle zákona č. 106/2008 Sb., o sociálních službách, což posílilo školu jako instituci schopnou efektivně pracovat se žáky se sociálním znevýhodněním. Škola klade důraz na inkluzivní vzdělávání a integruje žáky se sociálním znevýhodněním, ke kterým přistupuje dle jejich individuálních potřeb.

V rámci Operačního programu Jan Amos Komenský na škole působí školní asistent a speciální pedagog. Tým profesionálů školního poradenského pracoviště poskytující odborné poradenské, konzultační, metodické a informační služby je sestaven ze speciálního pedagoga, sociální pedagožky, školní metodičky prevence, výchovné a kariérové poradkyně a adaptační koordinátorky. Školní poradenské pracoviště spolupracuje zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou v Jablonci nad Nisou, Odborem sociálně-právní ochrany dětí Městského úřadu Tanvald, Městskou policií v Tanvaldu, Policií ČR a rodinným centrem Maják. Profesionálové školního poradenského pracoviště zajišťují škole také primární prevenci vycházející z Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 a metodických pokynů k prevenci rizikového chování se zaměřením na drogovou a alkoholovou závislost, abúzus nikotinu, kriminalitu, patologické hráčství, záškoláctví, šikanu, agresivitu, vandalismus, projevy rasismu, xenofobie, intolerance, homofobie, antisemitismu, poruchy příjmu potravy a syndrom týraného a zneužívaného dítěte. V rámci preventivní strategie jsou žáci vedeni k osvojování kompetencí pro zdravý životní styl, respektování zákonných norem, řešení konfliktů, resistance ke všem druhům sebedestruktivního chování a agresivity, k prohlubování komunikačních kompetencí s pedagogy, s rodiči a mezi žáky navzájem. U žáků je dále posilováno sebevědomí,

sebeúcta, vzájemná úcta a tolerance, smysluplné využívání volného času a odpovědnosti za své chování.

Mimo preventivní a poradenské služby školní poradenské pracoviště řeší u žáků kázeňské prohřešky žáků školy jako jsou pozdní příchody, projevy užívání alkoholu, abúzus nikotinu, drobné krádeže, neomluvenou absenci i podezření na skryté záškoláctví (vysoká omluvená absence), přičemž výraznou příčinou vzdělávacích obtíží žáků je právě jejich vysoká absence. Zvláště u žáků ohrožených školní neúspěšností je pozorována náchylnost k rizikovému chování s výchovnými problémy, poruchami příjmu potravy a závislostním chováním. Ve třídách jsou řešeny vztahové problémy, včetně stížností ze strany členů rodin žáků či zákonných zástupců nespokojených s výukou nebo přístupem učitelů k žákům. Důraz je kladen na potřebu jednotnosti pedagogů a ostatních školních profesionálů v dodržování stanovených pravidel a jejich důsledné vymáhání, stejně jako jednotnost v neomlouvání záškoláctví. Podpora primární prevence je zařazena i do běžné výuky ve všech ročnících ZŠ a péče o pozitivní klima školy a klima jednotlivých třídních kolektivů probíhá ve škole v rámci společných třídních, pobytových i dalších školních akcí, jako jsou kulturní i sportovní akce.

Reflexe své profesní role sociální pracovnice na ZŠ sociální pedagožkou / sociální pracovníci:

Sociální pedagožka poskytující sociální poradenství působí na ZŠ od začátku druhého pololetí školního roku 2022/2023 s akcentem na potřebu vzájemného propojení prostředí školy, žáků a jejich rodinného prostředí pro podporu nejen školní úspěšnosti žáků, ale i jejich fyzického a psychického zdraví. Na ZŠ pracuje na částečný pracovní úvazek jako pedagožka s magisterským stupněm vzdělání v učitelství na ZŠ a v pozici sociálního pedagoga/ sociálního pracovníka je zaměstnána na plný pracovní úvazek. V souladu se zákonem č. 106/ 2008 Sb., o sociálních službách působí na ZŠ jako sociální pracovník poskytující sociální poradenství v rámci školního poradenského pracoviště. Ve školním roce 2023/2024 absolvovala vysokoškolské studium sociální práce. Kontinuálně se vzdělává v celoživotním vzdělávání pedagogů a sociálních pracovníků.

Způsob práce na ZŠ

Pracovní působnost sociální pracovnice ve škole je v několika rovinách, kdy primárně své odborné sociální poradenství a služby vztahuje k žákům, následně k jejich rodičům a rodinnému prostředí a dále ke kolegům ve škole v závislosti na aktuálních potřebách,

kteřé z hlediska sociální práce ve škole identifikuje, jak sama objasňuje: „jako škola zapojená v Projektu rovných příležitostí od Národního pedagogického institutu máme metodiku vytvořenou přímo pro tenhle projekt od docenta Němce, takže tuhle používáme. Letos je to druhý rok, co jsme prováděli identifikaci znevýhodněných žáků...to je práce s pedagogem, s třídním učitelem...s třídním učitelem si sedneme a na základě metodiky společně vyhodnocujeme každého žáka...od 1 až do 9 třídy...máme 270 dětí na běžné výuce...podle třídy to vychází zhruba jedna až dvě hodiny na celou třídu dohromady...to je vyloženě interní diagnostika pro potřeby školy...a intervence nastává ve chvíli, kdy je potřeba...nejdříve je ale primární intervence, co určitě poskytují, je to úplně obyčejná a prostá možnost se vypovídat, což často pomůže ve chvíli, kdy zjistím buďto já nebo kolegové, že problém je hlubší a že by bylo potřeba nějakou intervenci, ať už psychiatra a psychologa psychoterapeuta, tak samozřejmě máme vytvořenou síť, na kterou můžeme navázat rodinu.“ Sociální pedagožka je stálou zaměstnankyní ZŠ a žáci, jejich rodiče i pedagogové ji mohou kdykoliv oslovit s žádostí o pomoc / podporu / spolupráci osobně, telefonicky nebo elektronicky emailovým kontaktem.

V rámci školního sociálního pracoviště je dbáno na úzce provázanou spolupráci s efektivní interní komunikací v systému porad, jak popisuje sociální pedagožka: „Porady máme každý týden standardně hodinu. Pokud je potřeba, tak delší dobu. Samozřejmě řešíme, co je aktuálně potřeba. Je to náš nejužší kruh, kde řešíme konkrétní záležitosti, ale máme systém porad s kolegyněmi a s kolegy, na kterých se s učiteli, jako sociální pedagog vždycky podílím, takže vlastně projedu všechny ty porady a výsledky přenáším na porady školního poradenského pracoviště a zase naopak.“

Spolupráce s třídními učiteli a rodiči žáků

Ve spolupráci s třídními učiteli komunikuje se zákonnými zástupci žáků ohrožených školním neúspěchem zejména vlivem limitujících sociálních faktorů jejich rodinného prostředí projevy vysoké absence a jiných sociálně-patologických jevů ve škole. Sociální pedagožka s rodiči žáků navazuje pracovní vztah osobní sebereprezentací ve škole: „na začátku školního roku máme jako zcela výjimečné třídní schůzky, kdy se rodiče sejdou s třídním učitelem, kam přijdou já. Představím se, řeknu to, co dělám, jakým způsobem pracuji s dětmi, v čem můžu být užitečná i jim a s čím se na mě mohou obracet“. V případě zjištěné potřeby sjednává osobní schůzky s rodiči žáků, kde jsou diskutovány důvody absencí, jsou hledány a nastavovány účinná opatření. Tato setkání s rodiči jsou

i opakovaná v pravidelném harmonogramu k dosažení konzistentní spolupráce a tím i dlouhodobého zlepšení, a to nejen v oblasti absencí žáků, ale i celkové spolupráce rodičů a školy. Díky zjištěným informacím o rodinném zázemí žáků při těchto setkáních je možnost blíže zjistit a zmapovat příčiny problémového chování žáků ve škole. Sociální pedagožka blíže specifikuje tuto spolupráci: „*Snažíme se spolu s rodiči řešit třeba i jejich problémy v oblasti bydlení a souvisejících financí. Snažím se je nasměrovat na nějaké další odborné poradenství, pokud je potřeba. ... Společně řešíme taky otázku školní úspěšnosti dětí a tam vytváříme komplexní plány. Kromě toho řeším intervence krátkodobé nebo dlouhodobé směrem k dětem, které nejenže jsou sociálně znevýhodněné, ale třeba mají nějaké psychické potíže ať už akutní nebo dlouhodobé, co se stalo v současné době poměrně velkým trendem a nemáme školního psychologa. ... takže řekněme, že nějakou krizovou intervencí zajišťuji já a přeposíláme děti do další péče... a až na výjimky rodiče opravdu chtějí pomoc dětem a těch výjimek je malinko.... Většinou, když se děti potýkají s nějakými psychickými problémy, tak to není jenom v návaznosti na školní prostředí, ale samozřejmě i doma. Spousta rodičů je v situaci, kdy sami potřebují poradit, takže spolupracují velmi ochotně, často a rádi.*“

Spolupráce s institucemi a organizacemi

V oblasti sociálních práce a služeb sociální pedagožka navázala a pak i prohloubila úspěšnou spolupráci s místní sociálně-aktivizační službou v centru Maják a s organizací Fokus Liberec, jejichž spolupráce si sociální pedagožka velmi cení: „*...máme jako velmi spolupracující organizaci Fokus Liberec, který nám maximálně vychází vstříc a je schopen začít spolupracovat s našimi dětmi do řekněme 14 dnů...máme hodně složitých dětí...mají mnoho zásadních psychických problémů typu poruchy příjmu potravy, sebepoškození, suicidální tendence, závažné poruchy chování jako nezvládání emocí, které víme, že by šly řešit nějakou terapeutickou, případně psychiatrickou pomocí... v tuhle chvíli, kdy víme, že nezvládnou sami svoje fungování bez podpory dalších odborníků, případně sítě odborníků je na nás že máme možnost pomoci...“.*

Spolupráce s Odborem sociálně-právní ochrany dětí Městského úřadu Tanvald probíhá na profesionální úrovni, i když se při ní řeší i bariéry spolupráce: „*...co se týče formálních vazeb, vztahů a nutnosti vlastně splnit nějakou zákonnou povinnost ze strany OSPODU, tak tam je to v pořádku. A co se týče nějakých možností, třeba nadstandardní spolupráce, tak tam jsme velmi narazili...vlastně ta pozice sociálního pracovníka ve škole pro ně není*

úplně srozumitelná a obávám se, že vlastně tady jsme narazili na nějaké nedorozumění...asi jako co znamená pro ně moje práce ve škole(?)...jako nějakou bariéru, která se nám v tuhle chvíli nedaří odstranit...ale spolupracujeme na případových konferencích, které pořádá OSPOD, jsme požádáni a vyzváni...určitě se účastníme...sami jako škola pořádáme případová setkání, což má vlastně podobný účel jako případová konference. Akorát ty svoláváme my a je to vlastně nový nástroj...je zájem ve prospěch dítěte. To znamená, že se účastní rodič, rodiče, dítě a odborníci, které vyhodnotíme, že by bylo ku prospěchu dítěte, aby v tu chvíli byly na místě. Odborníci se mohou měnit, počet těch odborníků nemusí být konstantní, je v závislosti na tom, jestli se posouváme nějakým způsobem...bavíme se o nezisku, o sociálně aktivizačních službách a určitě, pokud je to potřeba zveme i OSPOD ke spolupráci, kdy tady si určitě vyhovíme...jedná se už něco vážnějšího, jako je třeba záškoláctví...tohle je nejčastější důvod vlastně, proč zveme ke spolupráci OSPOD“

Dále sociální pedagožka spolupracuje s Odborem sociálních věcí Městského úřadu Tanvald, kde sleduje efektivitu své práce/spolupráce v osobní podpoře rodičů žáků školy: *„je třeba poměrně důležité, že pokud já se obrátím jako sociální pracovník ve školství na sociální odbor s prosbou o pomoc pro konkrétního rodiče, tak potom to má nějaký trošku jiný kredit, než když přijde třeba ten rodič samotný, a to vyřizování je pro toho rodiče potom trošku jednodušší. ... Tam si myslím, že jsme navázali dobrou spolupráci ve chvíli, kdy ty rodiče potřebují...tam ta spolupráce se sociálním odborem je vstřícná“.*

V rámci komunitního plánování města Tanvald aktivně participuje v pracovních skupinách pro oblast vzdělávání, školství a mládeže a skupině pro sociálně znevýhodněné občany, ve kterých řeší otázku sociálního bydlení ve spolupráci s dalšími školami a Agenturou pro sociální začleňování.

Metody a formy práce se žáky a jejich rodiči

Ve své roli sociální pedagožky/ sociální pracovnice respektuje zajištění potřeb dětí, jejich rodin a pedagogů ve škole a k tomu přizpůsobuje metody a formy své práce: *„v podstatě jsme zrušili výchovné komise...snažíme se vlastně vést jednání individuálními i skupinovými rozhovory s dětmi i s rodiči pozitivním směrem...formou individuálního přístupu....podle individuálních potřeb...my jsme v podstatě zrušili výchovné komise...setkání jsou víc partnerské... jde o partnerský vztah s rodiči, kdy se snažíme na problému participovat všichni, kde vidíme, že to je prostě důležité a rodiče nám vychází*

vstříc...to vidím jako obrovskou novou oblast, kterou jsme dřív možná trochu podceňovali, že ta škola se stýkala s rodiči na třídních schůzkách a my jedeme vlastně teďka systém osobních setkávání...neřešíme jenom prospěch toho dítěte, ale řešíme jakoukoliv nepohodu...celkově pro školní úspěšnost máme nastaven systém četných setkávání s rodiči i s dítětem, tak, abychom řešili problém co nejdřív, včasnými intervencemi a komplexně.“

Motivace a výzvy pro další profesní působení jako sociální pracovnice na ZŠ

Motivaci pro svou práci vidí sociální pedagožka / sociální pracovnice v nalézání efektivní pomoci potřebným dětem i dospělým k perspektivní budoucnosti prostřednictvím sociální práce a služeb i samotnou možnost pomáhat v oblasti vzdělávání tam, kde je dětem potřeba pomoci k jejich školní úspěšnosti, podpoře zdraví, podpoře rodinného zázemí a vztahových vazeb s vrstevníky. Svou další profesní působnost plánuje v perspektivě sociálně-pedagogické činnosti a sociální práce na ZŠ zejména v komplexní podpoře well-beingu žáků, jako klíčového konceptu práce se žáky a jejich rodinami podporující vzdělávací, sociální a emoční potřeby dítěte. Dále plánuje rozšiřování a zkvalitňování poskytování svých odborných poradenských, preventivních a intervenčních služeb v kontextu sociální práce a sociálně patologických jevů u žáků, intenzivnější podporu třídních učitelů, práci s třídními kolektivy a jejich klimatem, jako je sociometrická diagnostika a následné intervence pro vytváření bezpečného, přátelského a důvěrného prostředí školy. Mezi jejími záměry je také prohlubování spolupráce s místním Odborem sociálně-právní ochrany dětí Městského úřadu Tanvald, probační a mediační službou, dalšími neziskovými organizacemi, působícími v oblasti práce s mládeží, s rodinou, se Střediskem výchovné péče v Jablonci nad Nisou a s ošetřujícími lékaři, pediatry žáků, kterých je však v regionu nedostatek, což je další téma pro její intervence. V konkrétních oblastech poskytování sociálního poradenství dětem a jejich rodičům ve škole jsou pro sociální pedagožku výzvou složité případy: *„narazili jsme na situace, kde je těžké poradit...nastupují všechny nástroje, které sociální pracovníci poskytnout mohou...jako je hmotná nouze a mnoho dalších...jde o potřebné případy, jako je bytová situace rodičů...bez stabilního domova...co jim nějakým způsobem znemožňuje dostatečnou péči o děti, kdy vlastně to snižuje rodičovské kompetence ve smyslu že to někde vzdali...a velmi složitým případem jsou matky samoživitelky... jejich natolik substandardní situace v oblasti bydlení, financí a všeho, co se týká ekonomické situace je složitá...vlastně tu péči o dítě nemůžu říct, jako vzdali ve smyslu starejte se o sebe sami, ale ta spolupráce*

s matkami nejde nastartovat, ani pokud se do toho vloží OSPOD...snažíme se to řešit nějakým způsobem pozitivně, tak aby nedošlo třeba k odebrání těch dětí. I když to tam pořád jako hraje roli.“

Kontinuálně podporuje na ZŠ realizaci preventivního programu AART – Adapted Aggression Replacement Training (podpora zdravých vztahů a projevů chování u dětí), který je původem z Norska a jeho principem je sociálního učení s cílem snižovat výskyt problematického (agresivního) chování a rozvoj prosociálního chování dětí a dospívajících. Výstupem je vhodnější prostor pro žáky, kteří se mohou více naučit, neztrácí čas neefektivním řešením konfliktů a školní klima je pro ně i učitele příjemnější a bezpečnější.

Pro svou práci si zvolila motto, vystihující poslání sociální práce ve školství: *„Nejsou náročné děti, jsou jenom děti, které mají náročný život!“*

Reflexe působnosti sociální pedagožky / sociální pracovnice ředitelkou školy:

Počátky zajištění pozice sociálního pedagoga / sociálního pracovníka

Ředitelka Masarykovy základní školy Tanvald Mgr. Jana Duňková popisuje počátky zajištění pozice sociálního pedagoga poskytujícího sociální poradenství žákům, rodičům a pedagogům na této ZŠ: *„Sociálního pedagoga máme ve škole druhým rokem a prvním rokem jsme ho měli na malý úvazek 0,2...vzpomínám ten čas letí, kde jsme vlastně začali? Spíš jsme se dotýkali tématu a hledali jsme tu potřebnost...V čem využijeme sociálního pedagoga? Snažili jsme se i vychytat, jakou například práci by mohl obsahovat sociální pedagog...a v tuto dobu vlastně před rokem, v tom loňském školním roce jsme spatřovali, jako že je nedostatečný úvazek 0,2 navíc sociální pedagožka ještě u nás učila, takže ta dvojitá práce není úplně optimální...Ale i to nám už pomohlo vlastně nastartovat přemýšlení, jak nás tak pedagogů, ale i rodin, že tady ta funkce je, že nám je prospěšná a může nám něco pomoci...Takže ten rok byl spíš o získávání informací, skládání si věcí, uvědomění si co všechno je potřebný k tomu, abychom sociálního pedagoga měli a věděli, k čemu nám bude užitečný ve škole, samozřejmě i jak legislativní ukotvení...“.*

Zajištění finanční podpory pozice sociálního pedagoga / sociálního pracovníka

Národní plánu obnovy MŠMT ČR na podporu škol s nadprůměrným zastoupením sociálně znevýhodněných žáků v jeho implementačním projektu „Podpora rovných příležitostí“

Národního pedagogického institutu ČR poskytuje finanční podporu zapojeným školám pro pozici sociálního pedagoga. Ředitelka školy popisuje finanční zajištění také ve spolupráci se zřizovatelem ZŠ: „*probíhala i komunikace se zřizovatelem o potřebnosti sociálního pedagoga, protože to nám vlastně hradil zřizovatel...takže jsme byli rádi...hovořili jsme se zřizovatelem o možnostech sociálního pedagoga, o potřebnosti větší sociální práce tady na Tanvaldsku...o uplatnění jak ve škole, tak ale pro celé Tanvaldsko, což jsme vlastně zjistili během toho roku, že to je nemožný takhle pojmout nebo i v tom úvazku, který jsme měli tak to nestačí....Potom se nám podařilo získat projekt Národního plánu obnovy Podpora žáků znevýhodněných, tak se nám podařilo získat úvazek plus jsme navázali na úvazek zřizovatele, takže teď máme na celý úvazek sociálního pedagoga...Je to úžasný, že už v tomto školním roce máme sociálního pedagoga na plný úvazek, takže je placený z projektu a zčásti zřizovatel ještě doplácí...
...řešíme úzce se zřizovatelem školu...snažíme se ve vzájemné otevřené komunikaci pochopit situaci zřizovatele, ale nevidíme samozřejmě, co všechno musí zřizovatel podstoupit, aby nás mohl takto podpořit...narážíme na mnoho problémů, ale je zde velká ochota hledat společná řešení...za to patří velký dík zřizovateli...“.*

Limity a perspektivy funkce sociálního pedagoga / sociálního pracovníka na ZŠ v projektu

Mezi limity funkce sociálního pedagoga v získaném projektu ředitelka ZŠ spatřuje především finanční a časový limit a zároveň doufá v budoucí zachování této profese na ZŠ: „*projekt je nějakým způsobem ohraničený a jestli bude přehodnoceny, jakože je možné, že i třeba skončí, ale co nám slibují v projektu, že to je startér i z toho bude analýza potřebnosti sociálních pedagogů na škole...my jsme tady v okolí vlastně byli první škola, která to zřizovala a teď už mě těší, že slyším, že další škola má sociálního pedagoga v Tanvaldu...takže je moc fajn že dobrá praxe a sdílení zkušeností podporuje...setkáváme se s dalšími řediteli, hovoříme o tom, tak snad to díky tomu poroste...a sociální pedagogové se dostanou do škol, kde je jejich místo...a mám z toho radost...jak to tady pozoruji a vnímám tak negativa sociálního pedagoga ve škole tady nevidím...jen ty legislativní věci nebo zajištění, nebo tam jsou úskalí, ze strany systému.“*

Prolínání spolupráce ředitelky školy a sociální pedagožky

Ředitelka školy je zároveň metodičkou prevence, a proto je také spolupráce se sociální pedagožkou po většinu školního roku téměř každodenní: „*...sociální pedagožka*

vytipovává spolupráci s učiteli a chodí do tříd, vytipovává rodiny, které potřebují nějakou podporu nebo děti. Často se setkává s dětma, povídá s dětma, otvírá nějaká témata a pak máme společně neustále schůzky s rodinami, kde nastavujeme nějakou podporu, hledáme řešení a kam je případně nasměrovat více pro podporu...sociální pedagožka pracuje úzce s metodikem prevence, což jsem já, takže schůzky máme společné a pravidelné i několikrát do týdne nebo jsme vytipovávali, hledali jsme si ten systém a teď už máme. Máme systém, že když máme rodinu, které se snažíme dávat podporu a s námi spolupracujeme, tak už tam je nastavené setkávání s harmonogramem třeba jednou za 14 dní s někým jednou za týden...setkávání může nastat buď s rodiči, nebo ideálně, když je rodič nebo rodiče oba a dítě...máme taky ve škole žákovský parlament, zatím s ním pracuji já a je dobrý námět, že ta práce je vhodná pro sociálního pedagoga, který je pro toto užitečný.“

Benefity práce sociálního pedagoga / sociálního pracovníka

Ředitelka ZŠ reflektuje široké spektrum sledovaných benefitů pro školu z dosavadní praxe sociální pedagožky, která poskytuje sociální poradenství, vytváří síť podpůrných služeb, komunikuje a spolupracuje zejména v době školní výuky přímo s pedagogy, individuálně jedná se žáky, kontaktuje jejich rodiny, podporuje pozitivní školní klima a propojuje školu s prostředím komunity: „...naše původní vize byla, že by to byl sociální pracovník, který by mohl zaštitit více škol i v okolí, ale došli jsme k tomu, že potřebujeme vlastního sociálního pedagoga nebo pracovníka...zjistili jsme, že potřebujeme ještě k tomu komunitního sociálního pracovníka pro síťování služeb...díky sociálnímu pedagogovi u nás ve škole, který působí i v komunitním plánování se síťování daří...dříve, když jsme vlastně tuhle funkci neznali, neměli jsme tohoto člověka, tak mnoho těchto věcí jsme řešili...vždy jsme se zajímali o konkrétní příběhy rodiny, zajímali jsme se o děti...vždy jsme měli individuální přístup a pouze o tom nemluvíme, ale žijeme tím že takto děti podporujeme...a mnoho toho potom spadalo na učitele, na třídní učitele a bylo cítit velké přetížení a zahlcení učitele, učitel žije tím, co děti řeší, žije příběhy dětí a to setkávání, schůzky, bylo to náročné a tím, že jsme to uchopili a ta funkce tady je, tak se těm učitelům neskutečně ulevilo...ale taky to trvalo, ne všichni přijdou hned a pojd' nám pomoc...chvíli to trvalo, ale už se to nastartovalo, je to i tím, že sociální pedagog má schůzky s učiteli, s asistenty pedagoga, kde se konkrétně doptává co oni vidí ve třídách, co vidí jak dítě, co je potřeba a ulevuje učitelům od dalších schůzek...a rozhodně proběhlo nastavení vzájemné důvěry“.

Bariéry zavedení funkce sociálního pedagoga / sociálního pracovníka do škol

Zavedení sociální práce do škol podle ředitelky ZŠ brání zejména chybějící legislativní ukotvení, jasné vymezení profesní pozice i možnost relevantního finančního ohodnocení: *měly by nastat nějaké legislativní procesy...narážíme, že to není pedagogický pracovník...tam narážíme na výhody nevýhody pedagogů...financování...vydobyli jsme si, že ho můžeme vůbec zapsat do tabulky s lepším ohodnocením...za tu velkou práci, kterou sociální práci dělá, si nemyslím že je adekvátní ohodnocení...také bysme potřebovali, aby měl sociální pedagog legitimní možnost přístupu do rodin pro přirozenou spolupráci...samozřejmě nikoliv kontrolu...zejména když řešíme skryté záškoláctví...abysme mohli dítě vyzvednout z rodiny a přivést ho do školy...všechno jde hladce, když jsou spolupracující rodiny...za ty léta, jsem zjistili, že je minimum rodin, které nechťejí spolupracovat...také spolupracujeme s OSPOD ve vážných případech jako je třeba domácí násilí na dětech...v jiných případech, jako je záškoláctví je funkce sociálního pedagoga úžasná, že může systému (péče o dítě) nesmírně ulevit v tom, že přímo pracuje s rodinami žáků...ale v současné době to není možné legitimně navštívit rodinné prostředí.“*

Mezi vnímaná ohrožení zavedení sociální práce ve školách jsou podle ředitelky ZŠ personální změny: *„...je potřeba si také uvědomit, že ohrožením by mohlo být vyměnění zřizovatele i ředitele ZŠ...“*, a také dlouhodobý tlak a vyčerpání v prosazování tohoto záměru: *„ohrožení by mohlo být ve vyhoření, když se narazí na mantinely spolupráce...že to je konec spolupráce...že se nechce více přemýšlet a hledat řešení jak dál...pak by mohlo dojít k vyhoření a říct si, že dál už to nejde...což by byla vlastně velikánská škoda.“*

Prosazování sociální práce ve škole

Podle ředitelky ZŠ je sociální práce ve školách nezbytná pro podporu školy, žáků a rodin, ve spolupráci s komunitou, kterou lze realizovat díky úzké spolupráci se zřizovatelem školy: *„také přicházejí zprávy z jiných regionů...některé školy jsou otevřenější sociální práci, některé jsou uzavřené spolupráci...Každý zřizovatel i škola má svou cestu...je to proces komplexní spolupráce školy a zřizovatele...je potřeba vyjasňovat co obnáší sociální práce ve škole...je nutné otevřeně komunikovat a nedorozumění v komunikaci odstraňovat...je potřeba právě seznamovat hlavně zřizovatele, pana starostu, který je volený na nějaké určité období a přijde k věci, které dřív vůbec nemusel řešit a je tomu třeba vstřícný, ale nemá ty srozumitelné informace, jak pochopit o co jde...mám i*

zkušenost, že jsou na úřadech nakonec vděční, nebo ti zřizovatelé, že jsou vděční za to, že vůbec ty informace získali a porozuměli...a na konci má být výsledek, který je užitečný hlavně pro děti ...naší lokalitě není sociální práce jenom o naší škole, ale o celém Tanvaldsku...v celém regionu dochází k časté migraci rodin dětí...přicházejí a odcházejí... hledat cesty pro rodiny a děti, najít způsob, aby byla pro děti docházka do školy co nejjednodušší... za mě je potřeba, aby se pozdvihla vzdělanost celého regionu a přemýšlelo se o tom v sociálním kontextu“

Reflexe spolupráce se sociální pedagožkou / sociální pracovníci vybranými pedagogy

ZŠ:

Ocenění práce sociální pedagožky / sociální pracovnice na ZŠ

Pedagogové reflektovali působnost sociální pedagožky / sociální pracovnice na ZŠ v pozitivních reakcích, negativní zkušenosti nezaznamenali, právě naopak, váží si její pozice, přínosu škole a oceňují její intenzivní práci, dovednosti a kompetence: „pomáhá nám se sociálně znevýhodněnými dětmi, kterých máme ve škole plno...provádí monitoring v našich třídách...chodí k nám na porady...je důležité že je pořád ve škole... i když ta její kapacita už je taky naplněná...hlavně to částečně ulehčuje naši práci... pomáhá nám učitelům... a má skvělou znalost místního prostředí.“

Pedagogové uváděli konkrétní příklady vzájemné spolupráce se sociální pedagožkou při hledání způsobů řešení situací ohrožující školní úspěšnost žáků: „...taky k nám přišel Fokus, neziskovka, se kterou úzce spolupracuje sociální pracovnice a přes ni jsme mohli děti navázat na tyto služby...staly se klienty Fokusu...jsme provázání...se sociální pracovníci dost úzce spolupracujeme co se týče různých problémů...měli jsme sebepoškození, poruchy příjmu potravy...i problémy s docházkou...protože máme spoustu menšinových dětí ona hodně komunikuje i jejich rodiči protože toho je nás učitelích prostě moc...třeba si zveme společně ty rodiče...je u toho s učitelkou sociální pracovnice...děje se to dost často kvůli vysoké absenci...děti, které dlouhodobě chyběly...měly absenci a scházíme se dohromady i s rodiči a podařilo se nám pár dětí opravdu namotivovat přes ty setkání s jejich rodinami, aby chodili víc do školy...nastavujeme harmonogram spolupráce s rodinami dětí přes sociální pedagožku a školní poradenské pracoviště...jsme systematický...důsledně se snažíme u dětí kontrolovat, ale nenásilnou formou jejich školní povinnosti...chválíme děti, že se jim docházka zlepšuje...na prvním stupni je hodně dětí, které potřebují pomoc sociálního

pedagoga...na druhém stupni je ale taky dost dětí, které pomoc potřebují...ve většině případů si rodiny nechají pomoc, ale jsou rodiny, které si myslí, že to nemyslíme dobře...ve spolupráci se sociální pedagožkou nastavujeme komplexní přístup k žákům...“.

Stálou přítomnost sociální pracovnice na ZŠ pedagogové považují za nezbytnou pro nastavování i průběh vzájemné spolupráce a poskytování efektivní pomoci žákům, jejich rodinám a také pedagogům. Ve vztahu k sociální pracovnici projevují vysokou míru důvěry: „...i děti mohou sociální pracovníci kdykoliv oslovit a opravdu se jí chodí svěřovat a spolu vymýšlejí řešení... ..na každé škole by měl být aspoň jeden sociální pedagog...nefungovalo by, aby byla sociální pedagožka externí a docházela sem, to si neumím přestavit...tím, že sedíme v jedné sborovně a děti se nám zrovna s něčím svěří, interně si to můžeme sdělit a začít na tom pracovat...a v poklidu s dítětem takto pracovat...třeba ho nevyvolávat v hodině, protože víme, že jsou nějaké vážné problémy a může se to zhoršit...asi jednou týdně se jako třídní učitelka na ni obracím...to že se na ni můžu kdykoliv obracet je základem toho, že její přítomnost ve škole pomáhá...bez té spolupráce by na to učitel byl sám...přináší rychle nějaké řešení pro situace, kdy si úplně neumíme poradit s dětmi...kdy se to zdá bezvýchodné...máme v ní důvěru v její pomoc...vnímáme ji jako velikou pomoc...vnímáme velkou úlevu jako třídní učitelé, že na sebe vzala tu práci s rodinami...dítě má i psychické problémy v rodině, když je třeba nezajem rodičů...už mi třeba někteří rodiče ani nezvedali telefony...tak s tím nám pomáhá...“

Týmová spolupráce

Pedagogové zdůraznili efektivní nastavení vzájemné spolupráce ve škole pro působení na žáky v jednotném přístupu, dle pedagogických principů. Jako tým všech školních profesionálů z řad pedagogů i členů školního poradenského pracoviště pracují se žáky a jejich rodinami: „vůbec je tady důležitá týmovost, kterou tady máme...řekneme si všechno hned a nečekáme, až se něco stane...snažíme se o zajištění včasné intervence dětem...i když jsme velká škola, jsme jednotní a všechno si řekneme a snažíme se otevřeně komunikovat...máme elipsy, to jsou komunitní kruhy s dětmi a jakmile se něco ve třídě děje hned otevíráme témata, aby se děti nebály vyjádřit a rozuměly tomu, co se děje...máme respektující přístup k dětem a učíme je respektu navzájem...myslím si, že je to vždycky o lidech, a když lidi spolu chtějí spolupracovat a mají na věci i třeba podobný pohled tak to je to vždycky dobrý.“

Benefity sociální práce ve škole

Pedagogové podporují zavedení sociální práce do škol mnoha základě vlastní dobré zkušenosti: „...*důležitost sociální práce je...a mám být všude, i když je asi neuživí nebo pak zas neufiancuje...měli by se podporovat školy, které jsou v sociálně znevýhodněných lokalitách...tady se pracuje hodně s romskými dětmi...je pro nás hodně výhodou, že přijde sociální pracovníce a řekne nám, co se děje v rodinách dětí, co se děje v romských rodinách a jejich lokalitě...že má znalost sociální práce v tomto prostředí... vidíme, že sociální práce ve škole je čím dál víc potřeba...se objevují i čím dál víc případy traumatizovaných dětí, že ač fungují relativně v pořádku, tak tam vlastně nic v pořádku není...přibývá těch případů duševně ohrožených dětí...projevuje se nám to ve výuce...třeba jsou dílny čtení na nějaké téma...příběhy o rodinách a děti se třeba i rozpláčou nebo naopak rozprávějí... třeba čteme, měli jsme pohádku s dětmi se tatínek kočičí škaredě choval k mamince...a někdo vykřikne, že to náš tatka bije mamku furt...a v tu chvíli to dítě začne podat...a v tom případě je potřeba ještě s tím dítětem nějakým způsobem promluvit nějakým způsobem...nemůžeme samozřejmě hnedka začít útočit na rodiče ... nejdřív kontaktuji paní ředitelku a sociální pracovníci a zjišťujeme co je dál potřeba v té situaci dělat...jak to budeme spolu řešit.“*

Reflexe působnosti sociální pedagožky / sociální pracovníce vybranými žáky ZŠ:

Spokojenost se školou

Žáci se vyjádřili převážně s pozitivní odezvou na klima školy, svou školu mají rádi i s výhradami v některých předmětech, kde se jim nepříliš daří. Školu mají v oblíbenosti a jsou rádi mezi spolužáky, se kterými se ve třídách setkávají: „*Myslím si, že se snažím a ve škole se mi líbí nebo některý hodiny teda úplně ne, ale to je co se týče výuky...asi nevím...ve škole dobrý...mám stejný názor, že se mi ve škole daří, ale pouze v některých hodinách, ne ve všech...na škole se mi líbí na škále od nula do deseti asi osm...deset to nikdy není...deset to je když jsou výlety nebo třeba chodíme o volných hodinách ven...nebo spolu hrajeme společenský hry...nula to tady nikdy není...nebo nula je když jsou nějaký průsery...jako když se někdo pohádá s učitelem...pak mám radost když se dobře napíše nějaký test, který je těžký...úspěch je, když nejsem vyvolaná tabuli...jsem spokojený, když jsou dobré vztahy se spolužáky...to máme tady všichni...jsou tady skupinky, který se mezi sebou dokážou bavit...hlavně v naší třídě máme hezký*

vztahy...bavíme se i s mladšími...mezi třídama se umíme domluvit...bylo by dobrý, kdybysme chodili ven častěji o těch přestávkách.“

Potřeba žáků být slyšet

Žáci oceňují, že mají možnost vyjádřit se nejen k problémům, které ve škole vnímají jako potřebné řešit, ale mohou a jsou žádání učiteli přinášet vlastní nápady. Získali zkušenost, že se mohou s důvěrou obracet na učitele i sociální pracovníci, kteří jim naslouchají a společně pak hledají další způsoby řešení: „můžete se vyjádřit...ano, máme tu volbu různě, třeba když jsou nějaký projekty nebo nějaký akce, tak máme možnost k tomu se vyjádřit. Třeba konkrétně navrhujeme školní akademii, výlety, třídní mikiny, se diskutují, jako třída se dohodneme...pak máme školní parlament...minulý rok se tam řešilo různě...vybavení školy... používání mobilu...chceme je spíš zakázat, abysme se víc mezi sebou bavili...kamery...takže se bude dávat kamera navíc na chodbu, aby byla...třída to chce...co potřebujeme můžeme řešit...s paní třídní učitelkou nejvíc a pak se sociální pracovníci...jinak na škole moc nevím komu věřit...hodně se bavíme s kamarádama, ale ne tady ve škole, když potřebuju něco probrat...vždycky mám někoho, komu můžu říct co se děje...to je fakt důležitý“.

Přístup pedagogů k žákům

Učitelé projevují respekt ve vztahu k žákům velmi individuálně. Žádný ze žáků však nezaznamenal, že by některý učitel přistupoval k žákům zcela bez respektu, spíše hodnotili učitele jako respektující žáky více nebo méně: „skoro u všech to je stejný...jako že dobrý...respektujou nás...jenom někdo nás respektuje málo...ve škole nejsou lidi, kterých se bojíme...ve vztazích ve škole si umíme poradit, že se snažíme řešit, když něco...třeba když učitel nemá dobrou náladu a máme něco slíbeno...snažíme se na to jít jinak...taky mluvit o tom...v žákovském parlamentu můžou nadhodit téma spolužáci, co tam chodí...ale chování učitelů se tam neprobírá...nemáme strach o tom mluvit...taky ale něco nejde...třeba já dělám chyby skoro furt a nikdo mi nic neudělá...učitelé jsou dobrý...jdu za třídní učitelkou, když potřebuju...máme paní učitelku třídní, která nám taky moc pomáhá.“

Potřeba žáků zapojit rodiče do školního dění

Zapojení rodičů do prostředí školy je pro žáky významným tématem a přáním, aby rodiče víc chodili do školy a účastnili se školních akcí spolu s dětmi: „rodiče by mohli víc chodit

do školy...můžeme pořádát školní akce pro ně...soutěže třeba vaření s rodičema...máme vánoční trhy, kde jsou prodejní výrobky...tam máme školu narvanou až k prasknutí...pro rodiče by se nám něco takovýho jako pořádát kavárnu líbilo...pracovala by na tom celá škola, každý by něco upekl...odpoledne pro rodiče, dali bysme dva velký stany ven a mohli bysme tam všichni mít zábavné odpoledne.“

Potřeba volnočasových aktivit

Nabídku volnočasových aktivit školy žáci hodnotí ve spojení s nabídkou volnočasových kroužků ve městě Tanvald, kterými doplňují své zájmy, pro které škola kroužky nenabízí. Pokud škola kroužky nabízí, rádi se zapojují: *Kroužek robotiky, na kterej já chodím, tam je zábava...na některý kroužky chodíme, že je tam dobrá zábava, a nebo je taky potřebujem... třeba doučování...Za mě tady výhoda kroužek doučování matematiky kam jsem chodil dobrovolně...taky doučování z češtiny mi pomohlo...pak v Tanvaldu máme spoustu kroužků třeba hrát na kytaru v umělecký škole...Já jsem tady měl ve škole taky nápad, ale ten mi nevyšel...chtěl jsem tady boxování pytel, třeba když má někdo špatnou náladu...já bych tam byl každě den, každou přestávku...něco jako posilovna by to chtělo...nějakou místnost na uklidnění by to chtělo...dřív jsem hrál fotbal, pak trenér skončil a už jsem nic nehrál...více sportovních kroužků...to tady ve škole chybí...někdy je tu nuda“.*

Přínosy školy a očekávání od vzdělávání ve škole žáci hodnotí s kritickými připomínkami, neboť jejich očekávání od vzdělávacích výstupů ze školy nejsou zcela naplněna: *„Třeba potřebujem takový informace finanční, třeba jak vyjít s penězma, nebo třeba jak si vzít půjčku, nebo třeba proč si ji nevízt...nebo jak zaplatit půjčku, jak spočítat daně...Jakože takovýhle věci jako je sehnat bydlení, důležitý věci do života, než třeba Pythagorova věta...Takže k těm znalostem přidat tady ty praktický věci, jako jsou finanční jak se tomu říká, gramotnost, jak prostě jak s penězma...pak tady máme přednášky o zdraví...o drogách a za to jsme docela rádi.“*

Přínosy působnosti sociální pedagožky / sociální pracovnice podle hodnocení žáků

Přínosy sociální pedagožky žáci vnímají v její osobní podpoře všech dětí, které se na ni mohou s důvěrou obrátit, i když sdílí zkušenost, že ne vždy věří v nalezení řešení v situacích, pro které řešení požadují: *„sociální pracovnice toho pro nás dělá hodně, určitě se snaží...víme, že s ní můžem počítat...pomohla když nám nebylo psychicky úplně dobře...vím, že můžu přijít...mě vždycky pomáhá s češtinou...doučování...jako je to*

dobrá podpora v čemkoliv... a taky (se sociální pracovníci) určitě bysme mohli přinést do žákovského parlamentu témata, který bysme řešili... třeba kroužky, který bysme chtěli mít ve škole... nějaký problémy v předmětu... když nám to jinak nejde řešit... zařídít třeba výlety i do zahraničí... ať nekoukáme jenom na mapu furt... exkurze by byly taky dobrý... Když vím, že to je problém, třeba s děčkama, jdu nejvíc za sociální pracovníci... třeba když je šikana... ale to nikdo neřekne... ale je tady... i mladší na starší... na každý škole je šikana... takovýto nadávání, posmívání... ponižování... i jsem viděl zmlátit někoho... a když se něco stane, jako nespravedlnost, s učitelama je problém s jejich povahou... tak je problém jak s náma jedná při vyučování, chce po nás nesmyslný věci, tak ten člověk ne, nebudem to dělat... prostě máte smůlu... tak nevíme co s tím... asi bysme přišli za sociální pracovníci... nevím... no, je to těžký... ale je to tak, že ve škole mám vždycky někoho, za kým si můžu přijít, když potřebuju“

6 DISKUSE

Kapitola Diskuze je sestavena dle výzkumných otázek, stanovených k hlavnímu výzkumnému cíli kvantitativního výzkumu, kterým bylo identifikovat souvislost reflektovaných aspektů zdraví, well-beingu, školního klimatu, sociální opory žáků druhého stupně základní školy a práce sociálního pedagoga/sociálního pracovníka s rolí školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie.

Doplněním kvantitativního výzkumné šetření byla kazuistika Masarykovy ZŠ Tanvald, jejímž hlavním cílem bylo popsat zkušenosti s výkonem profesní role sociální pracovnice na ZŠ v konkrétním případě vybrané ZŠ pohledem sociální pracovnice, ředitelky školy, vybraných pedagogů a vybraných žáků ZŠ. Zjištěná data z této studie doplňují kapitolu Diskuze.

Hlavní výzkumná otázka: Jak souvisí identifikované vztahy reflektovaných vybraných aspektů zdraví, well-beingu, klimatu školy, sociální opory žáků a působení sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na základní škole s rolí školní sociální práce na základní škole v perspektivě sociálně-ekologické teorie?

Statistické testování hypotéz ověřilo existenci vztahů mezi všemi testovanými oblastmi zdraví a well-beingu, well-beingu a sociální opory, well-beingu a školního klimatu a sociální opory žáků a klimatu školy. Tato prokázaná komplexní provázanost školního prostředí je v souladu s působností ŠSP v sociálně-ekologické perspektivě, která je podle Crutchfield et al. (2022) právě pro svou strukturální orientaci v sociálně-ekologické perspektivě člověka v prostředí vybavena kompetencemi a dovednostmi intervenovat ve školním prostředí na podporu zájmů a psychosociálních potřeb žáků, jejich rodin. Je kompetentní intervenovat zároveň pro podporu školního klimatu, ve kterém jsou všichni aktéři vzdělávacího procesu ve vzájemných interakcích.

Vzájemná vztahovost mezi zkoumanými prostředími byla ověřena a prokázána, přičemž respondenti zvláště zdůraznili potřebu podpůrných vztahů rodiči a rodinami, s vrstevníky, učiteli, profesionály školního poradenského pracoviště, mezi kterými je i sociální pracovník a zajištění bezpečného a zdravého školního klimatu, ve kterém chtějí být aktivní a dosahovat dobré školní výsledky.

Role sociálního pracovníka na ZŠ dle statisticky prokázaných vztahů všech zkoumaných oblastí v této disertační práci odpovídá sociálně-ekologické perspektivě pojímající školu

jako sociální systém ve vzájemných vztazích s dalšími prostředími dle charakteristiky Benbenishty et al. (2008), dle které ŠSPR ve škole pracují se všemi faktory, které vztahové prostředí školy ovlivňují, soustředí se na mezioborovou spolupráci se školními profesionály ve společné snaze zvýšit pro všechny děti kvalitu a bezpečí školního prostředí. Podle Corcoran a Roberts (2015) sociální pracovník v perspektivě sociálně-ekologické teorie pracuje na zkvalitnění prostředí člověka. Lidé zažívají negativní pocity a ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti naplňovat své potřeby, když vnímají, že právě prostředí, ve kterém žijí na jejich potřeby nereaguje. Výsledkem je stres a nerovnováha mezi nároky prostředí a vlastní kapacitou tyto nároky naplnit. Je úkolem sociálního pracovníka tuto disbalanci vyrovnávat a pomoci klientovi nalézt zdroje k posílení jeho potenciálu jednat ve strategiích na zmírnění stresu a zvýšení odolnosti vůči tlakům prostředí. Zároveň sociální pracovník hledá způsoby, jak pracovat se samotným prostředím klienta, aby více odpovídalo jeho potřebám, v souladu s perspektivou sociálně-ekologické, dle které jsou žijící systémy interaktivní vztahovou sítí ovlivňující se navzájem.

Podle Finigan-Carr a Shaia (2018) mohou ŠSPR pomáhat pedagogům ve školách s uspokojením potřeb žáků v oblasti vzdělávání v kontextu jejich sociálního zázemí. Vzhledem k jejich pozici prostředníka mezi školou a komunitou a profesními dovednostmi kulturně citlivého jednání a s pečlivě přizpůsobenými způsoby tohoto jednání místním podmínkám, mohou pedagogům poskytnout zpětnou vazbu z přirozeného prostředí života žáků a jejich rodin, která může být nápomocná při identifikaci vzdělávací potřeby žáků s nastavením účinných opatření pro podporu školní úspěšnosti žáků a jejich well-beingu.

1. Dílčí výzkumná otázka: Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují vybrané aspekty svého zdraví?

Své zdraví respondenti hodnotili v převážné míře jako výborné, či dobré. Zároveň uvedli v menší míře prožívání nervozity související s pocity smutku a fyzické obtíže s nejčastějšími projevy bolesti hlavy souvisejícími s dalšími fyzickými obtížemi jako je bolest břicha. Statistické testování vztahů v této disertační práci prokázalo závislost mezi zdravím a well-beingem žáků. Tato zjištění korespondují s John-Akinola a Gabhainn (2015), kteří zdůrazňují, že sociálně-ekologické prostředí, ve kterém žáci žijí, jasně

souvisí s celkovými výsledky v oblasti zdraví a well-beingu, což podtrhuje význam školních institucí pro zajištění podpory zdraví ve školách, ve kterých je zároveň nezbytné podporovat programy primární prevence zdravého životního stylu. V tomto ohledu vyzývají k systémovým změnám, aby se školy transformovaly v zařízení podporující zdraví.

V oblasti prožívání stresové zátěže bylo statistickým testováním výzkumných dat zjištěno, že většina respondentů někdy nemá pod kontrolou důležité věci v jejich a životě a potom má pocit, že se obtíže hromadí tak, moc že je nemohou překonat, ale na druhou stranu respondenti uváděli, že mívají pocit jistoty, že dokáží zvládnout své problémy, když se věci vyvíjejí podle jejich představ. Podle Pascoe (2020) je nezbytné pečovat o duševní zdraví žáků ve školách, jak dokazují četná výzkumná šetření ve svých závěrech, že zaměření pozornosti školy na nastavení účinných strategií péče o žáky v oblasti jejich duševního zdraví snižuje u žáků a studentů zdravotní rizika plynoucí ze stresové zátěže a další psychosociální důsledky stresu. Zároveň dokáže zvýšit resilienci žáků vůči stresu, podpořit rozvoj dovedností žáků pro zvládnání stresu a tímto přispět ke zlepšení jejich studijních výsledků a dosažení jejich well-beingu.

Kořínek et al. (2024) popisuje funkční praxi sociální práce podporující péči o mentální zdraví dětí prostřednictvím programu FAST (Families and Schools Together) implementovaného v pilotáži do prostředí českých ZŠ s inovativní intervenční metodikou rozvíjející rodičovské kompetence v péči o dítě, klima školy a zajišťující včasné intervence v péči o mentální zdraví dětí. Klíčovou roli v interdisciplinárním týmu školního poradenského pracoviště při komplexní péči o mentální zdraví dětí zastávali sociální pracovníci, jejichž působnost ve školách v rámci programu FAST je v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Tato perspektiva umožnila sociálním pracovníkům uplatnit své profesní vzdělání v sociální práci s kompetencemi a dovednostmi k práci na úrovni mikrosystému pro posílení kompetencí dětí a jejich rodin, na úrovni mezosystému na posílení vztahů mezi rodinami navzájem a na úrovni exosystému na posílení spolupráce rodin se školou a dalšími institucemi. Realizace tohoto projektu v českých ZŠ se jeví jako nová možnost, jak s interdisciplinární účinností podporovat mentální zdraví žáků ZŠ.

V oblasti zdraví ohrožujícího chování žáků, menší část respondentů této disertační práce uvedla závislost na návykových látkách, jako je alkohol a nikotin a také příjem

nezdravých slazených nápojů. Konkrétní zjištění ve výzkumné studii Hruškové a Mrhálka (2018) vykazují u školních dětí a mládeže stoupající trendy rizikového chování zejména v užívání analgetik, energetických nápojů, návykových látek a kouření, spolu s rizikovými volnočasovými aktivitami, jako jsou návštěvy diskoték, dlouho časové hraní her na počítači s konzumací energetických nápojů. Zaměřit pozornost odborníků pracujících s dětmi a mládeží na podceňovanou prevenci konzumace energetických nápojů doporučují zmínění autoři studie Hrušková a Mrhálek (2018) z důvodu negativního dopadu na dětské zdraví s podobně alarmujícím zjištěním, že řada žáků užívá tyto nápoje před tím, než jdou do školy, aby výuku zvládli, což znamená, že do školy vstupují pod vlivem návykové látky. Dle Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019–2027 vlády ČR míra užívání legálních návykových látek mezi dospívajícími aktuálně klesá, ale ve srovnání s evropskými zeměmi je stále na poměrně vysoké úrovni. Aktuálně dochází k významnému poklesu výskytu kouření mezi dětmi a mládeží v obecné populaci, avšak rizikové pro vyšší užívání nikotinu jsou skupiny dětí a mládeže v institucionální výchově a v sociálně vyloučených lokalitách. Míra zkušeností užívání elektronických cigaret mezi dětmi a mládeží je poměrně vysoká, avšak bez dostatečných informací o rizicích dopadu na jejich zdraví, přičemž přetrvává nízká míra provádění krátkých intervencí mezi kuřáky ze strany zdravotnických pracovníků. Podle Strategického rámce Zdraví 2030 zkušenosti s užíváním tabáku uvádí více než polovina dospívajících ve věku 13 tři čtvrtiny ve věku 15 let s tím, že 20 % patnáctiletých je pravidelnými kuřáky. Vysoký podíl mladistvých denních kuřáků je problémem, který se stane budoucí zátěží českého zdravotnictví. Sharma et al. (2008) zdůrazňuje potřebu připravenosti školy na variability zdravotní kondice žáků. Proto je nezbytné vzdělávat pedagogy a další školní profesionály v oblastech souvisejících s jejich zdravím i znevýhodněním vlivem rizikových životních podmínek. Obdobně Kolbe (2019) podporuje ve školách více pozornosti zaměřené na péči o zdraví dětí výukou i preventivními programy zdraví a zdravotní gramotnost žáků, nejlépe také se zapojením rodiny a komunity, neboť vzdělávání pro zdraví udržuje zdravější populaci dětí, ze kterých jsou zdravější dospělí, kteří se mohou více vzdělávat a tím jsou zároveň ekonomicky produktivnější. Novosad (2022) se zaměřuje zvláště na podporu dětí postižených či znevýhodněných prostřednictvím nástrojů koordinované rehabilitace flexibilně propojující interdisciplinární spolupráci jejíž součástí je i sociální, či zdravotně-sociální pracovník podporující kvalitu života v kontextech zdraví, vzdělávání a sociálně-ekonomického zázemí těchto dětí a jejich rodin.

2. Dílčí výzkumná otázka: Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují prožívání well-beingu?

Statistické testování hypotéz ověřilo existenci vztahů well-beingu se všemi dalšími testovanými oblastmi zdraví, školního klimatu a sociální opory žáků, která zahrnuje rodinu, kamarády a školní profesionály, jako jsou učitelé, pracovníci školního poradenského pracoviště se sociálním pracovníkem ve škole. Tato zjištění jsou v souladu s Bergin a Bergin (2009) podle kterých, je well-being dětí v rovině sociální, zdraví a emoční pohody úzce provázaný s jejich vztahy v prostředí školy a rodiny a má přímý vliv na školní úspěšnost, přičemž je povinností školních profesionálů, aby porozuměli komplexnosti těchto vazeb pro stanovení a poskytování efektivních intervencí.

Respondenti nejčastěji uvedli, že se cítí uvolněně a v dobré náladě, i když tyto pocity u menšího počtu respondentů souvisely i s pocity osamělosti. Zároveň respondenti ve větším počtu uváděli, že je jejich život naplněn tím, co je zajímá. Podle výzkumné studie Tapia-Fonllem (2020) pro podporu subjektivního well-beingu žáků musí škola umožnit jeho optimální rozvoj tím, že akceptuje, že všichni žáci nemají stejné silné stránky, uzná rozmanitost schopností svých žáků a nabídne školní prostředí vstřícné well-beingu žáků v aspektech fyzické, sociální a didaktické sféry školního života. Pro školní profesionály je proto nezbytné porozumět faktorům školního prostředí, které podporují well-being žáků. V souladu s výzkumnými zjištěními charakterizuje Testa (2022) roli ŠSPR ve škole, který je svými profesními kompetencemi a dovednostmi delegován pro mezioborovou spolupráci s učiteli a dalšími profesionály jako jsou školní psychologové, sociální pracovníci spolupracujících organizací apod., na podporu a rozvíjení well-beingu a dobrých životních podmínek žáků.

Ve výzkumného projektu „Zkušenosti adolescentů: mladí Češi v a po období sociálních změn“ sleduje Macek et. al (2020) psychologické a sociální charakteristiky dospívajících v posledních třiceti letech. V jedné ze sledovaných oblastí dospívající hodnotí svou schopnost ovlivňovat, co dělají. Výzkumná zjištění ukazují, že oproti předchozím generacím, u současné generace dospívajících stoupla míra vlivu nejvíce u vlastního rozhodnutí o budoucím zaměstnání, dále současní dospívající pociťují více vlivu na to, jací jsou a jak se chovají, ale oproti předchozím generacím pociťují nejmenší míru vlivu na to, co se mají ve škole učit. Tato zjištění korespondují s výsledky této disertační práce u současné generace dospívajících v oblasti well-beingu, kdy respondenti sice uvedli,

že se dokáží rozhodnout pro věci, které chtějí dělat, ale v komentářích, kterými sdělili, co by si přáli změnit ve škole, kriticky hodnotili právě nemožnost ovlivnit obsah a způsob učení na ZŠ. Kritizovali přemíru teoretických obsahů učiva i jeho zastaralost, která je nepřipraví pro život v jejich obtížné sociální realitě. Přímo vyjadřovali potřebu změnit obsah učiva odpovídající moderní době, k osvojení praktických dovedností pro život v každodenních náročných situacích, pro které potřebují schopnosti umět si vybudovat stabilní finanční i sociální zázemí.

Podporu well-beingu dospívajících ze sociálně znevýhodněných prostředí, s ohledem na limitované možnosti těchto dospívajících participovat nejen na veřejném životě, ale mnohdy na záležitostech, které se jich osobně dotýkají Grace et al (2024) realizovali výzkumný projekt ReSPECT reagující konkrétně na potřebu dospívajících, aby jejich hlasy byly brány vážně a měli příležitost ovlivnit společenské i vzdělávací prostředí. K tomu vytvořili iniciativy na úrovni školy a komunity vedené marginalizovanými dospívajícími ze sociálně ohrožených prostředí. Praktickým výstupem bylo nastavení efektivních změn sociálních služeb a vzdělávání, aby co nejvíce odpovídalo skutečným potřebám svých uživatelů.

3. Dílčí výzkumná otázka: Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují sociální oporu?

Závislost prožívání spokojeného života v podobě well-beingu na poskytované sociální opoře byla u respondentů prokázána jako statisticky významná. Výzkumná zjištění v oblasti sociální opory respondentů vykazují vysokou míru opory od jejich rodičů a rodin v kontextu školní docházky. Vykazují také významné využívání podpory od vrstevníků a učitelů. Ke svým učitelům mají respekt a důvěru, na které zároveň závisí jejich pocit bezpečí ve škole. Tato zjištění jsou ve shodě s Chu et al. (2010), kteří statisticky ověřili velmi silné vztahy mezi sociální oporou a well-beingem dětí, přičemž různé zdroje podpory měly různě silné vztahy s well-beingem s nejsilněji vnímanou podporou učitele. Také John-Akinola a Gabhainn (2015) potvrzují statisticky významný vliv sociální opory na well-being dětí. Zapojení rodičů do školního prostředí a podpora školní úspěšnosti svých dětí má pozitivní vliv na životní spokojenost dětí, jejichž míra well-beingu vykazuje vzrůstající úroveň.

Ve výzkumné studii Kutsar et al., (2019) zkoumající well-being u školních dětí byl prokázán zdroj well-beingu ve škole dobrý výsledek učení: děti cítí se dobře, když dostávají dobré známky. Mají rády klidné, pohodlné a přiměřené prostředí pro učení. Děti well-being nejčastěji spojovaly s pocitem bezpečí: cítí se dobře při škole, když nejsou ve vztazích se spolužáky šikanovány a nebojí se. Well-being pro děti znamená, že se cítí dobře a bezpečně v klidném prostoru pro učení, kde mohou mít dobré vztahy s učiteli a ostatními žáky.

Sociální oporou respondentů ve škole jsou nejen jejich učitelé a spolužáci, ale statisticky významný vztah byl zjištěn i u využívané pomoci od profesionálů školního poradenského pracoviště, kam se respondenti obrací o pomoc na speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pracovníka. Podle Constable (2013) je sociální pracovník ve škole kompetentním poskytovat odborné sociální poradenství a služby prostřednictvím nástrojů, metod a přístupů individuální a skupinové sociální práce v profesně rovnocenné spolupráci s ostatními školními profesionály při vytváření školních programů k prevenci rizikového chování žáků a identifikaci potřeb žáků, jejich rodin, učitelů i komunity.

Většina respondentů uvedla významnou oporu svých kamarádů, na které se mohou spolehnout a mohou s nimi sdílet své zážitky a potřeby. Podle Kutsar et al., (2019) je škola místem nejen pro učení, ale také pro rozvíjení vztahů: pro hru, setkávání s kamarády, a právě ti jsou mnohdy nejvýznamnějším zdrojem motivace a well-beingu školních dětí.

4. Dílčí výzkumná otázka: Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují školní klima?

Většina respondentů vnímá klima školy s podporou učitelů v učení související s důvěrou a respektem respondentů v učitele. Považují učitele za spravedlivé také při řešení problémů žáků. Většina respondentů navštěvuje svou školu ráda, mají dobré školní výsledky a důvěru také ve vztazích se spolužáky. Menší počet respondentů uvádí, že nemá dobré školní výsledky a zároveň nemá dobrý vztah ke škole. Tato zjištění odpovídají dosažení úspěšných školních výsledků podle Průchy et al. (2013), které jsou důsledkem pozitivního hodnocení prospěchu žáka za zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, jejichž zvládnutí nezávisí na jednotlivém žákovi, ale je souhrnem spolupráce a vzájemných vztahů mezi žáky a učiteli. Z toho plyne, že školní úspěšnost

nezávisí výhradně na žákových schopnostech, ale je výsledkem součinnosti práce učitele a žáka. Posuzování dosažení, či nedosažení školní úspěšnosti je podle Koláře a Šikulové (2009) nezbytné objektivně z pohledu výkonu žáka, charakteristik jeho individuálních možností a celého spektra dalších faktorů, jako je například vliv rodinného prostředí, klima třídy a preference společenských hodnot. Což komplexním náhledem znamená, že dosažení dobrých školních výsledků nemusí záviset pouze na schopnostech žáka, ani zde nemusí mít rozhodující vliv spolupráce s pedagogem, ale školní úspěšnost se může jevit jako produkt výchovně vzdělávacích kooperací zahrnující všechna prostředí vlivu, kterých je žák součástí.

Většina respondentů označila své vztahy se spolužáky za podporující dobré klima třídy. Zároveň však naprostá většina respondentů uvedla, že se ve škole stala svědkem agresivních projevů chování v podobě šikany. Téměř třetina respondentů byla někdy obětí šikany a menší počet respondentů byl agresorem. Respondenti doplňovali volné komentáře k otázce šikany, ve kterých zaznívaly obavy, bezmocnost, ale také odplata spolužákům a agresivita. Dupper (2003) v reakci na projevy šikany ve škole vyzývá pedagogy a ŠSPR, aby vynaložili veškeré úsilí, aby chránili žáky před agresivním chováním, přičemž je nezbytnou primární reakcí v jednání se šikanujícími osobami a jejich rodiči v individuálním rozhovoru naprosto jasné sdělení, že šikana nebude tolerována a že skončí. Šikana má krátkodobé i dlouhodobé důsledky jak pro oběti, tak pro agresory. Oběti chronické šikany mají horší školní výsledky a vyšší absenci ve škole i s předčasným ukončením studia. Mohou pocítovat ztrátu sebeúcty a pocity izolace, které mohou přetrvávat až do dospělosti. Jako svědci šikany jsou často zavražďováni a bojí se, že nakonec budou šikanováni také, zvláště pokud pracovníci školy nezasáhnou proti šikaně. V kompetencích ŠSPR je pracovat v primární i sekundární prevenci s projevy sociálně patologických jevů, jako je právě šikana ve škole.

Od školy respondenti očekávají, že se naučí pracovat s informacemi, aby dokázali rozlišovat co je důležité a mohli rozvíjet své zájmy. Chtějí se naučit samostatně pracovat, samostatně myslet a s tím souvisí zájem o to, aby se mohli učit sami. Mají zájem spolupracovat s ostatními, naučit se dodržovat pravidla a k tomu očekávají že od školy získají potřebné znalosti a dovednosti. Zároveň si přejí moderní školu s moderním vyučováním a kvalitním školním prostředím, kde se budou získávat užitečné znalosti a dovednosti pro zvládnání života ve společnosti. Tato zjištění jsou ve shodě s výsledky studie Eskelä-Haapanen et al. (2021) k očekávání žáků od školy, které ukázaly, že žáci

měli pozitivní očekávání zahrnující přátelství, možnosti učit se a naučit se, kvalitní školní prostředí, větší svobodu a dobré vztahy mezi učiteli a studenty.

5. Dílčí výzkumná otázka: Jak žáci druhého stupně základní školy reflektují působení sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na základní škole?

Jen menší část respondentů uvedla, že využívá pomoc ŠSPř ve škole osobně alespoň jednou za školní rok, ale i pravidelně každý měsíc. Výzkumná zjištění z odpovědí na otevřenou otázku k pomoci od ŠSPř odráží potřeby žáků v pomoci s komunikací s učiteli ve škole i v prostředí rodiny se svými rodiči. Dupper (2003) reflektuje mnohdy problematickou situaci ŠSPř ve školách, jako profesionálů v oboru sociální práce, kteří bývají považováni za hosty ve školním prostředí, kde se se zaměřují spíše na vzdělávání než na sociální práci. Stává se, že zaměstnanci školy i žáci často nerozumí službám sociální práce nebo je nedoceňují. V tomto důsledku jsou ŠSPř zranitelní a ve školách zauímají relativně nízké postavení a také jsou často pod drobnohledem kolegů, či vedení školy. Aby mohli plnit své jedinečné poslání ve školách, kterým je napomáhat nastavovat systémové změny ve prospěch zranitelných skupin žáků, musí si ŠSPř zajistit ve školách důvěru školních profesionálů a žáků pro partnerskou spolupráci, přičemž se musí řídit osobními a profesními hodnotami a etickými zásadami sociálního pracovníka.

Potřeby respondentů vyjádřené v dotazníkovém šetření ve vztahu k sociální pracovníci na ZŠ korespondují s kompetencemi a dovednostmi ŠSPř pro uspokojení potřeb žáků, které jim může ŠSPř zajistit. Corcoran a Roberts (2015) dokládají, že sociální pracovník v perspektivě sociálně-ekologické teorie pracuje na zkvalitnění prostředí člověka. Lidé zažívají negativní pocity a ztrácejí důvěru ve vlastní schopnosti naplňovat své potřeby, když vnímají, že právě prostředí, ve kterém žijí na jejich potřeby nereaguje. Výsledkem je stres a nerovnováha mezi nároky prostředí a vlastní kapacitou tyto nároky naplnit. Je úkolem sociálního pracovníka tuto disbalanci vyrovnávat a pomoci klientovi nalézt zdroje k posílení jeho potenciálu jednat ve strategiích na zmírnění stresu a zvýšení odolnosti vůči tlakům prostředí. Zároveň sociální pracovník hledá způsoby, jak pracovat se samotným prostředím klienta, aby více odpovídalo jeho potřebám, v souladu s perspektivou sociálně-ekologické, dle které jsou žijící systémy interaktivní vztahovou sítí ovlivňující se navzájem.

Doplněním kvantitativního výzkumné šetření byla kazuistika Masarykovy ZŠ Tanvald. Zjištěná data z této studie v tomto místě doplňují kapitolu Diskuze.

Hlavní cíl: popsat zkušenosti s výkonem profesní role sociální pracovníce na ZŠ v konkrétním případě vybrané ZŠ pohledem sociální pracovníce, ředitelky školy, vybraných pedagogů a vybraných žáků ZŠ.

Jak reflektuje svou profesní roli sociální pracovníce na ZŠ?

Sociální pracovníce na ZŠ je v každodenním kontaktu se žáky a učiteli. Zdůraznila vysokou schopnost kooperace celého týmu pedagogů školy, ředitelky školy a školního poradenského pracoviště ve prospěch řešení školních obtíží žáků ze sociálně znevýhodněných prostředí a dalších žáků, u kterých jsou identifikovány potřeby k intervenci sociální pracovníce. Významným spolupracujícím partnerem sociální pracovníce na ZŠ z oblasti sociální práce a služeb v sociálně-právní ochraně dětí je OSPOD MÚ Tanvald, se kterým sociální pracovníce řeší případy závažnějších sociálně-patologických jevů u žáků, například v rámci případových konferencí. Tuto spolupráci považuje za potřebnou neustále rozvíjet ve vzájemném porozumění. Pížová a Punová (2020) prokázaly výzkumnou evidenci spolupráci pracovníků OSPOD s profesionály ve školách, která je někdy v rovnocenném vztahu a někdy pracovníci OSPOD vnímají i svou pozici za nadřazenou vůči škole, jak může být vyloženo dle platné legislativy. Zároveň si pracovníci OSPOD jsou vědomi potřeby nastavování partnerského vztahu se školou pro funkční spolupráci, kterou pozitivně ovlivňuje vytvořený vzájemný vztah v osobním kontaktu, vstřícnost a vzájemné porozumění profesním kompetencím spolupracujících stran. Tato spolupráce je klíčová v péči o školní děti v obtížných životních situacích. Sociální pracovníce diagnostikuje sociální znevýhodnění žáků a její působnost na ZŠ odpovídá také Národní strategii ochrany práv dětí na období 2021–2029 MPSV ČR, která vytváří systém spolupráce k zajištění ochrany dětí a zkvalitnění života všech dětí a rodin, primárně však dětí nacházejících se v obtížné životní situaci, kdy v ČR je téměř každé dvanácté dítě v evidenci správního orgánu ochrany dětí. V praxi podporuje nástroje sociální práce, jako je vyhodnocení situace ohroženého dítěte a jeho rodiny, zpracování individuálního plánu ochrany dítěte a případové konference, které napomáhají spolupráci a koordinaci postupů všech relevantních institucí a odborníků, kteří mají přispět k řešení situace ohroženého dítěte.

Významná je mezioborová spolupráce sociální pracovníce v rámci školního poradenského pracoviště v oblastech primární a sekundární prevence sociálně-patologických jevů, k podpoře zdraví a well-beingu žáků. Tato zjištění jsou v souladu s výzkumnou studií Testa (2022), která v mezioborové spolupráci sociálních pracovníků vidí potenciál posílit holistický přístup školy pro vytváření dobrých vzdělávacích podmínek žákům. Sociální pracovníci a psychologové pracují v rámci školního prostředí prostřednictvím intenzivních intervencí, které napomáhají zlepšovat klima tříd i celé školy. V rámci mezioborové spolupráce poskytují sociální pracovníci intervence a relevantní informace pedagogům, čímž posilují schopnosti a sebedůvěru učitelů, kteří se spolu se sociálními pracovníky a psychology denně podílejí na vzdělávání a podpoře well-beingu žáků.

Jaké má ředitelka školy zkušenosti s výkonem sociální práce na ZŠ?

Ředitelka ZŠ sdílela pozitivní zkušenosti s výkonem sociální práce na ZŠ v působnosti sociální pedagožky / sociální pracovníce, a to počátku její práce se žáky se sociálním znevýhodněním i spolupráce v rámci školního týmu pedagogů a školního poradenského pracoviště. Sociální práci ve škole považuje za významnou pomoc škole, žákům a jejich rodinám v řešení obtížných životních situacích bránících vzdělávání dětí. Ve zkušenostech ředitelky se odráží proaktivní přístup sociální pracovníce s nastavováním účinných intervencí ve spolupráci s ředitelkou ZŠ podporující dosažení školní úspěšnosti žáků pro jejich budoucí perspektivy, zlepšení školního klimatu a spolupráce s rodinami žáků, komunitou a organizacemi státní správy i neziskového sektoru. Tato zjištění korespondují s charakteristikou ŠSPr podle Horton a Prudencio (2022), podle kterých musí ŠSPr aktivně identifikovat klíčová témata v sociálně-ekologickém prostředí školy, která důsledně monitoruje, aby navrhnul opatření pro realizaci víceúrovňových empiricky podporovaných intervencí, které zlepšují studijní výsledky a chování žáků ve škole. Obdobně dokládá relevantnost profese ŠSP Testa (2012), podle které má sociální práce ve školách potenciál podpořit změny, které zvýší kvalitu vzdělávání žáků, a také podpořit a usnadnit spolupráci mezi rodiči, školou a širší komunitou.

Zavedení sociální práce na ZŠ je pro ředitelku školy významnou pomocí pro rozvíjení spolupráce zejména s rodiči žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, do kterého nemají pedagogové v rámci svých kompetencí přístup, a který se jeví jako potřebný

například v situacích potřeby řešit skryté záškoláctví. Tato zjištění podporuje Franklin et al. (2008), dle které mohou ŠSPr intervenovat u rodičů a rodin, aby řešili situace ohrožující školní úspěšnost jejich dětí, nebo se mohou zaměřit na intervenci samotných rodičů, kteří sami potřebují pomoc ŠSPr. Příkladem problémové situace žáka, je častá absence a ŠSPr může navštívit jeho domov, aby posoudil důvody neúčasti na vyučování a zapojil rodiče do řešení problému. Sociální pracovník může také podpořit účast rodiče na školních aktivitách, jako je například setkání s učitelem nebo s rodiči a schůzky rodičovského sdružení. Rodiče jsou odborníky na své děti a školy a rodiče jsou vzájemně závislí ve svém úsilí věnovat se vzdělávacím potřebám dítěte.

Zvláště ohrožující pro pozici sociální pracovníce / sociální pedagožky je podle ředitelky školy nejistota v budoucnosti této profese na ZŠ, zdali bude nadále zainteresovanými institucemi podporována a zdali bude mezi odbornou i laickou veřejností, včetně samotných škol a jejich zřizovatelů dostatečně zajištěno povědomí o relevantnosti této profese na ZŠ. Tato zjištění korespondují s výzkumnou studií Ioannou (2022), podle které je problematika sociální práce na školách nevěnováno stále dostatek pozornosti a úsilí pro zajišťování porozumění této profesi v prostředí vzdělávacího systému. Ve školách i spolupracujících institucích není dostatečné povědomí o sociální práci, a v některých případech zavedení pozice ŠSP je zcela mimo priority školy. Ioannou (2022) se také domnívá se, že k prosazení ŠSP ve školách je zapotřebí společný přístup zahrnující všechny klíčové zúčastněné strany, které podporují praxi sociální práce ve školách, který by mohl být nejúčinnější právě ve vyvíjení společného tlaku na hledání skutečných řešení pro překonávání bariér nejednoznačnosti obklopující tuto profesi a její roli ve vzdělávacím systému, která brání možnostem implementace praxe sociální práce do prostředí škol. Potřebu propagovat roli sociální práce ve vzdělávacím systému poukazuje také McDavitt et al. (2018) pro porozumění hodnotě, kterou může profese sociální práce přinést pro podporu well-beingu a školní úspěšnosti žáků.

Jak pedagogové ZŠ reflektují spolupráci se sociální pracovníci na ZŠ?

Na sociální pracovníci na zkoumané Masarykově ZŠ Tanvald obracejí pedagogové s žádostí o spolupráci při řešení případů rizikového chování dětí a jejich rodin ohrožující školní úspěšnost. Za obtížně řešitelné situace považují pedagogové jednání s rodiči žáků, pokud rodiče odmítají spolupracovat se školou. Pedagogové nemají přístup do jejich rodinném prostředí, kde by mohli zajistit pomoc zejména žákům se skrytým

záškoláctvím. Franklin et al. (2008) dokládá přínosy ŠSP ve školách, které ulehčují pedagogům práci s přirozeným prostředím žáků v jejich rodinách. Pedagogové se běžně potýkali s mnoha sociálními a emocionálními problémy, které žáci přinášeli do tříd. ŠSPr převzali řešení těchto problematických situací souvisejících s rodinami žáků a zajistili podpůrnou síť sociálních služeb, se kterými ŠSPr v rámci komunity spolupracují v přirozeném partnerství školy, rodiny a komunity. Společným cílem perspektivní studijní a sociální rozvoj dětí ohrožených školním neúspěchem vlivem sociálně znevýhodněného rodinného zázemí.

Tato zjištění informantů kazuistiky odpovídají náplni práce ŠSPr podle Finigan-Carr a Shaia (2018), kdy ŠSPr se svými klienty jak z hlediska klinické úrovně jednotlivce a rodiny, tak z hlediska makro úrovně společnosti různých společenských vrstev, sociálních a ekonomických otázek. Sociální pracovníci se nemohou soustředit, na rozdíl od pedagogů, na pracovní povinnosti pouze v rámci školního prostředí, ale musí se propojit i s přirozeným prostředím rodin žáků, aby jim nechyběla znalost kontextu sociálního prostředí pro pochopení žáků a rodin. Od sociálních pracovníků ve škole se očekává, že jsou kompetentní k účinným intervencím v problémových situacích, které žáci přinášejí do školního klimatu. Kompetence ŠSPr umožňují navazovat důvěryhodné vztahy s rodinami, komunitou a dalšími organizacemi. Vytváření těchto vztahů je přínosné v situacích, když například rodič nebo člen komunity uvědomí sociálního pracovníka ve škole o incidentu, ke kterému došlo v komunitě, který může mít vliv na děti ve škole ten den. V takovém případě se také komunita stává partnerem při vytváření bezpečného a efektivního školního klimatu.

Jak reflektují žáci druhého stupně působení sociální pracovníce na ZŠ?

Obdobně jako respondenti v dotazníkovém šetření, také informanti kazuistiky ZŠ sdělovali v rozhovorech potřebu umět zvládnout každodenní povinnosti související nejen se školou, ale i s rodinným prostředím, mají potřebu získat ve škole znalosti k vyšší finanční gramotnosti, dovednosti, jak pečovat lépe o své zdraví, a také mají potřebu otevřenější komunikace s učiteli o možnostech změnit způsob i obsah výuky k jejich potřebám. S těmito potřebami se obracejí na sociální pracovníci, ale i na třídní učitele, ke kterým mají důvěru. Podle Bloom et al. (2020) by měli mít profesionálové z oblasti školství a sociálních služeb pro děti a mládež znalost o principech Úmluvy o právech

dítěte z jejíhož obsahu jasně vyplývá, že děti nelze považovat za neschopné podílet se na rozhodování a že je třeba přijmout účinná opatření ke zjištění jejich názorů. Dítě má právo být slyšeno a vyslyšeno, avšak mnohá praxe v rámci škol dokládá, že dospělí činí většinu rozhodnutí za děti a dospívající sami. Tudíž o míře účasti dítěte na věcech, kterého se ho týkají rozhoduje to, jak dospělí vnímají jeho schopnost podílet se na rozhodování a v tomto ohledu si dospělí vymezují rozhodovat, aniž by konečné rozhodnutí bylo v souladu s potřebami dítěte.

Informanti také vyjádřili intenzivní potřebu aktivně tráveného času, jak při vyučování, tak při mimoškolních aktivitách. Informanti by uvítali více volnočasových aktivit, sportovních a fyzických aktivit, jejichž nabídka ve škole je podle nich v současnosti nedostatečná. Benefity zajištění fyzických aktivit ve škole předkládají výzkumná zjištění Kvalo a Natlandsmyr (2021), kteří zkoumali vliv školních fyzických aktivit žáků na kvalitu jejich života související se zdravím a klimatem školy. Podle těchto zjištění vykazují pravidelné fyzické aktivity dětí ve škole pozitivní vliv na jejich well-being, sociální oporu ve vztazích s kamarády a vrstevníky a dobré klima školního prostředí.

Data z rozhovorů s informanty / žáky ZŠ Tanvald vypovídají o širokém spektru spolupráce se sociální pracovníci, kdy žáci mají potřebu mluvit se sociální pracovníci o záležitostech, které nedokáží sami řešit. Na sociální pracovníci se také obrací v případech psychických obtíží, pro které sociální pracovníci dokáží zprostředkovat odbornou pomoc. Tato zjištění korespondují s charakteristikou dovedností ŠSPr podle Finigan-Carr a Shaia (2018), kdy je dovednostmi ŠSPr udržování pracovních vztahů s místními partnery a navazování spolupráce s poskytovateli služeb také v oblasti duševního zdraví pro děti a rodinu a dalšími organizacemi. ŠSPr mají dobrou pozici pro koordinaci spolupráce s komunitními zdroji, aby uspokojili potřeby žáků a rodin pro zdravý růst a well-being dětí.

7 ZÁVĚR

Hlavním cílem disertační práce bylo identifikovat souvislost reflektovaných aspektů zdraví, well-beingu, školního klimatu, sociální opory žáků druhého stupně ZŠ a práce sociálního pedagoga/sociálního pracovníka s rolí školní sociální práce v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Pro kvantitativní výzkumnou část byly stanoveny hypotézy ověřující vztahy mezi oblastmi zdraví, well-beingu, sociální opory a školního klimatu vystihující roli ŠSP na ZŠ v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Statistická testování stanovených hypotéz ověřila vztahy mezi oblastí zdraví, klimatu školy a sociální opory, které všechny potvrzují vztah s oblastí well-beingu žáků. Statistické testování hypotéz ověřilo také existenci vzájemného vztahu mezi sociální oporou žáků a školním klimatem navštěvované ZŠ.

Identifikované vztahy reflektovaných vybraných aspektů zdraví, well-beingu, klimatu školy, sociální opory žáků a působení sociálního pracovníka / sociálního pedagoga na základní škole souvisí s rolí školní sociální práce na základní škole v perspektivě sociálně-ekologické teorie. Sociální práce ve školách svým holistickým přístupem podporuje well-being žáků, který je dle výzkumných zjištění této disertační práce klíčovou oblastí propojenou se zdravím, školním klimatem a sociální oporou školních dětí. Identifikované vzájemné vazby well-beingu školních dětí se zdravím, emoční pohodou, s vrstevníky, s rodinou a se vztahy v prostředí školy přímo ovlivňují faktory klimatu školy. Respondenti dotazníkového šetření reflektovali svůj vztah ke škole s potřebou pocitu bezpečí, která je vázána na vztahy se spolužáky a důvěru v učitele, potvrzovali svůj zájem o aktivní školní život a zdravé a bezpečné školní prostředí. Vykazovali v převážné míře kladný vztah ke škole a podporu od svých rodičů a rodin zvyšující jejich školní úspěšnost. V menší míře respondenti také prokázali potřebu pomoci od profesionálů školního poradenského pracoviště, kde využívají služby a poradenství školního psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pracovníka. Od školy očekávají moderní vyučování, kvalitní školní zázemí, spravedlivé vztahy mezi žáky a učiteli. Očekávají, že se naučí pracovat s informacemi, aby uměli rozlišovat co je důležité, mohli být samostatní, a přitom uměli spolupracovat s ostatními. Od školy očekávají bezpečné a vstřícné prostředí, které jim umožní rozvíjet jejich zájmy.

Informanti kazuistiky zkoumané ZŠ prokázali zájem o častější aktivní zapojení svých rodičů a rodin do dění ve škole i do volnočasových aktivit souvisejících se školou a

k tomu vyjádřili potřebu spolupráce se sociální pracovníci. Naprostá většina respondentů nevykázala závislost na návykových látkách. Přesto část respondentů uvedla užívání návykové látky, jako je alkohol a nikotin v pravidelném množství, dále menší počet respondentů vykazoval velmi nízkou, nebo žádnou podporu svých rodin, učitelů i vrstevníků, nespokojenost se školou, překážky v učení, časté pocity osamělosti, zdravotní obtíže, projevy agresivního chování mezi žáky, zažité zkušenosti v roli oběti šikany, ale i v roli agresora šikany. Hlubším porozuměním těmto vztahovým vazbám, které děti prožívají ve svém každodenním životě nejen ve škole, ale i mimo školní prostředí lze zvýšit efektivitu intervencí sociálních pracovníků ve školách a dalších školních profesionálů.

Infrastruktura školního poradenství sestavená ze širokého spektra odborníků ze zdravotní, sociální a vzdělávací oblasti působících v interdisciplinární spolupráci, se jeví jako klíčová pro efektivní pomoc rodičům a jejich dětem ve školách a komunitách podporující jejich zdravý růst, školní úspěch a well-being.

Dle výzkumných zjištění sociální pracovníce / sociální pedagožka na zkoumané Masarykově ZŠ Tanvald svou prací přispěla ke zlepšení školního klimatu, rozvíjení spolupráce mezi školou, pedagogy, rodinami, institucemi státní správy a neziskovými organizacemi v oblasti zdravotních a sociálních služeb. Přispěla k tvorbě zdravého a bezpečného školního prostředí pro žáky, zvýšení jejich školní úspěšnosti spolu s podporou well-beingu žáků. Jejím přístupem není hodnocení žáků a jejich rodin, ale získání porozumění jejich životní situace v kontextu vzdělávání, školní docházky a každodennosti sociální reality. Provádí diagnostiku potřeb žáků školy a v případě intervence hledá a nastavuje konstruktivní řešení problematických situací žáků, jejich rodin a pedagogů prostřednictvím poskytování sociálního a sociálně-pedagogického poradenství a služeb.

Ředitelka Masarykovy ZŠ Tanvald a pedagogové zapojení do výzkumného šetření této disertační práce reflektují práci sociální pracovníce / sociální pedagožky na jejich ZŠ jako vysoce přínosnou pro žáky, jejich rodiny i pedagogy samotné a tím i pro celé školní prostředí i komunitu, která školu obklopuje z důvodů pravidelné sociální a sociálně pedagogické diagnostiky sociálního znevýhodnění u žáků, ohrožující jejich školní úspěšnost, zahájení včasných intervencí dle diagnostikovaných potřeb žáků a jejich rodin. Dalším významným důvodem je stálá přítomnost sociální pracovníce / sociální pedagožky na ZŠ, která pracuje na řešení sociálního i psychosociálního znevýhodnění žáků i dalších diagnostikovaných potřeb žáků dle svých odborných kompetencí a je pro

pedagogy vítaným ulehčením jejich práce. Pedagogové shodně ocenili výkon sociální práce na ZŠ kompetentní sociální pracovníci, kterou na úrovni partnerské spolupráce přijali do svého týmu, jako profesionála spoluzodpovědného za výchovně-vzdělávací proces žáků. Pedagogové také ve shodě konstatovali, že doposud nezaznamenali žádná negativa spojená s výkonem sociální práce na ZŠ a zároveň vyjádřili obavy o udržitelnost této profese na ZŠ z důvodu možného nedostatku finančního zajištění, nikoliv nedostatku klientů.

Působení sociální pracovnice na ZŠ reflektovali také žáci, kteří ocenili u sociální pracovnice její otevřenost v komunikaci, stálou dosažitelnost ve škole, schopnost porozumění jejich situaci, poskytnutí účinné a včasné intervence a partnerský přístup, díky kterému vnímají komunikační a vztahové prostředí ve vzájemné důvěře a bezpečí. Prostřednictvím zpracované kazuistiky Masarykovy ZŠ Tanvald lze poskytnout řadu konkrétních doporučení do praxe výchovně-vzdělávacího procesu na ZŠ, ve kterých může být role ŠSP vysokým benefitem zvyšujícím pedagogům efektivitu jejich pedagogické činnosti se žáky, pozitivně ovlivňující školní klima zajišťující žákům primární i sekundární prevenci sociálně-patologických jevů, podporující jejich zdraví, pečující o vzájemné vztahy mezi žáky, jejich vrstevníky, rodinami a učiteli a otevírající prostor pro vzájemnou komunikaci mezi všemi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu napříč všemi sociálně-ekologickými úrovněmi společnosti.

Výzkumná zjištění této disertační práce přinesla ověření potřebnosti role sociální práce na ZŠ v perspektivě sociálně-ekologické teorie, dle které pracovníci ve školách dokáží odborně pracovat se všemi úrovněmi ekosystémů společenského prostředí, které přímo i nepřímo ovlivňují školní prostředí, zdraví a well-being žáků. Role ŠSP, dle zjištěných potřeb respondentů této studie, odpovídá sociálně-ekologickému modelu praxe ŠSP v USA podle National Association of Social Workers (NASW, 2012) v potřebě řešení behaviorálního a duševního zdraví klientů, podpoře pozitivního klimatu školy pro školní úspěšnost žáků a zvýšení dostupnosti zdrojů pro žáky a školu v kontextu místní komunity. Tato výzkumná zjištění určena zejména k podpoře institucionalizace sociální práce do českých škol, přičemž je nezbytné zároveň konstatovat, že výsledky této disertační práce předkládají kazuistiku případu dobré praxe sociální práce na ZŠ a deskripci zkoumaných ZŠ, která je výzkumnou evidencí prokázanou u výzkumného souboru, který není reprezentativním výzkumným vzorkem a výsledky tedy nelze generalizovat pro všechny ZŠ a celou populaci školních dětí na ZŠ.

Lokální zkušenosti s výkonem sociální práce na ZŠ přinesly výzkumná data, která dokazují prospěšnost stálé přítomnosti sociálního pracovníka / sociálního pedagoga v prostředí školy pro kontinuální a včasnou diagnostiku sociálních a psychosociálních potřeb žáků k zajištění potřebných preventivních opatření a intervencí podporující školní úspěšnost a péči o well-being žáků v jejich školním a rodinném prostředí.

Výzkumná data také přinesla zjištění v reflektovaných zkušenostech informantů s překážkami institucionalizace sociální práce na ZŠ, které sledují od úrovně makrosystému státní správy, která doposud nezajistila institucionalizaci ŠSP až po mikroúroveň společnosti, kde také vnímají společenské nedocení sociální práce na školách, které je dle jejich zkušeností způsobeno mnohdy nízkou informovaností laické i odborné veřejnosti o této profesi.

Na základě těchto výsledných zjištění je proto výzvou jak odborníkům, kteří působí v oblasti vzdělávání, sociální práce a zdravotnictví, tak i těm, kteří jsou aktivními příjemci poradenství a služeb sociální práce sociálními pracovníky ve školách, aby své znalosti, poznatky a zkušenosti sdíleli s dalšími spolupracujícími partnery i veřejností pro relevantní podporu institucionalizace ŠSP do prostředí českých škol.

I přesto, že se již v některých českých školách daří úspěšně realizovat sociální práci a je zde výzkumná evidence dokazující zájem a potřebu ZŠ zaměstnat ve svých školách sociálního pracovníka, který zajistí a poskytne potřebné sociální poradenství a služby, je tato výzkumná evidence v oblasti ŠSP stále nedostatečná. Proto je v neposlední řadě také námětem, či výzvou pro výzkumné pracovníky a jiné profesionály angažované v oblasti ŠSP podpořit institucionalizaci ŠSP realizací výzkumných šetření poskytujících výzkumnou evidenci k potřebnosti ŠSP na českých školách.

8 SEZNAM LITERATURY

1. ALLEN-MEARES, P., MONTGOMERY, K.L., KIM, J.S., 2013. School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work* [online]. 2013-08-12, 58(3), 253-262 [cit. 2024-07-03]. ISSN 0037-8046. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/sw/swt022>
2. ALLEN-MEARES, P., MONTGOMERY, K.L., 2014. Global Trends and School-Based Social Work. *Children & School* [online]. 36(2), 105-112 [cit. 2021-4-23]. ISSN 15328759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdu007>
3. ARIÈS, P., 1965. *Centuries of childhood: a social history of family life*. New York: Vintage Books, 448 p. ISBN 978-0394702865.
4. AVANT, D.W., 2014. The Role of School Social Workers in Implementation of Response to Intervention. *School Social Work Journal*. 38(2), 11-31. ISSN 01615653.
5. BA', S., 2021. The critique of Sociology of Childhood: Human capital as the concrete 'social construction of childhood'. *Power and Education* [online]. 13(2), 73-87 [cit. 2024-06-12]. ISSN 1757-7438. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/17577438211011637>
6. BAŠTECKÁ, B., 2005. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada, 300 s. ISBN 802470708x.
7. BEN-ARIEH, A., CASAS, F., FRØNES, I., KORBIN, J.E., 2014. Multifaceted Concept of Child Well-Being. In: BEN-ARIEH, A., CASAS, F., FRØNES, I., KORBIN, J.E., ed. *Handbook of Child Well-Being* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, s. 1-27 [cit. 2024-02-11]. ISBN 978-90-481-9062-1. Dostupné z: http://link.springer.com/10.1007/978-90-481-9063-8_134
8. BENBENISHTY, R., ASTOR, R.A., ESTRADA, J.N., 2008. School Violence Assessment: A Conceptual Framework, Instruments, and Methods. *Children & School* [online]. 30(2), 71-81 [cit. 2024-05-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/30.2.71>
9. BERGIN, C., BERGIN, D., 2009. Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review* [online]. 21(2), 141-170 [cit. 2024-01-31]. DOI: 10.1007/s10648-009-9104-0. ISSN 1040726X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>

10. BERNSTEIN, B., 1961. Social structure, language and learning. *Educational Research* [online]. 3(3), 163-176 [cit. 2024-07-11]. ISSN 14695847. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0013188610030301>
11. BERSON, I.R., BERSON, M.J., GRAY, C., 2019. *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*. USA: Age Publishing, Charlotte NC, 455 p. ISBN 978-1-64113-546-7.
12. BĚLÍK, V., SVOBODA HOFERKOVÁ, S., KRAUS, B., 2017. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 120 s. ISBN 978-80-271-0599-1.
13. BLOOM, A., CRITTEN, S., JOHNSON, H., WOOD, C., 2020. A critical review of methods for eliciting voice from children with speech, language and communication needs. *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 20(4), 308-320 [cit. 2024-08-08]. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12491>. ISSN 1471-3802.
14. BODDY, R., SMITH, G., 2009. *Statistical methods in practice: for scientists and technologists*. Chichester: Wiley, 248 p. ISBN 978-0-470-74664-6.
15. BRADLEY, R.H., CORWYN, R.F., 2002. Socioeconomic Status and Child Development. *Annual Review of Psychology* [online]. 53(1), 371-399 [cit. 2023-06-20]. ISSN 00664308. Dostupné z: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
16. BORG, E., DRANGE, I., 2019. Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools* [online]. 2019-05-31, 22(3), 251-266 [cit. 2024-7-31]. ISSN 1365-4802. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1365480219864812>
17. BRADY, L.-M., GRAHAM, B., 2019. *Social Research with Children and Young People: A practical guide*. Bristol: Policy Press, 153 p. ISBN 978-1-4473-5114-6.
18. BRAKE, A., KELLY, M.S., 2019. Camaraderie, Collaboration, and Capacity Building: A Qualitative Examination of School Social Workers in a Year Long Professional Learning Community. *The Qualitative Report* [online]. 24(4), 667-692 [cit. 2023-04-23]. ISSN 10520147. Dostupné z: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3779>
19. BRONFENBRENNER, U., 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, 352 s. ISBN 0-674-22457-4.

20. BRONFENBRENNER, U., 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology* [online]. 22(6), 723-742 [cit. 2024-03-29]. Dostupné z: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.22.6.723>
21. BRONFENBRENNER, U., 2004. *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. The SAGE Program on Applied Developmental Science. Thousand Oaks: SAGE Publications, 336 p. ISBN 9780761927112.
22. BRUTHANSOVÁ, D., JEŘÁBKOVÁ, V., 2012. *Koordinovaná rehabilitace*. Praha: VÚPSV, 73 s. ISBN 978-80-7416-102-5.
23. CARR, A., 2012. *Family Therapy: Concepts, Process and Practice: Concepts, Process and Practice*, 3rd Edition. UK: Wiley-Blackwell, 560 s. ISBN 978-1-119-95464-4.
24. CASTRO-SÁNCHEZ, M., ZURITA-ORTEGA, F., RUIZ, G.R.-R., CHACÓN-CUBEROS, R., O'MALLEY, M., 2019. Explanatory model of violent behaviours, self-concept and empathy in schoolchildren. Structural equations analysis. *Plos One* [online]. 2019-8-16, 14(8) [cit. 2024-05-28]. Dostupné z: <https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0217899>
25. CAUCE, A.M., SREBNIK, D.S., 1990. Returning to social support systems: A morphological analysis of social networks. *American Journal of Community Psychology* [online]. 18(4), 609-616 [cit. 2023-11-11]. ISSN 00910562. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/BF00938063>
26. CIMRMANNOVÁ, T., 2013. *Krize a význam pomáhajících prvního kontaktu: aplikace v kontextu rodinného násilí*. Praha: Karolinum, 200 s. ISBN 978-80-246-2205-7.
27. COHEN, S., 2004. Social relationships and health. *American Psychologist* [online]. 59(8), 676-684 [cit. 2024-7-10]. ISSN 0003066X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
28. COHEN, S., WILLS, T.A., 1985. Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin* [online]. 98(2), 310-357 [cit. 2024-7-10]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.98.2.310>

29. CONSTABLE, R., 2013. Some Components and Dynamics of School Social Work Practice in a North American Context. *Sociální práce / Sociálna práca*. 13(3), 89-103. ISSN 12136204.
30. COUNCIL OF EUROPE, COMMITTEE OF MINISTERS, 2006. Recommendation Rec(2006)5 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Action Plan to promote the rights and full participation of people with disabilities in society: improving the quality of life of people with disabilities in Europe 2006-2015: Adopted by the Committee of Ministers on 5 April 2006 at the 961st meeting of the Ministers' Deputies [online]. [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://search.coe.int/cm?i=09000016805af657>
31. CORCORAN, K., ROBERTS, A.R., eds., 2015. *Social Workers' Desk Reference*. Oxford University Press, 1512 p. ISBN 978-0199329649.
32. CRUTCHFIELD, J., EUGENE, D.R., 2022. School Racial Climate and the Ecosystems Perspective: A Model for Anti-Racist School Social Work Practice. *School Social Work Journal* [online]. 46(2), 1-22 [cit. 2024-06-28]. ISSN 01615653. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/school-racial-climate-ecosystems-perspective/docview/2758393798/se-2>
33. CURRIE, C. et al., ed., 2008. *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 224 p. Health policy for children and adolescents. ISBN 978-92-890-7195-6.
34. CUTULI, J.J., 2022. School-Based Health Centers as a Context to Engage and Serve Communities. *Current Opinion in Pediatrics* [online]. 34(1), 14-18 [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1097/mop.0000000000001086>
35. ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. Praha: Grada, 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5.
36. DIENER, E., PRESSMAN, S.D., HUNTER, J., DELGADILLO-CHASE, D., 2017. If, Why, and When Subjective Well-Being Influences Health, and Future Needed Research. *Applied Psychology: Health and Well-Being* [online]. 9(2), 133-167 [cit. 2024-07-11]. ISSN 1758-0846. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/aphw.12090>
37. DIENER, E., LUCAS, R.E., OISHI, S., HALL, N., DONNELLAN, M.B., 2018. Advances and Open Questions in the Science of Subjective Well-Being.

- Collabra: Psychology* [online]. 2018-01-01, 4(1), 1-49 [cit. 2024-07-11]. ISSN 2474-7394. Dostupné z: <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
38. DING, X. et al., 2023. Characteristics and Outcomes of School Social Work Services: A Scoping Review of Published Evidence 2000–June 2022. *School Mental Health* [online]. 15(3), 787-811 [cit. 2024-06-03]. ISSN 1866-2625. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12310-023-09584-z>
39. DRAY, J., 2021. Child and adolescent mental health and resilience-focused interventions: A conceptual analysis to inform future research. *International Journal of Environmental Research and Public Health* [online]. 18(14) [cit. 2024-05-16]. ISSN 16604601. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph18147315>
40. DUNK-WEST, P., 2018. *How to be a Social Worker: A Critical Guide for Students*. Palgrave MacMillan, 202 s. ISBN 978-1-137-60804-8.
41. DUPPER, D.R., 2003. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. New York: John Wiley, 296 s. ISBN 0-471-39571-4.
42. DŽAMBAŠOV, P., DOSTÁL, J., KOTÍKOVÁ, J., RÜCKER, R., 2017. *Screening podmínek pracovní, léčebné, sociální a pedagogické rehabilitace v ČR*. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-305-0.
43. ELSWICK, S.E., CUELLAR, M.J., MASON, S.E., 2019. Leadership and School Social Work in the USA: A Qualitative Assessment. *School Mental Health* [online]. 11(3), 535-548 [cit. 2024-04-04]. ISSN 1866-2625. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s12310-018-9298-8>
44. ESKELÄ-HAAPANEN, S., VASALAMPI, K., LERKKANEN, M.-K., 2021. Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research* [online]. 2021-11-10, 65(7), 1252-1265 [cit. 2024-08-05]. ISSN 0031-3831. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>
45. ESSAU, C.A., LEWINSOHN, P.M., SEELEY, J.R., SASAGAWA, S., 2010. Gender differences in the developmental course of depression. *Journal of Affective Disorders* [online]. 127(1-3), 185-190 [cit. 2024-06-06]. ISSN 01650327. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2010.05.016>
46. FINIGAN-CARR, N.M., SHAIA, W.E., 2018. School social workers as partners in the school mission. *Phi Delta Kappan* [online]. 99(7), 26-30 [cit. 2023-09-12]. ISSN 00317217. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0031721718767856>

47. FORENZA, B., ECKHARDT, B., 2020. Education, Training, Case, and Cause: A Descriptive Study of School Social Work. *Children & School* [online]. 42(2), 99-109 [cit. 2024-5-7]. ISSN 15328759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdaa003>
48. FRANKLIN, C., GERLACH, B., CHANMUGAM, A. School social work. In: WHITE, B.W., 2008. *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Volume 1, The Profession of Social Work*. Hoboken, New Jersey: John Wiley, 205-226. ISBN 978-0-471-76997-2.
49. FREY, A.J. et al., 2012. The Development of a National School Social Work Practice Model. *Children & School* [online]. 34(3), 131-134 [cit. 2024-06-06]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cds025>
50. FREY, A.J. et al., 2013. *School Social Work Practice Model* [online]. School Social Work Association of America [cit. 2024-07-09]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/ssw-model>
51. FRYČ, J. et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 118 s. [cit. 2024-05-05]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
52. GERMAIN, C.B., GITTERMAN, A., 1996. *The Life Model of Social Work Practice: Advances in Theory and Practice 2nd edition*. Columbia University Press, 490 s. ISBN 978-0231064163.
53. GHERARDI, S.A., WHITTLESEY-JEROME, W.K., 2018. Role Integration through the Practice of Social Work with Schools. *Children & School* [online]. 40(1), 35-43 [cit. 2024-5-7]. ISSN 15328759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdx028>
54. GOJOVÁ, A., BURDA, M., GŘUNDĚLOVÁ, B., STANKOVÁ, Z., GOJOVÁ, V., 2021. Variables of community social work and their interconnections in socio-spatial excluded neighbourhoods – example of the Czech Republic. *European Journal of Social Work* [online]. 2021-11-02, 24(6), 1001-1014 [cit. 2024-8-1]. ISSN 1369-1457. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13691457.2021.1882398>
55. GRACE, R. et al., 2024. Supporting child and youth participation in service design and decision-making: The ReSPECT approach. *Children and Youth Services Review* [online]. 163 [cit. 2024-05-07]. ISSN 01907409. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107769>

56. GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M., POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, J., SKOPALOVÁ, J., 2012. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 47 s. ISBN 978-80-87063-80-4.
57. GREGER, D., 2018. Spravedlivost českého školského systému v mezinárodním srovnání. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2018-02-22, (1), 46-59 [cit. 2024-04-05]. DOI: 10.14712/23363177.2018.134. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.134>
58. GREIG, A., TAYLOR, J., MACKAY, T., 2013. *Doing Research with Children: A practical guide 3rd edition*. London: SAGE, 300 p. ISBN 978-0-85702-886-0.
59. HARMS, L., CONNOLLY, M., 2019. *Social Work: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 197 s. ISBN 978-1-108-46084-2.
60. HART, J., 2006. Saving children: What role for anthropology? *Anthropology Today* [online]. 22(1), 5-8 [cit. 2024-04-12]. ISSN 0268540X. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8322.2006.00410.x>
61. HAVLÍK, R., HALÁSZOVÁ, V., PROKOP, J., 1996. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 110 s. ISBN 8086039102.
62. HAVLÍKOVÁ, J., 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Výzkumné centrum Brno: VÚPSV, v. v. i. Praha, 107 s. ISBN 978-80-7416-332-6.
63. HAVLÍKOVÁ, J., 2019. České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce? *Czech & Slovak Social Work / Sociální Práce / Sociálna Práca*. 19(5), 121-135. ISSN 12136204.
64. HEJNOVÁ, K., KONVIČKOVÁ, M., KADAROVÁ, S., 2022. Hodnocení potřeb a rizik ohrožených dětí. In: MATOUŠEK, O. et al. *Strategie a postupy v sociální práci*. Praha: Portál, s. 76-86. ISBN 978-80-262-1952-1.
65. HENDL, J., REMR, J., 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: portál, 376 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
66. HEUMANN, C., SCHOMAKER, M., SHALABH, 2016. *Introduction to statistics and data analysis: with exercises, solutions and applications in R*. Switzerland: Springer International Publishing, 456 p. ISBN 978-3-319-46160-1.
67. HOSKOVCOVÁ, S., 2006. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 160 s. ISBN 80-247-1424-8.

68. HOOD, R., 2018. *Complexity in social work / Rick Hood*. SAGE, 240 s. ISBN 9781473993815.
69. HORTON, K.B., PRUDENCIO, A., 2022. School Social Worker Performance Evaluation: Illustrations of Domains and Components from the National Evaluation Framework for School Social Work Practice. *Children & Schools* [online]. 2022-10-01, 44(4), 237-245 [cit. 2024-07-03]. ISSN 1532-8759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdac016>
70. HŮLOVÁ, K., MATOUŠEK, O., 2013. Práce s rodinami. In: MATOUŠEK, O. et al. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, s. 201-220. ISBN 9788026202134.
71. HRUŠKOVÁ, M., MRHÁLEK, T., 2018. Risky behaviour in older school children. *Kontakt* [online]. 2018-3-26, 20(1), e81-e88 [cit. 2024-5-6]. DOI: 10.1016/j.kontakt.2017.11.001. ISSN 12124117. Dostupné z: <http://kont.zsf.jcu.cz/doi/10.1016/j.kontakt.2017.11.001.html>
72. HUXTABLE, M., 2022. A Global Picture of School Social Work in 2021. *International Journal of School Social Work* [online]. 7(1), 1-25 [cit. 2024-06-15]. ISSN 2161-4148. Dostupné z: <https://doi.org/10.4148/2161-4148.1090>
73. HUXTABLE, M., BLYTH, E., 2002. *School Social Work Worldwide*. Washington: National Association of Social Workers Press, 280 s. ISBN 9780871013484.
74. CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
75. CHRASTINA, 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case Study – a Method of Qualitative Research Strategy and Research Design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 287 s. ISBN 978-80-244-5373-6.
76. CHRISTENSEN, P., JAMES, A., 2017. *Research with Children: Perspectives and Practices*. Third edition. New York: Routledge, 231 p. ISBN 978-1-138-10089-3.
77. CHU, P.S., SAUCIER, D.A., HAFNER, E., 2010. Meta-Analysis of the Relationships Between Social Support and Well-Being in Children and Adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology* [online]. 29(6), 624-645 [cit. 2024-04-07]. ISSN 0736-7236. Dostupné z: <http://guilfordjournals.com/doi/10.1521/jscp.2010.29.6.624>

78. IOANNOU, E., RAVULO, J., RAY, N., 2023. The underdeveloped role of social work in schools: a localised perspective within a Peri-Urban setting. *Social Work Education* [online]. 1-15 [cit. 2024-8-2]. ISSN 0261-5479. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02615479.2023.2298331>
79. INCHLEY, J. et al., 2016. *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being: Health Behaviour In School-Aged Children (HBSC) Study: International Report From The 2013/2014 Survey* [online]. Copenhagen: World Health Organization, 292 s. [cit. 2023-12-18]. ISBN 978 92 890 5136 1. Dostupné z: <https://iris.who.int/handle/10665/326320>
80. Inchley J, Currie D, Samdal O, Jåstad A, Cosma A & Nic Gabhainn S, eds., 2023. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: background, methodology and mandatory items for the 2021/22 survey*. Glasgow: MRC/CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow.
81. JAROLMEN, J.A., BAUTISTA-THOMAS, C., 2023. *School Social Work: A Direct Practice Guide*. Second edition. Waveland Press, 446 s. ISBN 978-1-4786-4728-7.
82. JAMES, A., JAMES, A., 2004. *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice*. London: Red Globe Press, 244 p. ISBN 9780333948910.
83. JAMES, A., PROUT, A., 2015. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. 3rd. Routledge, 230 p. ISBN 9781138818781.
84. JANOŠOVÁ, P., KOLLEROVÁ, L., ZÁBRODSKÁ, K., KRESSA, J., DĚDOVÁ, M., 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 416 s. ISBN 978-80-247-2992-3.
85. JEDLIČKA, R., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 544 s. ISBN 9788024754475.
86. JEDLIČKA, R., 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 280 s. ISBN 9788027100965.
87. JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J., 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 528 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
88. JOHN-AKINOLA, Y.O., NIC GABHAINN, S., 2015. Socio-ecological school environments and children's health and wellbeing outcomes. *Health Education*

- [online]. 2015-6-1, 115(3/4), 420-434 [cit. 2024-06-01]. ISSN 0965-4283. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/HE-03-2014-0041>
89. JOCHMANNOVÁ, L., KIMPLOVÁ, T., ed., 2021. *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Praha: Grada, 552 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2569-2.
90. KAPLÁNEK, M., 2013. Sociální pedagogika a sociální práce. In: MATOUŠEK, O. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 503-506. ISBN 978-80-262-0366-7.
91. KELLY, M.S., MASSAT, C.R., CONSTABLE, R., 2022. *School Social Work: Practice, Policy, and Research 9th Edition*. Oxford University Press, 672 s. ISBN 978-0197530382.
92. KITAYAMA, S., MARKUS, H.R., KUROKAWA, M., 2000. Culture, Emotion, and Well-being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion* [online]. 14(1), 93-124 [cit. 2024-01-11]. ISSN 0269-9931. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/026999300379003>
93. KJELLGREN, M., LILLIEHORN, S., MARKSTRÖM, U., 2024. The counselling practice of school social workers in Swedish elementary schools. A focus group study. *Nordic Social Work Research* [online]. 2024-01-02, 14(1), 18-31 [cit. 2024-7-30]. ISSN 2156-857X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/2156857X.2022.2041467>
94. KNOTOVÁ, D., 2014a. Social Pedagogy in the Czech Republic. *International Journal of Social Pedagogy* [online]. 3(1), 30-38 [cit. 2024-8-3]. ISSN 2051-5804. Dostupné z: <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2014.v3.1.004>
95. KNOTOVÁ, D. et al., 2014b. *Školní poradenství: poradenské služby v českém školství: školní poradenské pracoviště: vedení poradenského rozhovoru: žáci se speciálními potřebami: mimořádně nadaní žáci a studenti: role škol v oblasti kariérového poradenství*. Praha: Grada, 264 s. ISBN 9788024745022.
96. KOHOUTEK, T., MAREŠ, J., 2012. *Anketa pro žáky: anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 36 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87652-94-7.
97. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2009. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 199 s. ISBN 9788024728346.
98. KOLBE, L.J., 2019. School Health as a Strategy to Improve Both Public Health and Education. *Annual Review of Public Health* [online]. 2019-04-01, 40(1), 443-

- 463 [cit. 2024-06-21]. ISSN 0163-7525. Dostupné z: <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev-publhealth-040218-043727>
99. KOŘÍNEK, R., et al., 2024. Pilotní ověření intervenčního programu FAST (Families and School Together). *Sociální práce / Sociálna práca*. 24(2), 51-69. ISSN 12136204.
100. KRHUTOVÁ, L., 2017. *Koordinovaná rehabilitace 1*. Ostravská univerzita, Fakulta sociálních studií, 72 s. ISBN 978-80-7464-965-3.
101. KURT, Ş.H., 2022. Perceptions of Children and Childhood in the Context of New Childhood Sociology. *Child Indicators Research* [online]. 15(3), 731-746 [cit. 2024-07-17]. ISSN 1874-897X. Dostupné z: <https://link.springer.com/10.1007/s12187-021-09881-6>
102. KUTSAR, D., SOO, K., MANDEL, L.-M., 2019. Schools for Well-Being? Critical Discussions with Schoolchildren. *International Journal of Emotional Education* [online]. 11(1), 49-66 [cit. 2024-01-03]. ISSN 20737629. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1213638.pdf>
103. KVALØ, S.E., NATLANDSMYR, I.K., 2021. The effect of physical-activity intervention on children's health-related quality of life. *Scandinavian Journal of Public Health* [online]. 49(5), 539-545 [cit. 2024-9-7]. ISSN 1403-4948. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/1403494820971493>
104. LANGMEIER, J., ŠPITZ, J., BALCAR, K., 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 432 s. ISBN 80-7178-381-1.
105. LAŠEK, J., 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.
106. LEBL, J., PROVAZNÍK, K., HEJCMANOVÁ, L., 2007. *Preklinická pediatrie*. Galén Karolinum, 248 s. ISBN 9788072624386.
107. LEE, B.J., YOO, M.S., 2015. Family, School, and Community Correlates of Children's Subjective Well-being: An International Comparative Study. *Child Indicators Research* [online]. 8(1), 151-175 [cit. 2024-06-17]. ISSN 1874-897X. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s12187-014-9285-z>
108. LEE, S.W., NIILEKSELA, C.R., 2014. *Ecobehavioral Consultation in Schools: Theory and Practice for School Psychologists, Special Educators, and School Counselors*. Routledge, 244 p. ISBN 9780415993432.

109. LORENZOVÁ, J., 2023. *Sociální pedagogika: věda, praxe a profese v souvislostech*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, 428 s. ISBN 978-80-7592-167-3.
110. LUCIO, R., SHAYMAN, E., MITCHELL, B.D., SOUHRADA, E., 2024a. What is Essential in School Social Work Practice. *School Mental Health* [online]. 16(2), 403-416 [cit. 2024-7-28]. ISSN 18662625. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09643-z>
111. LUCIO, R., SOUHRADA, E., SHAYMAN, E., MICHALCZAK, H., 2024b. A Call to Action: Unifying School Social Work Practice Models. *Children & Schools* [online]. 2024-07-24, 46(3), 145-155 [cit. 2024-7-30]. ISSN 1532-8759. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/cs/cdae009>
112. MACEK, P., et. al, 2020. *Zkušenosti dospívajících: mladí Češi v období společenských změn: Zpráva z výzkumného projektu GA19-22997S* [online]. Brno: Institut výzkumu dětí, mládeže a rodiny, Masarykova univerzita, 15 s. [cit. 2024-07-08] Dostupné z: <https://inpsy.fss.muni.cz/reporty>
113. MAREŠ, J., 2006. *Kvalita života u dětí a dospívajících*. Brno: MSD, 228 s. ISBN 80-86633-65-9.
114. MAREŠ, J., 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
115. MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 44 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
116. MARMOT, M., ALLEN, J., GOLDBLATT, P., 2010. A social movement, based on evidence, to reduce inequalities in health. *Social Science* [online]. 71(7), 1254-1258 [cit. 2023-07-08]. ISSN 02779536. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2010.07.011>
117. MARMOT, M., FRIEL, S., BELL, R., HOUWELING, T.A.J., TAYLOR, S., 2008. Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. *The Lancet* [online]. 372(9650), 1661-1669 [cit. 2023-12-18]. ISSN 01406736. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(08\)61690-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61690-6)
118. MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 190 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

119. MATOUŠEK, O., et al., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 576 s. ISBN 978-80-262-0366-7.
120. MATOUŠEK, O., 2020, *Dítě traumatizované v blízkých vztazích: manuál pro profesionály a rodiny*. Praha: Portál, 208 s. ISBN 978-80-262-1707-7.
121. MATOUŠEK, O., et al., 2022. *Strategie a postupy v sociální práci*. Praha: Portál, 528 s. ISBN 978-80-262-1952-1.
122. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2014. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 176 s. ISBN 978-80-262-0697-2.
123. MATULAYOVÁ, T., 2017. *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 64 s. ISBN 978-80-7421-136-2.
124. MATULAYOVÁ, T., HRUŠKOVÁ, R., PEŠATOVÁ, I., 2013. Development of School Social Work in Slovakia And The Czech Republic: Current Issues. *Ljetopis Socijalnog Rada / Annual of Social Work*. 20(2), 319-329. ISSN 18465412.
125. MCDAVITT, K., TARRANT, J., BOXALL, K., 2018. School social work and the human right to education. *The Australian Educational Researcher* [online]. 45(5), 647-662 [cit. 2024-08-01]. ISSN 0311-6999. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0278-7>
126. MELOUN, M., MILITKÝ, J., 2004. *Statistická analýza experimentálních dat*. Praha: Academia, 953 s. ISBN 80-200-1254-0.
127. MORENO, C. et al., 2009. Cross-national associations between parent and peer communication and psychological complaints. *International Journal of Public Health* [online]. 54(S2), 235-242 [cit. 2024-07-07]. ISSN 1661-8556. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s00038-009-5415-7>
128. MPSV ČR, 2011. *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením a Opční protokol Ministerstvo práce a sociálních věcí.: Convention on the rights of persons with disabilities and Optional protocol*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 76 s. ISBN 978-80-7421-037-2.
129. MŠMT ČR, 2022. *Sociální pedagog: přehled škol a školských zařízení*. [online]. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR. 2022-03-09 [cit. 2024-7-23]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/57148>
130. MUSIL, L., 2013. Challenges of Postmodern Institutionalization for Education in Social Work. In: MUSIL, L., MATULAYOVÁ, T. et al. *Social Work*,

- Education And Postmodernity: Theory And Studies In Selected Czech, Slovak And Polish Issues*. Liberec: Technical University of Liberec, s. 10-72. ISBN 978-80-7372-032-3.
131. MUSILOVÁ, M., 2003. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 42 s. ISBN 80-244-0749-3.
132. MZ ČR, 2020. *Strategický rámec rozvoje péče o zdraví v České republice do roku 2030: „Strategický rámec Zdraví 2030“* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 101 s. [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <https://zdravi2030.mzcr.cz/>
133. *Národní strategie ochrany práv dětí na období 2021–2029* [online], 2019. MPSV ČR, 47 s. [cit. 2024-05-02]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/NARODNI+STRATEGIE+OC HRANY+PRAV+DETI+2021_2029_FINAL.pdf/4d20b44e-a8c5-6882-d46f-a8d0fb7695d5
134. *Národní strategie prevence a snižování škod spojených se závislostním chováním 2019–2027* [online], 2019. Úřad vlády ČR, 60 s. [cit. 2024-08-08]. ISBN 978-80-7440-231-9. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/strategie-a-plany/Narodni_strategie_2019-2027_fin.pdf
135. Nařízení vlády č. 399/2017 Sb. ze dne 6. listopadu 2017, kterým se mění nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády č. 302/2014 Sb., o katalogu správních činností a nařízení vlády č. 104/2005 Sb., kterým se stanoví katalog činností v bezpečnostních sborech, ve znění pozdějších předpisů [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 140. [cit. 2024-01-20]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=399&r=2017>
136. NASW, 2012. *NASW Standards for School Social Work Services* [online]. Washington: National Association of Social Workers, 28 p. [cit. 2023-05-05]. Dostupné z: https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_e21a4e36a3014434988a27f95945fb01.pdf
137. NASW, 2021. *National Association of Social Workers Code of Ethics*. Washington: National Association of Social Workers [online]. [cit. 2024-05-06]. Dostupné z: <https://www.socialworkers.org/About/Ethics/Code-of-Ethics/Code-of-Ethics-English>

138. NOVOSAD, L., 2022. Koordinovaná rehabilitace. In: MATOUŠEK, O. et al. *Strategie a postupy v sociální práci*. Praha: Portál, s. 440-445. ISBN 978-80-262-1952-1.
139. OECD, 2014. *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know* [online]. OECD, 42 p. [cit. 2024-07-08]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2012/pisa-2012-in-focus/pisa-2012-results-overview.pdf>
140. OLDEHINKEL, A.J., VERHULST, F.C., ORMEL, J., 2011. Mental health problems during puberty: Tanner stage-related differences in specific symptoms. The TRAILS study. *Journal of Adolescence* [online]. 34(1), 73-85 [cit. 2024-03-16]. ISSN 0140-1971. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.01.010>
141. PASCOE, M.C., HETRICK, S.E., PARKER, A.G., 2020. The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth* [online]. 25(1), 104-112 [cit. 2024-08-08]. ISSN 0267-3843. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
142. PATON, K. et al., 2022. How can the education sector support children's mental health? Views of Australian healthcare clinicians. *PLoS ONE* [online]. 17(1) [cit. 2024-05-02]. ISSN 19326203. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0261827>
143. PÍŽOVÁ, K., PUNOVÁ, M., 2020. Spolupráce mezi základní školou a OSPOD z pohledu učitelů a sociálních pracovníků. *Logos Polytechnikos* [online]. 11(2), 5-19. [cit. 2024-05-11]. ISSN 2464-7551. Dostupné z: <https://knihovna.vspj.cz/cs/casopisy-vspj/logos-polytechnikos>
144. PRŮCHA, J., 2017. *Moderní pedagogika*. Portál, 488 s. ISBN 9788026212287.
145. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2014. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 320 s. ISBN 9788024747484.
146. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
147. PUNCH, S., 2003. Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? *Sociology* [online]. 37(2), 277 [cit. 2023-10-12]. ISSN 00380385. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0038038503037002004>

- 148.RIECHER-RÖSSLER, A., 2017. Sex and gender differences in mental disorders. *The Lancet Psychiatry* [online]. 4(1), 8-9 [cit. 2024-05-06]. ISSN 22150366. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30348-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30348-0)
- 149.ROLLINS, W., 2020. Social Worker–Client Relationships: Social Worker Perspectives. *Australian Social Work* [online]. 73(4), 395-407 [cit. 2024-05-27]. ISSN 0312407X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2019.1669687>
- 150.SANDEL, M. et al., 2018. Unstable Housing and Caregiver and Child Health in Renter Families. *Pediatrics* [online]. 2018-02-01, 141(2) [cit. 2024-05-02]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-2199>. ISSN 0031-4005
- 151.SCOTT JONES, J., GOLDRING, J., 2022. *Exploratory and descriptive statistics*. SAGE Publication, 256 p. ISBN 978-1526424716.
- 152.SEARS, J.A., BARTON, A.L., BLEVINS, M., CHAMBERS, C.R., 2023. Meeting the Mental Health and Behavioral Needs of Children and Youth in Rural Foster Care: The Role of Schools. *Rural Special Education Quarterly* [online]. 42(4), 213-222 [cit. 2024-06-10]. ISSN 87568705. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/87568705231206848>
- 153.SHARMA, U., FORLIN, C., LOREMAN, T., 2008. Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society* [online]. 2008-12-03, 23(7), 773-785 [cit. 2024-7-30]. ISSN 0968-7599. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
- 154.SKYBA, M., BALOGOVÁ, B., SOBOLOVÁ FABIANOVÁ, A., 2020. The School Social Worker's Agenda Through The Eyes Of Teachers. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 10(1), 266-269. ISSN 18047890.
- 155.SMÉKALOVÁ, E., 2014. Školní psycholog – Ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie* [online]. 8(4), 23-29 [cit. 2024-7-30]. ISSN 18028853. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>
- 156.STONE, S., 2017. Racial equity and school social work. *Psychology in the Schools* [online]. 54(10), 1238-1244 [cit. 2021-04-24]. ISSN 00333085. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/pits.22071>
- 157.STOKOLS, D., 2017. *Social Ecology in the Digital Age: Solving Complex Problems in a Globalized World*. Academic Press, 406 p. ISBN 978-0128141885.

158. STOKOLS, D., PELLETIER K., FIELDING, J., 1996. The Ecology of Work and Health: Research and Policy Directions for the Promotion of Employee Health. *Health Education Quarterly*. [online]. USA, 2(23), 137-157 [cit. 2024-03-01]. Dostupné z: https://escholarship.org/content/qt56f5k1c6/qt56f5k1c6_noSplash_5aec9fea9c698d8e11fe402124dc9a08.pdf
159. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*, 2020. [online]. MPSV. [cit. 2023-10-10]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/strategie-socialniho-zaclenovani-2021-2030>
160. SUZUKI, K. et al., 2024. Association between mental health social worker staffing in psychiatric emergency wards and readmission outcomes: A nationwide survey in Japan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences Reports* [online]. 3(2) [cit. 2024-07-03]. ISSN 2769-2558. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>
161. ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. Praha: Grada, 368 s. ISBN 9788024755113.
162. ŠÁMALOVÁ, K., VOJTÍŠEK, P., ed., 2021. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 456 s. ISBN 978-80-271-2195-3.
163. ŠOLCOVÁ, I., 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 104 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
164. ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L., 2015. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. *Pedagogika*, 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
165. ŠŤASTNÁ, J., 2016. *Když se řekne komunitní práce*. Karolinum, 118 s. ISBN 978-80-2463-356-5.
166. ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., et al., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
167. TAN, K., MUMM, M., BATTLE, S., SHEENAN, M., 2017. The evidence base for school social work. In: VILLARREAL SOSA, I., COX, T., ALVAREZ, M. *School social work: National perspectives on practice at schools*. Oxford University Press, p. 55-67. ISBN 978-0190273842.
168. TAPIA-FONLLEM, C., FRAIJO-SING, B., CORRAL-VERDUGO, V., GARZA-TERÁN, G., MORENO-BARAHONA, M., 2020. School environments and elementary school children's well-being in northwestern Mexico. *Frontiers*

- in Psychology* [online]. 11 [cit. 2024-05-07]. ISSN 16641078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00510>
169. TESTA, D., 2012. Cross-disciplinary Collaboration and Health Promotion in Schools. *Australian Social Work* [online]. 65(4), 535-551 [cit. 2024-01-07]. DOI: 10.1080/0312407X.2011.645242. ISSN 0312-407X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2011.645242>
170. TESTA, D., 2022. Interprofessional Collaboration: How Social Workers, Psychologists, and Teachers Collaborate to Address Student Wellbeing. *Australian Social Work* [online]. 1-14 [cit. 2024-06-24]. ISSN 0312-407X. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1080/0312407X.2023.2256703>
171. TIBCO STATISTICA©, 2021. [University program-Statistica.pro]. World-renowned statistical software; Serial Number: JPZ009K288211FAACD-Q, Product Key: WCKCLJG2UKMGYKHNGK1G.
172. TISDALL, E.K.M., PUNCH, S., 2012. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies* [online]. 10(3), 249-264 [cit. 2024-05-12]. ISSN 1473-3285. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
173. TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ, T., 2013. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 470-472. ISBN 978-80-262-0366-7.
174. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty*, 2016. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 155 s. ISBN 978-80-7421-120-1.
175. URBAN, P., 2016. *Věda o well-being: několik (více méně kritických) poznámek. Československá psychologie*. Praha: Filosofický ústav AV ČR, 2016(LX Supplement 1), 13-21.
176. ÚŘAD VLÁDY ČR, 2020. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2021-2025: schválený usnesením vlády České republiky ze dne 20. července 2020 č. 761*. [online]. [cit. 2024-07-01]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/cz/ppov/vvozp/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2021_2025-183042/
177. VACKOVÁ, J., 2020. *Sociální práce v systému koordinované rehabilitace: u klientů po získaném poškození mozku (zejména CMP) se zvláštním zřetelem na*

- intervenci z hlediska sociální práce, fyzioterapie, ergoterapie a dalších vybraných profesí.* Praha: Grada Publishing, 202 s. ISBN 978-80-271-2434-3.
- 178.VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku.* Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 382-119-97.
- 179.VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* 544 s. ISBN 9788024649610.
- 180.VYHLÁŠKA č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky.* 2008, částka 20/2005. ISSN 1211-1244.
- 181.*Výroční zpráva Masarykovy základní školy Tanvald: za školní rok 2022/2023.* [online]. [cit. 2024-06-06]. Dostupné z: <https://drive.google.com/drive/folders/1b9DjuKLvartTpp9nrspqJKov7rKCzzUF>
- 182.WAGNEROVÁ, E., 2023. *Listina základních práv a svobod: komentář.* Praha: Wolters Kluwer, 1076 s. ISBN 978-80-7676-747-8.
- 183.WHITE, B.W., 2008. *Comprehensive Handbook of Social Work and Social Welfare, Volume 1, The Profession of Social Work.* Hoboken, New Jersey: John Wiley, 552 p. ISBN 978-0-471-76997-2.
- 184.WHO, 2008. *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health.* Geneva: World Health Organization, 256 p. ISBN 978-92-4-156370-3.
- 185.WHO, 2017. *Rehabilitation in health systems: WHO Guidelines Approved by the Guidelines Review Committee.* Geneva: World Health Organization, 92 p. ISBN 9789241549974.
- 186.WHO, 2023. *Comprehensive Mental Health Action Plan 2013–2030* [online]. Geneva: Switzerland: World Health Organization, 40 p. [cit. 2024-07-01]. ISBN 978-92-4-003102-9. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>
- 187.WHO, 2024. *Operational framework for monitoring social determinants of health equity* [online]. Geneva: World Health Organization, 100 s. [cit. 2024-07-21]. ISBN 978-92-4-008832-0. Dostupné z: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240088320>
- 188.WILKINSON, R.G., MARMOT, M.G., 2005. *Fakta & souvislosti: sociální determinanty zdraví.* Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky, 52 s. ISBN 80-86625-46-x.

- 189.ZÁKON č. 108/2006 Sb.: o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 37. ISSN 1211-1244.
- 190.ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 190, s. 10262–10324. ISSN 1211-1244.
- 191.ZÁKON č. 96/2004 Sb., o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2008, částka 30. ISSN 1211-1244.
- 192.ZÁKON č. 182/2023 Sb., kterým se mění a doplňuje zákon č. 245/2008 Sb. o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů ve znění pozdějších předpisů a kterým se mění a doplňují některé zákony. In *Zbierka zákonov Slovenskej republiky*, 2023. [online]. [cit. 2024-07-21]. Dostupné z: https://www.slov-lex.sk/static/pdf/2023/182/ZZ_2023_182_20230901.pdf

9 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Souhlas k použití mezinárodního výzkumného protokolu HBSC

Příloha 2 Dotazník vlastní konstrukce

Příloha 3 Typologie otázek v dotazníku

Příloha 4 Vyjádření etické komise ZSF JČU

Příloha 5 Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha 6 Presentace výzkumných výsledků ve statistických tabulkách

10 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Grafické znázornění situace dítěte v prostředí dle sociálně-ekologické teorie.

Obrázek 2 Trojúhelník Rámce pro hodnocení potřebných dětí a jejich rodin

Obrázek 3 Harmonogram procesu výzkumného šetření. Zdroj: zpracování vlastní

Obrázek 4 Histogram: věk respondentů

Obrázek 5 Krabicový graf příjmu zdravé a nezdravé stravy

Obrázek 6 Euklidovské vzdálenosti hodnocení stresové zátěže

Obrázek 7 Euklidovské vzdálenosti oblast well-being

Obrázek 8 Shluková analýza Euklidovské vzdálenosti: Aktivní přístup ke škole

Obrázek 9 Shluková analýza Euklidovské vzdálenosti: komunikace s rodiči

Obrázek 10 Euklidovský graf souhrnné shlukové analýzy statisticky významných zjištění

11 SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled aplikace hodnot sociální práce do ŠSP Tabulka 3 Četnost respondentů dle krajů ZŠ

Tabulka 2 Přehled tradičních a alternativních sociologických vizí v sociální konstrukci dětství

Tabulka 3 Četnost respondentů dle krajů ZŠ

Tabulka 4 Pohlaví respondentů

Tabulka 5 Věk respondentů

Tabulka 6 Četnost věku respondentů

Tabulka 7 Četnost snídaně během pracovních dnů

Tabulka 8 Četnost snídaní o víkendu

Tabulka 9 Četnost společného jídla s rodinou

Tabulka 10 Obvyklý příjem ovoce za týden

Tabulka 11 Obvyklý příjem zeleniny za týden

Tabulka 12 Obvyklý příjem sladkostí (bonbóny, čokoláda) za týden

Tabulka 13 Obvyklý příjem nealkoholických nápojů s obsahem cukru za týden

Tabulka 14 Četnost čištění zubů za týden

Tabulka 15 Počet dnů s 60 minut fyzickou aktivitou

Tabulka 16 Počet dnů s vysokou intenzitou cvičení mimo školní výuku

Tabulka 17 Požití alkoholu v závislosti na pohlaví

Tabulka 18 Četnost požití alkoholu v životě

Tabulka 19 Stav opilosti v životě

Tabulka 20 Stav opilosti za posledních 30 dní

Tabulka 21 Kouření cigaret – abúzus nikotinu

Tabulka 22 Věk začátku kouření cigaret

Tabulka 23 Kouření e-cigaret

Tabulka 24 Věk začátku kouření e-cigaret

Tabulka 25 Kontingenční tabulka kouření cigaret a e-cigaret

Tabulka 26 Kontingenční tabulka členové rodiny: matka a otec

Tabulka 27 Kontingenční tabulka: Členové rodiny dítěte vlastní i nevlastní rodiče

Tabulka 28 Zaměstnání otce

Tabulka 29 Zaměstnání matky

Tabulka 30 Tabulka četností: vlastnictví automobilu rodinou

Tabulka 31 Tabulka četností: mám vlastní pokoj

Tabulka 32 Tabulka četností: Počet PC v rodině

Tabulka 33 Tabulka četností: Počet dovolených s rodinou vloni

Tabulka 34 Tabulka četností: Zranění za posledních 12 měsíců

Tabulka 35 Hodnocení zdraví

Tabulka 36 Kontingenční tabulka vztah pohlaví a hodnocení zdraví

Tabulka 37 Hodnocení zdravotních obtíží

Tabulka 38 Spearmanovy korelace hodnocení zdravotních obtíží

Tabulka 39 Hodnocení mentální zátěže - stresu

Tabulka 40 Bez kontroly nad důležitými věcmi

Tabulka 41 Zvládám své osobní problémy

Tabulka 42 Vše vyvíjí dle mých představ

Tabulka 43 Obtíže se nepřekonatelně hromadí

Tabulka 44 Pozitivní prožívání well-beingu

Tabulka 45 Pocit osamělosti

Tabulka 46 Umím řešit problém

- Tabulka 47 Dělán, pro co se rozhodnu
- Tabulka 48 Svědek agrese ve škole mezi žáky
- Tabulka 49 Komentáře svědek šikany kódování
- Tabulka 50 Oběť agrese ve škole
- Tabulka 51 Komentáře oběť šikany kódování
- Tabulka 52 Role agresora šikany ve škole
- Tabulka 53 Komentáře role agresora šikany kódování
- Tabulka 54 Oběť kyberšikany
- Tabulka 55 Komentáře role agresora šikany kódování
- Tabulka 56 Vztah ke škole – oblíbenost školy
- Tabulka 57 Pod tlakem školních povinností
- Tabulka 58 Očekávaný přínos školy
- Tabulka 59 Očekávání od školy
- Tabulka 60 Překážky školního úspěchu popis
- Tabulka 61 Překážky školního úspěchu Spearmanovy korelace
- Tabulka 62 Kontingenční tabulka hodnocení vztahu ke škole a školního úspěchu
- Tabulka 63 Chí-kvadrát test školní úspěšnost x oblíbenost školy
- Tabulka 64 Důvěra a bezpečí ve škole
- Tabulka 65 Spearmanovy korelace: důvěra a bezpečí ve škole
- Tabulka 66 Klima třídy a vztahy se žáky
- Tabulka 67 Spearmanovy korelace: Klima třídy a vztahy se žáky
- Tabulka 68 Aktivní přístup ke škole
- Tabulka 69 Sociální opora žáků od školních profesionálů
- Tabulka 70 Spearmanovy korelace: sociální opora žáků - školní profesionálové

Tabulka 71 Komunikace s rodiči

Tabulka 72 Sociální opora od rodiny

Tabulka 73 Spearmanovy korelace: Sociální opora od rodiny

Tabulka 74 Sociální opora od kamarádů

Tabulka 75 Spearmanovy korelace: Sociální opora od kamarádů

Tabulka 76 Zájem rodičů o dění ve škole

Tabulka 77 Spearmanovy korelace: Zájem rodičů o dění ve škole

Tabulka 78 Souhrnná korelační matice čtyř hlavních oblastí zájmu

Tabulka 79 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí zdraví a well-being

Tabulka 80 Výsledná p-hodnota korelace zdraví a well-being

Tabulka 81 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí well-being a sociální opora

Tabulka 82 Výsledná p-hodnota korelace well-being a sociální opory

Tabulka 83 Výpočet Spearmanova korelačního koeficientu oblastí well-being a školní klima

Tabulka 84 Výsledná p-hodnota korelace well-being a školní klima

Tabulka 85 Výsledná p-hodnota korelace sociální opory a školního klimatu

Tabulka 86 Výsledná p-hodnota korelace sociální opory a školního klimatu

Tabulka 87 Spearmanovy korelace: výsledné korelace mezi jednotlivými oblastmi

Tabulka 88 Využívání podpory sociálního pracovníka na ZŠ

Tabulka 89 Přání na sociálního pracovníka na ZŠ

Tabulka 90 Komentáře ocenění školy: otevřené kódování

Tabulka 91 Komentáře přání změn ve škole: otevřené kódování

12 SEZNAM ZKRATEK

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

HBSC – Health Behaviour of School-Aged

MPSV ČR – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky

MÚ – Městský úřad

Např. – například

PC – personal computer – osobní počítač

PISA – Program pro mezinárodní hodnocení žáků

Strategie 2030+ – Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organization for Economic Co-operation and Development)

OSPOD – Odbor sociálně-právní ochrany dětí

QR – quick response

ZSF JU – Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

ZSF JČU – Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

ZŠ – základní škola

Z. z. – Zbierka zákonov

13 PŘÍLOHY

Příloha 1 Souhlas k použití mezinárodního výzkumného protokolu HBSC

(Approved) HBSC research protocol: University of Pardubice

ICC Admin <icc@hbsc.org>
Komu: Faltova Barbora
Kopie: Michal Kalman <michal.kalman@hbsc.org>; Petr Badura <petr.badura@hbsc.org>

Út 23.04.2024 14:10

Tuto zprávu jste přeoslali Po 05.08.2024 19:10.

Dear Barbora Faltova

We're pleased to inform you that your request for a copy of the 2021/22 HBSC International Research Protocol has been approved.

To access the protocol:

- [Download the 2021/22 HBSC Research Protocol](#)
- Unlock the document using the password "XXXXXXXXXX"

Important note: Your use of the protocol is subject to the terms and conditions of the [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](#).

Citation:
Inchley J, Currie D, Samdal O, Jåstad A, Cosma A & Nic Gabhainn S, editors. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study Protocol: background, methodology and mandatory items for the 2021/22 survey*. Glasgow: MRC/CSO Social and Public Health Sciences Unit, University of Glasgow; 2023

Reason for request: I want to use the information as part of a publication, I will use the HBSC measures in my survey, I want to know more about the HBSC methodology, I am considering setting up my own study (please visit our page on Linked Projects (<https://goo.gl/hbCs5d>)). I am considering using the HBSC questionnaire in my dissertation with a topic of school social work and schoolchildren well-being. Translate into Czech language. Not for any commercial purposes.

The Principal Investigators in Czechia are cc'd on this email for any further country-specific information.

If you have questions or require further information, don't hesitate to get in contact.

Best wishes,
The International Coordinating Centre (ICC) team

--

International Coordinating Centre
Health and Behaviour in School-aged Children | WHO Collaborative Cross-National Study
MRC/CSO Social and Public Health Sciences Unit
University of Glasgow, Berkeley Square, 99 Berkeley Street, Glasgow, G3 7HR
The University of Glasgow is a charity registered in Scotland: No SC00440

← Odpovědět ← Odpovědět všem → Přeposlat

Příloha 2 Dotazník vlastní tvorby

Ahoj,
nejdříve Ti děkuji za ochotu vyplnit tento dotazník. **Nepiš prosím do dotazníku své jméno** - dotazník je zcela anonymní.*
Nikdo nebude vědět, že právě Ty jsi tento dotazník vyplnil/a.
Kvůli tomu, abyste se Ty i Tvoji spolužáci ve škole cítili co nejvíce spokojeně, hledám odpovědi na otázky v tomto dotazníku.
Zajímá mě, jak se máš ve škole, jak hodnotíš své zdraví, své rodinné prostředí a jak je pro tebe užitečný nebo může být užitečný sociální pracovník/sociální pedagog, který u vás ve škole pracuje. **Nejsou žádné správné ani špatné odpovědi, odpověď prosím jen podle sebe, jak si myslíš, že to teď je a pokud nechceš, neodpovídej.**
Vyber a označ v dotazníku vždy jen jednu odpověď, pokud není u otázky uvedeno, abys vybral/a více odpovědí nebo dopsal/a odpověď. K některým otázkám také můžeš psát komentáře.
Děkuji Ti moc za Tvé odpovědi! 😊😊😊
Bára Faltová
(bývalá žákyně základní školy, střední školy, nyní studentka univerzity v Českých Budějovicích)
Kontakt email: barbora.faltova@upce.cz

**Vyplnění dotazníku je se souhlasem Tvých rodičů / zákonných zástupců zajištěného prostřednictvím ředitele základní školy.*

1. Jsi chlapec nebo dívka?
 - a) Chlapec
 - b) Dívka
2. Kolik Ti je let? Prosím vypiš:.....
3. V jakém městě je Tvá škola? Prosím vypiš:.....

FYZICKÉ ZDRAVÍ / DUŠEVNÍ ZDRAVÍ

4. **Během posledních dvanácti měsíců**, kolikrát jsi měl/a zranění, například ze sportu, aktivního pohybu, z prostředí domova, školy, přírody atd. ? (Mezi zranění se nepočítají nemoci, jako je například chřipka, ale počítají se například popáleniny a otravy.)
 - a) Neměl/a jsem žádné zranění v posledních dvanácti měsících
 - b) jedenkrát
 - c) více než jedenkrát
5. Řekl/a bys, že Tvé zdraví je...?
 - a) Výborné
 - b) Dobré
 - c) Špatné
6. **V posledních šesti měsících**, jak často jsi měl/a následující...? *Označ prosím odpověď v každém řádku.*

	každý den	více než jednou týdně	každý týden	každý měsíc	málokdy nebo vůbec
Bolest hlavy					
Bolest břicha					
Bolesti zad					
Byl/a jsem smutný/á					
Byl/a jsem podrážděný/á nebo rozzlobený/á					

Byl/a jsem nervózní					
Obtíže s usínáním					
Pocit závratí					

7. Označ prosím odpovědi, které nejvíce odpovídají tomu, jak jsi se cítil/a **v posledních dvou týdnech**.
Označ prosím odpověď v každém řádku.

	po celou dobu	více jak polovinu té doby	méně, než polovinu té doby	ani jednou
Cítil/a jsem se veselý/á a v dobré náladě				
Cítil/a jsem se klidně a uvolněně				
Cítil/a jsem se aktivně a plný/á energie				
Probudil/a jsem se svěží a odpočatý/á				
Můj každodenní život byl naplněn tím, co mě zajímá				

8. **Během posledních dvanácti měsíců**, cítil/a jsi se osaměle?
- Nikdy
 - Málokdy
 - Většinou
 - Neustále
9. Jak často najdeš způsob řešení problému, když se dostatečně snažíš?
- Nikdy
 - Málokdy
 - Většinou
 - Vždy
10. Jak často se Ti daří dělat věci, pro které se rozhodneš?
- Nikdy
 - Málokdy
 - Většinou
 - Vždy

11. **Během posledního měsíce...** Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	nikdy	téměř nikdy	někdy	docela často	velmi často
Jak často jsi měl/a pocit, že nemáš kontrolu nad důležitými věcmi ve tvém životě?					
Jak často jsi měl/a pocit jistoty, že dokážeš zvládnout své osobní problémy?					
Jak často jsi měl/a pocit, že se věci vyvíjejí podle Tvých představ?					
Jak často jsi měl/a pocit, že se obtíže hromadí tak moc, že je nemůžeš překonat?					

12. Jak často obvykle snídáš? (počítej jen snídaně, kdy máš víc než sklenici mléka nebo ovocného džusu)
- A. Během týdne (pracovní dny)
- Nikdy během pracovních/školních dnů v týdnu nesnídám
 - Pokud snídáš, napiš prosím počet kolik to je dní v týdnu (nejvíce 5):.....
- B. O víkendu
- Nikdy o víkendu nesnídám.
 - Obvykle snídám buď v sobotu nebo v neděli.
 - Obvykle snídám oba dny o víkendu (sobotu a neděli)

13. Kolikrát obvykle jíš a piješ...? *Vyber prosím odpověď v každém řádku.*

	nikdy	méně než jednou týdně	jednou týdně	2-4 dny v týdnu	5-6 dní v týdnu	každý den jedenkrát za den	každý den více než jedenkrát za den
Ovoce							
Zelenina							
Sladkosti (bonbóny, čokoláda)							
Coca-cola nebo další nealkoholické nápoje s obsahem cukru							

14. Jak často obvykle s Tvou rodinou společně jíte? (Jako je například společná snídaně, nebo oběd, nebo večeře. Stačí alespoň jedno z těchto jídel společně za den, aby se tento den počítal.)
- Každý den
 - Většinu dní
 - Jednou týdně
 - Málokdy
 - Nikdy
15. Jak často si čistíš zuby?
- Více než jednou denně
 - Jednou denně
 - Alespoň jednou týdně, ale nikoliv denně
 - Méně, než jednou týdně
 - Nikdy
16. **V posledních 7 dnech**, kolik dní jsi se věnoval po dobu alespoň 60 minut fyzické aktivitě, jako je například sportování, chůze, jízda na kole, cvičení ve škole atd.?

Napiš celkový počet dnů.....

17. Jak často, mimo školní výuku ve svém volném čase, obvykle cvičíš tak intenzivně, že se zadýcháš a zpotíš?
- Každý den
 - Téměř každý den
 - Jednou týdně
 - Jednou za měsíc
 - Méně než jednou za měsíc
 - Nikdy

18. Požil/a jsi alkohol?
- a) Nikdy
 - b) Ano (pokud jsi zvolil/ ano), Kolikrát jsi požil/a alkohol?
- A. Za celý svůj život
- a) Ano, jednou
 - b) Ano, 2-10krát
 - c) Ano, více jak 10krát
- B. Za posledních 30 dní
- a) Nikdy
 - b) Ano, jednou
 - c) Ano, 2-10krát
 - d) Ano, více jak 10krát
19. Požil/a jsi někdy tolik alkoholu, že jsi byl/a skutečně opilý/á?
- a) Nikdy
 - b) Ano. Napiš prosím kolikrát jsi byl/a opilý za posledních 30 dní:.....
20. Kouříš cigarety?
- a) Ne
 - b) Ano, pokud ano, napiš prosím:
 - a. od kolika let kouříš.....
 - b. kolik cigaret v průměru vykouříš za měsíc:.....
21. Kouříš e-cigarety?
- a) Ne
 - b) Ano , pokud ano, napiš prosím:
 - a. od kolika let kouříš e-cigarety.....
 - b. kolik e-cigaret v průměru vykouříš za měsíc:.....

ŠKOLA

22. Byl/a jsi někdy svědkem agresivního chování mezi žáky ve škole?
- a) Ano
 - b) Ne
- Tvůj komentář
(nepovinné).....
.....
23. Stal/a jsi se někdy ve škole obětí šikany?
- a) Ano
 - b) Ne
- Tvůj komentář
(nepovinné).....
.....
24. Šikanoval/a jsi někdy ve škole jinou osobu?
- a) Ano
 - b) Ne
- Tvůj komentář
(nepovinné).....
.....
25. Stal jsi se obětí kyberšikany (někdo ti posílá nevhodné zprávy, nevhodné fotografie, bez tvého svolení zveřejňuje informace o Tobě atd.)
- a) Ano
 - b) Ne

Tvůj komentář
(nepovinné).....
.....

26. Jaký je Tvůj současný vztah ke škole?
 a) Školu mám hodně rád/a.
 b) Školu mám rád/a jen trochu.
 c) Školu spíše nemám rád/a.
 d) Školu vůbec nemám rád/a.
27. Cítíš se pod tlakem školních povinností, které musíš vykonávat?
 a) Vůbec
 b) Trochu
 c) Docela
 d) Hodně
28. Co je pro Tebe ve škole důležité? Co by Ti měla škola pomoci dosáhnout?
Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedokážu posoudit
naučit se co nejvíce					
připravit se na přijímací zkoušky					
naučit se učit sám					
naučit se samostatně myslet					
naučit se spolupracovat s ostatními, vycházet a jednat s lidmi					
naučit se dodržovat pravidla					
rozvíjet moje zájmy					
naučit se pracovat s informacemi					
získat přehled o tom, co je pro mě v dalším životě důležité					

Tvůj komentář (nepovinné).....

29. Co je pro Tebe největší překážkou, abys mohl/a mít lepší výsledky?
Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedokážu posoudit
učení mě nebaví, nedovedu se donutit					
škola je příliš těžká					
nerozumím učivu					
když se učím doma, spousta věcí mě ruší					
nemám na školu dost času (příliš mnoho jiných aktivit)					
některý z učitelů mě nemá rád					
necítím se dobře mezi spolužáky					

často ve škole chybím (bývám nemocný/á, hraji zápasy apod.)					
nic z uvedeného, mám dobré výsledky					

30. Nakolik podle Tebe platí, že...

Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedokážu posoudit
chápu pravidla daná školním řádem					
škola řeší problémy v chování žáků spravedlivě					
kdyby se mi dělo nějaké bezpráví, věděl/a bych, na koho se ve škole mohu s důvěrou obrátit					
kdybych si ve škole na něco stěžoval/a, mohlo by mi to způsobit ještě větší potíže					
ve škole máme možnost se vyjádřit k problémům, se kterými se setkáváme (schránka důvěry, v anketách apod.)					
všichni moji učitelé přistupují k žákům spravedlivě					
kdybych měl/a problémy s učením, moji učitelé, výchovný poradce, sociální pedagog/pracovník mi pomohou					

31. Nakolik podle Tebe platí, že...

Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Nedokážu posoudit
ve škole se cítím dobře					
žáci se k sobě chovají kamarádsky					
jsem rád/a, že navštěvuji právě tuto školu					
ve škole mám kamarády					
ve škole se cítím bezpečně					
ve třídě mezi spolužáky se cítím dobře					
některých lidí ve škole se bojím					
pokud je to potřeba, se spolužáky si dokážeme pomáhat					
svým učitelům mohu důvěřovat					
naši učitelé mají k žákům dobrý vztah					
třídní učitel se o nás opravdu zajímá					

své učitele mohu respektovat					
moji spolužáci mají k učitelům dobrý vztah					
škola se dobře stará o žáky, kteří mají nějaký problém s učením					
nemusím se ve škole bát projevit svůj názor					
vadí mi konflikty s některými ze spolužáků (zesměšňování, hádky)					
vadí mi přístup některého z učitelů (zesměšňování, ponižování, nepřiměřené nároky)					

32. Souhlasíš s tím, že Tvé školní výsledky odpovídají tomu, jak se snažíš?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Určitě ne
- e) Nedovedu posoudit

Tvůj komentář (nepovinné).....

33. Jak náročné jsou pro Tebe požadavky školy?

Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Příliš nízké	Spíše nízké	Přiměřené	Spíše vysoké	Příliš vysoké	Nedovedu posoudit
nároky učitelů při vyučování						
domácí úkoly a učení doma						
požadavky na znalosti						

34. Ke komu z dospělých ve škole máš důvěru, že Ti pomůže, když potřebuješ? Můžeš označit více odpovědí.

- a) Třídní učitel
- b) Ředitel/ka školy
- c) Učitelé v předmětech
- d) Školní psycholog
- e) Výchovný poradce
- f) Speciální pedagog
- g) Sociální pedagog/sociální pracovník
- h) Nikdo z uvedených
- i) Jiný, prosím vypiš.....

Každá rodina je jiná, například ne každý žije s oběma rodiči, někdo má dva domovy a dvě rodiny. Prosím Tě o odpovědi, na několik otázek k Tvé rodině a Tvému domovu, ve kterém většinu času bydlíš:

35. Kdo žije ve Tvé rodině? Můžeš zvolit více odpovědí.

- a) Matka
- b) Otec
- c) Nevlastní matka (nebo přítelkyně/partnerka otce)
- d) Nevlastní otec (nebo matčin přítel/partner)
- e) Někdo další (například babička) Prosím vypiš:.....
- f) Prosím vypiš počet sourozenců, pokud není žádný, napiš 0 (nula):

36. Jak snadné je pro Tebe mluvit doma s dospělými o věcech, které Tě opravdu trápí?
Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	velmi snadné	snadné	složitě	velmi složitě	tento člověk není součástí naší rodiny, nebo se s ním nevidám
Otec					
Nevlastní otec (nebo matčin přítel/partner)					
Matka					
Nevlastní matka (nebo přítekně/partnerka otce)					

37. Zde jsou tvrzení o Tvé rodině. Označ prosím u každého tvrzení, jak moc s ním souhlasíš, nebo nesouhlasíš:

Vyber prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano, ani ne	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Moje rodina se mi opravdu snaží pomáhat.					
Od své rodiny mám emocionální/citovou pomoc a podporu, kterou potřebuji.					
Se svou rodinou mohu mluvit o svých problémech.					
Když potřebuji pomoci se s něčím rozhodnout, moje rodina mi ochotně pomůže.					

38. Zde jsou tvrzení o Tvých kamarádech. Pokud máš kamaráda, označ prosím u každého tvrzení, jak moc s ním souhlasíš, nebo nesouhlasíš.

a) Nemám žádné kamarády

b) Mám kamarády: *Vyber prosím odpověď v každém řádku.*

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Ani ano, ani ne	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
Moji kamarádi se mi opravdu snaží pomáhat.					
Na své kamarády se mohu spolehnout, když se mi právě nedaří.					
Mám kamarády, se kterými mohu sdílet své radosti i starosti.					
Se svými kamarády mohu mluvit o svých problémech.					

39. Vlastní Tvoje rodina automobil?
 a) Ne
 b) Ano, jedno.
 c) Ano, dvě nebo více.
40. Máš pro sebe doma vlastní pokoj?
 a) Ano
 b) Ne
41. Kolik máte doma v rodině počítačů? (Včetně laptopů, notebooků, tabletů. Herní konzole a mobilní telefony se nepočítají)
 a) Žádný
 b) Jeden
 c) Ano, dvě nebo více.
42. Kolikrát jsi byl/a se svou rodinou na dovolené v loňském roce?
 a) Vůbec
 b) Jednou
 c) Dvakrát
 d) Více než dvakrát
 Tvůj komentář (nepovinné).....
43. Má tvůj otec zaměstnání?
 a) Ano
 b) Ne
 c) Nevím
 d) Nevídám se s otcem
44. Má tvoje matka zaměstnání?
 e) Ano
 f) Ne
 g) Nevím
 h) Nevídám se s matkou
45. Platí o Tobě, že...

Označ prosím odpověď v každém řádku.

	Rozhodně ano	Spíše ano	spíše ne	rozhodně ne	nedokážu posoudit
rodiče mě podporují při přípravě do školy					
rodiče se zajímají o to, co se ve škole děje					
do školy se většinou snažím dobře připravit					
při přípravě do školy si pomáháme se spolužáky					
znám školní řád					
navštěvuji některý z kroužků, které škola nabízí					
chodím do školního klubu					
účastním se soutěží apod.					
už se mi stalo, že jsem byl/a za školou					
snažím se být ve škole aktivní					

46. Jak často využíváš Ty nebo Tvá rodina poradenství/ konzultace u sociálního pedagoga/sociálního pracovníka ve škole?

- a) Alespoň jednou ve školním roce
- b) Alespoň jednou za každé pololetí
- c) Alespoň jednou za měsíc
- d) Vůbec

Pokud využíváš konzultace, s čím Tobě nebo Tvé rodině pomáhá sociální pracovník/sociální pedagog ve škole?

Tvůj komentář (nepovinné):

.....
.....

47. Pokud máš přání na sociálního pracovníka / sociálního pedagoga u Vás ve škole, napiš prosím, co by pro Tebe ve škole mohl udělat. (Nemusíš mít jistotu, jestli to půjde splnit, ale přání můžeš napsat.)

- a) Nemám přání
- b) Mám přání (pokud ano, máš možnost napsat své přání)

Tvůj komentář:

.....
.....

48. Co na Tvé škole nejvíce oceňuješ?

Tvůj komentář:

.....
.....

49. Co by sis na Tvé škole přál/a změnit?

Tvůj komentář:

.....
.....

Příloha 3 Typologie otázek v dotazníku

Typologie otázek v dotazníku

č.	otázka	způsob měření / proměnná
1.	Pohlaví	nominální
2.	Věk	numerická
3.	Město ZŠ	nominální, identifikace anonymizována geografii kraje ČR
4.	Zranění za 12 měsíců	nominální, 3 - stupňová škála
5.	Hodnocení celkového zdraví	nominální, převedená na numerický kód, 3 - stupňová škála
6.	Hodnocení obtíží zdraví	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
7.	Hodnocení well-being - pocity a nálady	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 4 - stupňová škála
8.	Vnímání osamělosti	nominální, převedená na numerický kód, 4 - stupňová škála
9.	Hodnocení schopnosti dosáhnout řešení problému	nominální, převedená na numerický kód, 4 - stupňová škála
10.	Hodnocení schopnosti dosáhnout svých rozhodnutí	nominální, převedená na numerický kód, 4 - stupňová škála
11.	Hodnocení mentálního zdraví - stresové zátěže	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5-stupňová škála
12.	Obvyklý počet snídaní za celý týden	nominální, více odpovědí
13.	Obvyklý počet příjmu zdravých/nezdravých jídel/nápojů	nominální, více odpovědí, 7 -stupňová škála
14.	Obvyklý počet společného jídla s rodinou	nominální, 5 - stupňová škála
15.	Frekvence čištění zubů	nominální, 5 - stupňová škála
16.	Fyzická aktivita	nominální, 6 - stupňová škála
17.	Intenzivní cvičení	numerická
18.	Užívání alkoholu	nominální, více odpovědí
19.	Opilost vlivem požití alkoholu	nominální, více odpovědí
20.	Kouření cigaret	nominální, více odpovědí
21.	Kouření e-cigaret	nominální, více odpovědí
22.	Svědectv agresivního chování mezi žáky ve škole	nominální, více odpovědí, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
23.	Osobní role oběti šikany ve škole	nominální, více odpovědí, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
24.	Osobní role agresora šikany ve škole	nominální, více odpovědí, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
25.	Osobní role oběti kyberšikany	nominální, více odpovědí, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
26.	Hodnocení současného vztahu ke škole	nominální, převedená na numerický kód, 4 - stupňová škála
27.	Vnímání tlaku školních povinností	nominální, převedená na numerický kód, 4 - stupňová škála
28.	Hodnocení očekávaných přínosů školy	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
29.	Vnímání překážek školního úspěchu	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála

30.	Hodnocení spravedlnosti ve škole	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
31.	Hodnocení vztahového bezpečí ve škole	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
32.	Hodnocení školních výsledků dle vynaloženého úsilí	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
33.	Hodnocení náročnosti požadavků školy	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 6 - stupňová škála
34.	Hodnocení důvěry v dospělé ve škole / sociální opora	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 2 - stupňová škála
35.	Členové rodiny ve společné domácnosti	nominální, více odpovědí
36.	Hodnocení snadnosti komunikace doma s dospělými v obtížných situacích	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
37.	Hodnocení podpory rodiny	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
38.	Hodnocení vztahů s kamarády	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
39.	Vlastnictví automobilu rodinou	nominální, 3 - stupňová škála
40.	Vlastní pokoj doma	nominální
41.	Počet PC doma v rodině	nominální, 3 - stupňová škála
42.	Počet dovolených s rodinou vloni	nominální, 4 - stupňová škála
43.	Zaměstnání otce	nominální
44.	Zaměstnání matky	nominální
45.	Hodnocení aktivního přístupu ke škole	nominální, převedená na numerický kód, více odpovědí, 5 - stupňová škála
46.	Využívání poradenství soc. pedagoga/soc. pracovníka ve škole	nominální, 4 - stupňová škála, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
47.	Přání na soc. pracovníka / soc. pedagoga ve škole	nominální, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
48.	Vyjádření ocenění školy	nominální, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování
49.	Vyjádření přání pro změny ve škole	nominální, doplňující otevřená otázka, otevřené kódování

Vysvětlivky:

společné skupiny dotazníkových položek označené barvami:

Popis výzkumného souboru

Zdraví

Well-being

Školní klima

Sociální opora

Reflexe navštěvované ZŠ a spolupráce se sociálním pracovníkem

Příloha 4 Vyjádření etické komise ZSF JČU



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Etická komise
Ethics Committee

VYJÁDŘENÍ ETICKÉ KOMISE ZSF JU

Č.j. 5/2023

Jméno navrhovatele: **Mgr. Barbora Faltová**

Název projektu: **Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie**

Dne 24.5.2023 etická komise ZSF JU posoudila návrh projektu a po zvážení všech dostupných informací souhlasila s realizací navržené studie.

Odůvodnění: Jde o významné téma, ochrana subjektů výzkumu je adekvátně zajištěna.

V Českých Budějovicích 24.5.2023

doc. MUDr. Jiří ŠIMEK, CSc.
předseda Etické komise ZSF JU

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
ZDRAVOTNĚ SOCIÁLNÍ FAKULTA
ETICKÁ KOMISE
(2)

Jihočeská fakulta v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta
Etická komise
Boreckého 27, 370 11 České Budějovice, Česká republika

Vyřizuje:
Doc. MUDr. Jiří Šimek, CSc.
Ejjsimek@zsf.jcu.cz

TJ +420 389 037 650
WWW.ZSF.JCU.CZ

Příloha 5 Informovaný souhlas účastníka výzkumu



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu¹ Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném šetření v rámci disertační práce.

Název disertační práce: Školní sociální práce perspektivou sociálně-ekologické teorie

Řešitelka disertační práce: Mgr. Barbora Faltová

E-mail: Barbora.Faltova@upce.cz

Název pracoviště: Zdravotně sociální fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Adéla Mojžíšová, Ph.D.

Cíle výzkumu:

1. Zjistit, jaké jsou psychosociální potřeby žáků základních škol ve vztahu k institucionalizaci školní sociální práce.
2. Zjistit, jaké jsou představy a zkušenosti žáků o tom, jakou podporu jim při zvládnání jejich nesnází v interakci se školou může poskytnout školní sociální pracovník.
3. Zjistit, zda má absence školní sociální práce v českých školách skutečně negativní dopad na žáky.
4. Zjistit, jaké jsou bariéry institucionalizace školní sociální práce v českých školách z pohledu žáků.
5. Zjistit, jaká může být efektivní pracovní náplň školních sociálních pracovníků v prostředí české školy.
6. Zjistit, zda může být pro žáky školní sociální pracovník důvěryhodným partnerem podporující uspokojení jejich potřeb.
7. Zjistit, jakou perspektivu vidí žáci v zavedení profese školního sociálního pracovníka.
8. Zjistit, jaký je abstraktní předobraz pomáhajících intervencí sociálních pracovníků ve školách.

Popis výzkumu: respondenti dotazníkového šetření: žáci 6. až 9. tříd základních škol. Informanti navazující kvalitativní případové studie základních škol: realizace cca 8 focus group se žáky 8. a 9. tříd prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů (počet informantů v každé ohniskové skupině 5 až 7) z vybraných základních škol.

.....
datum a podpis řešitele projektu

Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

¹ Všeobecnou deklaraci lidských práv, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (obecné nařízení o ochraně osobních údajů) a dalšími obecně závaznými právními předpisy (jimiž jsou zejména Helsinská deklarace přijatá 18. Světovým zdravotnickým shromážděním v roce 1964, ve znění pozdějších změn (Fortaleza, Brazílie, 2013), zákon č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách a podmínkách jejich poskytování (zákon o zdravotních službách), ve znění pozdějších předpisů, zejména ustanovení jeho § 28 odst. 1, a Úmluva na ochranu lidských práv a důstojnosti lidské bytosti v souvislosti s aplikací biologie a medicíny: Úmluva o lidských právech a biomedicíně publikované pod č. 96/2001 Sb. m. s., jsou-li aplikovatelné).



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Přečetl/a jsem si a porozuměla informacím účastníka výzkumu a tomuto informovaného souhlasu. Vše jsem si mohl/a náležitě a dostatečně promyslet.

Řešitelka šetření mě dostatečně instruovala o postupech a metodách této studie a seznámila mě s cíli výzkumu. Měl/a jsem možnost klást doplňující otázky a na ty mi bylo jasné odpovězeno. Rozumím, že účast v tomto výzkumu je zcela dobrovolná a že mám právo kdykoliv v průběhu výzkumu ze studie odstoupit bez udání důvodu.

Souhlasím s účastí výzkumu. Rozumím, že mé osobní údaje jsou k dispozici pouze výzkumníci a budou použity ve zcela anonymní formě výhradně pro účely výzkumu. Dále souhlasím, že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Tento informovaný souhlas je vytvořen ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitelka projektu.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Jméno a příjmení účastníka:

Adresa instituce (Základní školy).....

.....

Podpis účastníka:

Příloha 6 Prezentace výzkumných výsledků ve statistických tabulkách

Tabulka 6 Četnost věku respondentů

Kategorie - věk	Tabulka četností: věk respondentů			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
11	10	10	1,51	1,51
12	86	96	12,97	14,48
13	164	260	24,74	39,22
14	190	450	28,66	67,87
15	170	620	25,64	93,51
16	39	659	5,88	99,40
17	4	663	0,60	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 7 Četnost snídaně během pracovních dnů

Kategorie - počet dní se snídání	Tabulka četností: Četnost snídaně během pracovních dnů			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
0	338	338	50,98	50,98
1	9	347	1,36	52,34
2	39	386	5,88	58,22
3	40	426	6,03	64,25
4	36	462	5,43	69,68
5	199	661	30,02	99,70
Chybějící	2	663	0,30	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 8 Četnost snídání o víkendu

Kategorie	Tabulka četností: Četnost snídaně o víkendu			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Obvykle snídám oba dny o víkendu (sobotu a neděli)	399	399	60,18	60,18
Nikdy o víkendu nesnídám.	105	504	15,84	76,02
Obvykle snídám buď v sobotu nebo v neděli.	155	659	23,38	99,40
Chybějící	4	663	0,60	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 9 Četnost společného jídla s rodinou

Kategorie	Tabulka četností: Jak často s Tvou rodinou společně jíte?			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Málokdy	162	162	24,43	24,43
Každý den	166	328	25,04	49,47
Jednou týdně	71	399	10,71	60,18
Většinu dní	198	597	29,86	90,05
Nikdy	63	660	9,50	99,55
Chybějící	3	663	0,45	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 10 Obvyklý příjem ovoce za týden

Kategorie	Tabulka četností: Kolikrát obvykle jíš ovoce			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
každý den jedenkrát za den	89	89	13,42	13,42
jednou týdně	69	158	10,41	23,83
každý den více než jedenkrát za den	180	338	27,15	50,98
5-6 dní v týdnu	107	445	16,14	67,12
2-4 dny v týdnu	161	606	24,28	91,40
méně než jednou týdně	44	650	6,64	98,04
nikdy	12	662	1,81	99,85
Chybějící	1	663	0,15	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 11 Obvyklý příjem zeleniny za týden

Kategorie	Tabulka četností: Kolikrát obvykle jíš zeleninu			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
každý den více než jedenkrát za den	103	103	15,54	15,54
každý den jedenkrát za den	91	194	13,73	29,26
jednou týdně	77	271	11,61	40,87
nikdy	28	299	4,22	45,10
2-4 dny v týdnu	154	453	23,23	68,33
5-6 dní v týdnu	143	596	21,57	89,89
méně než jednou týdně	59	655	8,90	98,79
Chybějící	8	663	1,21	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 12 Obvyklý příjem sladkostí (bonbóny, čokoláda) za týden

Kategorie	Tabulka četností: Kolikrát obvykle jíš sladkosti (bonbóny, čokoláda)			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
nikdy	21	21	3,17	3,17
každý den více než jedenkrát za den	72	93	10,86	14,03
méně než jednou týdně	95	188	14,33	28,36
každý den jedenkrát za den	87	275	13,12	41,48
2-4 dny v týdnu	188	463	28,36	69,83
5-6 dní v týdnu	86	549	12,97	82,81
jednou týdně	103	652	15,54	98,34
Chybějící	11	663	1,66	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 13 Obvyklý příjem nealkoholických nápojů s obsahem cukru za týden

Kategorie	Tabulka četností: Kolikrát obvykle piješ nealkoholické nápoje s obsahem cukru?			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
nikdy	54	54	8,14	8,14
každý den jedenkrát za den	51	105	7,69	15,84
2-4 dny v týdnu	152	257	22,93	38,76
méně než jednou týdně	135	392	20,36	59,13
jednou týdně	129	521	19,46	78,58
každý den více než jedenkr za den	73	594	11,01	89,59
5-6 dní v týdnu	60	654	9,05	98,64
Chybějící	9	663	1,36	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 14 Četnost čištění zubů za týden

Kategorie - četnost čištění zubů	Tabulka četností: Jak často si čistíš zuby?			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Více než jednou denně	442	442	66,67	66,67
Jednou denně	184	626	27,75	94,42
Alespoň jednou týdně, ale nikoliv denně	22	648	3,32	97,74
Nikdy	4	652	0,60	98,34
Méně, než jednou týdně	8	660	1,21	99,55
Chybějící	3	663	0,45	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 15 Počet dnů s 60 minut fyzickou aktivitou

Kategorie - počet dnů	Tabulka četností: Počet dnů s 60 minut fyzickou aktivitou			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
0	27	27	4,07	4,07
1	44	71	6,64	10,71
2	64	135	9,65	20,36
3	71	206	10,71	31,07
4	86	292	12,97	44,04
5	102	394	15,38	59,43
6	57	451	8,60	68,02
7	160	611	24,13	92,16
Chybějící	52	663	7,84	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 16 Počet dnů s vysokou intenzitou cvičení mimo školní výuku

Kategorie	Tabulka četností: Vysoká intenzita cvičení			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
Každý den	88	88	13,27	13,27
Téměř každý den	241	329	36,35	49,62
Jednou týdně	182	511	27,45	77,07
Méně než jednou za měsíc	57	568	8,60	85,67
Nikdy	36	604	5,43	91,10
Jednou za měsíc	42	646	6,33	97,44
Chybějící	17	663	2,56	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 19 Stav opilsti v životě

Kategorie - stav opilsti	Tabulka četností: stav opilsti v životě			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Nikdy	527	527	79,49	79,49
Ano	131	658	19,76	99,25
Chybějící	5	663	0,75	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 20 Stav opilosti za posledních 30 dní

Kategorie - počet dní opilosti	Tabulka četnosti: dny opilosti za posledních 30 dní			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
1	43	43	6,49	6,49
2	21	64	3,17	9,65
3	9	73	1,36	11,01
4	3	76	0,45	11,46
5	1	77	0,15	11,61
6	1	78	0,15	11,76
7	1	79	0,15	11,92
Chybějící	584	663	88,08	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 22 Věk začátku kouření cigaret

Kategorie - věk začátku kouření	Tabulka četnosti: věk začátku kouření cigaret			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
6	3	3	0,45	0,45
7	1	4	0,15	0,60
8	3	7	0,45	1,06
9	4	11	0,60	1,66
10	5	16	0,75	2,41
11	11	27	1,66	4,07
12	12	39	1,81	5,88
13	9	48	1,36	7,24
14	10	58	1,51	8,75
15	8	66	1,21	9,95
16	1	67	0,15	10,11
Chybějící	596	663	89,89	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 24 Věk začátku kouření e-cigaret

Kategorie - věk začátku kouření e-cigaret	Tabulka četnosti: věk začátku kouření e-cigaret			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
8	1	1	0,15	0,15
9	4	5	0,60	0,75
10	4	9	0,60	1,36
11	9	18	1,36	2,71
12	21	39	3,17	5,88
13	28	67	4,22	10,11

14	13	80	1,96	12,07
15	8	88	1,21	13,27
16	4	92	0,60	13,88
17	1	93	0,15	14,03
Chybějící	570	663	85,97	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 27 Kontingenční tabulka: Členové rodiny dítěte vlastní i nevlastní rodiče

	Kontingenční tabulka. Členové rodiny Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)					
	člen rodiny: Matka	člen rodiny: Otec	člen rodiny: Nevlastní matka (nebo přítelkyně /partnerka otce)	člen rodiny: Nevlastní otec (nebo matčin přítel/partner)	člen rodiny: Nevlastní otec (nebo matčin přítel/partner)	Řádek
Počet	Ano	Ano	Ne	425	15	440
Řádk. četn.				96,59%	3,41%	70,51%
Počet	Ano	Ano	Ano	5	24	29
Řádk. četn.				17,24%	82,76%	74,36%
Počet	součet			430	39	469
Řádk. četn.				91,68%	8,32%	
Počet	Ano	Ne	Ne	69	63	132
Řádk. četn.				52,27%	47,73%	21,15%
Počet	Ano	Ne	Ano	2	0	2
Řádk. četn.				100,00%	0,00%	5,13%
Počet	součet			71	63	134
Řádk. četn.				52,99%	47,01%	
Počet	Ne	Ano	Ne	15	0	15
Řádk. četn.				100,00%	0,00%	2,40%
Počet	Ne	Ano	Ano	3	0	3
Řádk. četn.				100,00%	0,00%	7,69%
Počet	součet			18	0	18
Řádk. četn.				100,00%	0,00%	
Počet	Ne	Ne	Ne	22	15	37
Řádk. četn.				59,46%	40,54%	5,93%

Počet	Ne	Ne	Ano	4	1	5
Řádk. četn.				80,00%	20,00%	12,82%
Počet	součet			26	16	42
Řádk. četn.				61,90%	38,10%	
Počet	Sloupce celk			545	118	663

Tabulka 28 Zaměstnání otce

Kategorie	Tabulka četností: zaměstnání otce			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ano	554	554	83,56	83,56
Nevídám se s otcem	56	610	8,45	92,01
Ne	21	631	3,17	95,17
Nevím	13	644	1,96	97,13
Chybějící	19	663	2,86576	100,0000
Celkem N	663			100,00

Tabulka 29 Zaměstnání matky

Kategorie	Tabulka četností: zaměstnání matky			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ano	537	537	81,00	81,00
Ne	77	614	11,61	92,61
Nevím	16	630	2,41	95,02
Nevídám se s matkou	12	642	1,81	96,83
Chybějící	21	663	3,17	100,00
Celkem N	663			100,00

Tabulka 30 Tabulka četností: vlastnictví automobilu rodinou

Kategorie	Tabulka četností: rodina vlastní automobil			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ano, dvě nebo více.	355	355	53,54	53,54
Ano, jedno.	203	558	30,62	84,16
Ne	90	648	13,57	97,74
Chybějící	15	663	2,26	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 31 Tabulka četností: mám vlastní pokoj

Kategorie	Tabulka četností: mám vlastní pokoj			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ano	458	458	69,08	69,08
Ne	190	648	28,66	97,74
Chybějící	15	663	2,26	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 32 Tabulka četností: Počet PC v rodině

Kategorie	Tabulka četností: Počet PC v rodině			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Ano, dvě nebo více	406	406	61,24	61,24
Žádný	77	483	11,61	72,85
Jeden	167	650	25,19	98,04
Chybějící	13	663	1,96	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 33 Tabulka četností: Počet dovolených s rodinou vloni

Kategorie	Tabulka četností: Počet dovolených s rodinou vloni.			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
Dvakrát	136	136	20,51	20,51
Více než dvakrát	190	326	28,66	49,17
Vůbec	141	467	21,27	70,44
Jednou	181	648	27,30	97,74
Chybějící	15	663	2,26	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 34 Tabulka četností: Zranění za posledních 12 měsíců

Kategorie - zranění	Tabulka četností: Zranění za posledních 12 měsíců			
	Počet	Kumulativní počet	%	Kumulativní %
více než jedenkrát	291	291	43,89	43,89
neměl/a jsem žádné zranění v posledních dvanácti měsících	198	489	29,86	73,76
jedenkrát	174	663	26,24	100,00
Chybějící	0	663	0,00	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 40 Bez kontroly nad důležitými věcmi

Kategorie	Tabulka četností: bez kontroly nad důležitými věcmi			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
docela často	121	121	18,25	18,25
nikdy	95	216	14,33	32,58
někdy	254	470	38,31	70,89
téměř nikdy	145	615	21,87	92,76
velmi často	46	661	6,94	99,70
Chybějící	2	663	0,30	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 41 Zvládám své osobní problémy

Kategorie	Tabulka četností: zvládám své osobní problémy			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
docela často	188	188	28,36	28,36
velmi často	98	286	14,78	43,14
nikdy	42	328	6,33	49,47
někdy	218	546	32,88	82,35
téměř nikdy	110	656	16,59	98,94
Chybějící	7	663	1,06	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 42 Vše vyvíjí dle mých představ

Kategorie	Tabulka četností: vše vyvíjí dle mých představ			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
někdy	292	292	44,04	44,04
docela často	145	437	21,87	65,91
téměř nikdy	117	554	17,65	83,56
velmi často	36	590	5,43	88,99
nikdy	65	655	9,80	98,79
Chybějící	8	663	1,21	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 43 Obtíže se nepřekonatelně hromadí

Kategorie	Tabulka četností: obtíže se nepřekonatelně hromadí text			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
někdy	203	203	30,62	30,62
docela často	148	351	22,32	52,94
téměř nikdy	148	499	22,32	75,26
velmi často	61	560	9,20	84,46
nikdy	93	653	14,03	98,49
Chybějící	10	663	1,51	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 45 Pocit osamělosti

Kategorie	Tabulka četností: pocit osamělosti			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
málokdy	305	305	46,00	46,00
nikdy	146	451	22,02	68,02
většinou	168	619	25,34	93,36
neustále	44	663	6,64	100,00
Chybějící	0	663	0,00	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 46 Umím řešit problém

Kategorie	Tabulka četností: umím řešit problém, když se snažím			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
málokdy	219	219	33,03	33,03
neustále	73	292	11,01	44,04
většinou	332	624	50,08	94,12
nikdy	36	660	5,43	99,55
Chybějící	3	663	0,45	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 47 Dělán, pro co se rozhodnu

Kategorie	Tabulka četností: dělám věci, pro které se rozhodnu			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
neustále	61	61	9,20	9,20
většinou	357	418	53,85	63,05
málokdy	214	632	32,28	95,32
nikdy	27	659	4,07	99,40

Chybějící	4	663	0,60	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 48 Svědek agrese ve škole mezi žáky

Kategorie - svědek agrese ve škole	Tabulka četností: svědek agrese ve škole			
	Počet	Kumulativní	%	Kumulativní %
Ano	504	504	76,02	76,02
Ne	154	658	23,23	99,25
Chybějící	5	663	0,75	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 50 Oběť agrese ve škole

Kategorie - oběť šikany	Tabulka četností: Jsem oběť šikany			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Ne	466	466	70,29	70,29
Ano	191	657	28,81	99,10
Chybějící	6	663	0,90	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 52 Role agresora šikany ve škole

Kategorie - vlastní role agresora šikany	Tabulka četností: Šikanoval/a jsem někoho ve škole			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Ne	574	574	86,58	86,58
Ano	89	663	13,42	100,00
Chybějící	0	663	0,00	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 54 Oběť kyberšikany

Kategorie - oběť kyberšikany	Tabulka četností: oběť kyberšikany			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Ano	135	135	20,36199	20,3620
Ne	519	654	78,28054	98,6425
Chybějící	9	663	1,35747	100,0000
celkem	663			100,00

Tabulka 56 Vztah ke škole – oblíbenost školy

Kategorie - oblíbenost školy	Tabulka četností: můj vztah ke škole			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Školu mám rád/a jen trochu.	264	264	39,82	39,82
Školu mám hodně rád/a.	57	321	8,60	48,42
Školu spíše nemám rád/a.	200	521	30,17	78,58
Školu vůbec nemám rád/a.	141	662	21,27	99,85
Chybějící	1	663	0,15	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 57 Pod tlakem školních povinností

Kategorie - intenzita tlaku školy	Tabulka četností: jsem pod tlakem školních povinností			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Trochu	269	269	40,57	40,57
Vůbec	88	357	13,27	53,85
Docela	165	522	24,89	78,73
Hodně	141	663	21,27	100,00
Chybějící	0	663	0,00	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 56 Vztah ke škole – oblíbenost školy

Kategorie - oblíbenost školy	Tabulka četností: můj vztah ke škole			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Školu mám rád/a jen trochu.	264	264	39,82	39,82
Školu mám hodně rád/a.	57	321	8,60	48,42
Školu spíše nemám rád/a.	200	521	30,17	78,58
Školu vůbec nemám rád/a.	141	662	21,27	99,85
Chybějící	1	663	0,15	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 57 Pod tlakem školních povinností

Kategorie - intenzita tlaku školy	Tabulka četností: jsem pod tlakem školních povinností			
	Počet	Kumulativní	Procenta	Kumulativní
Trochu	269	269	40,57	40,57
Vůbec	88	357	13,27	53,85
Docela	165	522	24,89	78,73
Hodně	141	663	21,27	100,00
Chybějící	0	663	0,00	100,00
celkem	663			100,00

Tabulka 58 Očekávaný přínos školy

Proměnná	Popisné statistiky: očekávaný přínos školy							
	platnýchN	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min-	Max.	SD
očekávání: naučit se co nejvíce	660	2,90	3	3	295	0	4	1,02
připravit se na přijímací zkoušky	659	3,26	4	4	376	0	4	1,10
naučit se učit sám	659	2,85	3	3	260	0	4	1,06
naučit se samostatně myslet	659	3,23	3	4	315	0	4	0,95
naučit se spolupracovat s ostatními	661	3,28	4	4	337	0	4	0,93
naučit se dodržovat pravidla	660	2,96	3	3	250	0	4	1,08
rozdíjet moje zájmy	659	2,92	3	4	244	0	4	1,11
naučit se pracovat s informacemi	659	3,25	3	4	308	0	4	0,91
naučit se rozlišit co je důležité	659	3,05	3	4	301	0	4	1,16
SOUČET očekávaný přínos školy	663	27,56	29	32	54	0	36	6,33

Tabulka 60 Překážky školního úspěchu popis

Proměnná	Popisné statistiky: překážky školního úspěchu							
	platnýchN	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Minimální	Maximál.	sm.odch.
učení mě nebaví, nedonutím se	660	2,08	2	2	195	0	4	1,10
škola je těžká	659	2,35	2	3	238	0	4	1,04
nerozumím učivu	660	2,38	2	3	243	0	4	1,02
učím se doma nesoustředěně	661	2,44	3	3	193	0	4	1,15
nemám na školu čas	661	2,33	2	3	209	0	4	1,17
učitel mě nemá rád	661	2,03	2	3	172	0	4	1,34
necítím se mezi spolužáky	660	2,74	3	4	232	0	4	1,23
často chybím ve škole	663	2,86	3	4	233	0	4	1,14
stěžuji si a mám potíže	659	2,12	2	2	232	0	4	1,11
bojím se lidí ve škole	657	2,83	3	4	256	0	4	1,22
konfliktní přístup učitelů	656	2,05	2	2	188	0	4	1,20
SOUČET překážky školního úspěchu	663	26,10	26	25	57	0	44	6,51

Tabulka 61 Překážky školního úspěchu Spearmanovy korelace

Proměnná	Spearmanovy korelace: překážky školního úspěchu ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$										
	učení mě nebaví, nedonutím se	škola je těžká	nerozumím učivu	učím se doma nesoustředěně	nemám na školu čas	učitel mě nemá řád	necítím se mezi spolužáky	stěžuji si a mám potíže	bojím se lidí ve škole	konfliktní přístup učitelů	SOUČET překážky školního
učení mě nebaví, nedonutím se	1,0	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3	0,2	0,1	0,1	0,1	0,5
škola je těžká	0,2	1,0	0,5	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1	0,5
nerozumím učivu	0,2	0,5	1,0	0,3	0,3	0,3	0,2	0,1	0,1	0,2	0,5
učím se doma nesoustředěně	0,2	0,2	0,3	1,0	0,2	0,2	0,2	0,1	0,2	0,1	0,5
nemám na školu čas	0,2	0,3	0,3	0,2	1,0	0,3	0,2	0,2	0,1	0,2	0,5
učitel mě nemá rád	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	1,0	0,2	0,2	0,1	0,2	0,5
necítím se mezi spolužáky	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	1,0	0,2	0,2	0,2	0,5
stěžuji si a mám potíže	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	0,2	1,0	0,2	0,2	0,4
bojím se lidí ve škole	0,1	0,1	0,1	0,2	0,1	0,1	0,2	0,2	1,0	0,1	0,4
konfliktní přístup učitelů	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	1,0	0,5
SOUČET překážky školního úspěchu	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,4	0,4	0,5	1,0

Tabulka 64 Důvěra a bezpečí ve škole

Proměnná	Popisné statistiky: důvěra a bezpečí ve škole							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Minimální	Maximál.	SD
chápu školní řád	661	3,08	3	3	279	0	4	0,94
spravedlivé řešení chování žáků	662	2,31	2	3	233	0	4	1,10
důvěra v pomoc při bezpráví	660	2,65	3	3	241	0	4	1,16
mohu se vyjádřit k problémům	661	2,35	3	3	213	0	4	1,26
učitelé jsou spravedliví	660	2,20	2	3	211	0	4	1,14
mám podporu učitelů	662	2,63	3	3	282	0	4	1,22
ve škole se cítím dobře	661	2,38	3	3	251	0	4	1,08

ve škole cítím bezpečí	661	2,55	3	3	271	0	4	1,10
rád/a školu navštěvuji	660	2,51	3	3	246	0	4	1,23
učitelům důvěřuji	661	2,51	3	3	267	0	4	1,20
respekt k učitelům	659	2,86	3	3	314	0	4	1,10
pomoc školy s problémy v učení	658	2,40	3	3	252	0	4	1,29
projevení názoru bez obav	656	2,32	2	3	207	0	4	1,19
SOUČET důvěra a bezpečí ve škole	663	32,63	33	34	41	0	52	9,53

Tabulka 66 Důvěra a bezpečí ve škole

Proměnná	Popisné statistiky: klima třídy a vztahy se žáky							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Minimální	Maximál.	SD
dobré žákovské vztahy	663	2,54	3	3	293	0	4	1,06
ve škole mám kamarády	660	3,33	4	4	370	0	4	0,95
ve třídě se cítím dobře	660	2,68	3	3	253	0	4	1,11
pomoc mezi žáky	659	2,84	3	3	284	0	4	1,06
dobré vztahy učitelů k žákům	659	2,52	3	3	292	0	4	1,18
zájem třídního učitele	658	3,03	3	4	292	0	4	1,15
dobrý vztah žáků k učitelům	658	2,23	2	3	246	0	4	1,21
SOUČET klima třídy a vztahy se žáky	663	19,07	20	21	64	0	28	5,27

Tabulka 68 Aktivní přístup ke škole

Proměnná	Popisné statistiky - aktivní přístup ke škole							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min	Max.	SD
dobrá školní příprava	644	2,89	3	3	258	0	4	1,04
příprava se spolužáky	639	2,54	3	3	213	0	4	1,10
znám školní řád	639	2,94	3	3	251	0	4	1,11
navštěvuji kroužky ve škole	637	1,72	1	1	360	0	4	1,17
chodím do školního klubu	635	1,26	1	1	472	0	4	0,78
účastním se šk. soutěží	639	2,40	2	3	185	0	4	1,14
jsem ve škole aktivní	639	2,77	3	3	317	0	4	0,98
SOUČET aktivní přístup ke škole	663	17,92	18	18	63	0	32	5,68

Tabulka 69 Sociální opora žáků od školních profesionálů

Proměnná	Popisné statistiky: sociální opora žáků - školní profesionálové							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Minimální	Maximál.	Četnost	SD
třídní učitel	663	0,59	1	1	1	2	390	0,49
ředitel školy	663	0,16	0	0	1	2	557	0,37
učitelé v předmětech	663	0,27	0	0	1	2	483	0,45
školní psycholog	663	0,13	0	0	1	2	574	0,34
výchovný poradce	663	0,10	0	0	1	2	600	0,29
speciální pedagog	663	0,09	0	0	1	2	606	0,28
sociální pedagog / pracovník	663	0,10	0	0	1	2	600	0,29
SOUČET podpory od školních profesionálů	663	1,43	1	1,0	7	14	267	1,56

Tabulka 71 Komunikace s rodiči

Proměnná	Popisné statistiky komunikace s rodiči							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min	Maximál.	SD
snadná komunikace s otcem	642	2,36	3	3	171	0	4	1,36
snadná komunikace s nevlastním otcem	563	0,67	0	0	400	0	4	1,20
snadná komunikace s matkou	649	2,93	3	4	243	0	4	1,07
snadná komunikace s nevlastní matkou	546	0,44	0	0	450	0	4	1,05
SOUČET komunikace s rodiči	656	6,15	6	8	115	0	16	2,78

Tabulka 72 Sociální opora od rodiny

Proměnná	Popisné statistiky: Sociální opora od rodiny					
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	SD
rodina mi pomáhá	647	4,22	5	5	345	1,01
emocionální podpora od rodiny	640	3,95	4	5	269	1,12
s rodinou mluvím o problémech	640	3,85	4	5	270	1,24
pomoc rodiny při rozhodování	638	4,09	4	5	297	1,07
SOUČET rodinná opora	663	15,58	16	20	207	4,68

Tabulka 74 Sociální opora od kamarádů

Proměnná	Popisné statistiky: sociální opora od kamarádů							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Minimální	Maximál.	SD
kamarádi mi pomáhají	604	4,18	4	5	257	1	5	0,88
spolehnutí na kamarády	603	4,10	4	5	251	1	5	0,96
podpůrné sdílení s kamarády	598	4,32	5	5	321	1	5	0,90
sdílení problémů s kamarády	600	4,08	4	5	282	1	5	1,08
SOUČET kamarádská opora	608	16,48	17	20	185	1	20	3,55

Tabulka 76 Zájem rodičů o dění ve škole

Proměnná	Popisné statistiky							
	platných N	Průměr	Medián	Mód	Četnost	Min	Max	SD
podpora rodičů při školní přípravě	642	3,10	3	4	294	0,00	4,000000	1,12
zájem rodičů o školní dění	641	3,24	3	4	310	0,00	4,000000	0,95
SOUČET zájem rodičů o dění ve škole	643	6,33	7	8	228	0,00	8,000000	1,84