

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Sociální práce s rodinou

Bc. Tereza Zatloukalová

Školská sociální práce pohledem profesionálů

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph. D.

2022

Prohlášení

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

V Olomouci dne

Bc. Tereza Zatloukalová

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D. za její čas, cenné rady, vstřícný přístup, trpělivost, obětavost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Poděkovat chci i své rodině a příteli za podporu a trpělivost během celého studia.

Obsah

Úvod.....	5
1. Školská sociální práce.....	7
1.1. Ekologická perspektiva sociální práce ve školním prostředí.....	7
1.2. Školská sociální práce	8
1.2.1. Vymezení školské sociální práce	10
1.2.2. Legislativní vymezení školské sociální práce v České republice.....	13
1.2.3. Klienti školské sociální práce.....	14
1.2.4. Pozice školského sociálního pracovníka	16
2. Profesionálové pracující s rodinou.....	20
2.1. Školní poradenské pracoviště	20
2.1.1. Výchovný poradce.....	21
2.1.2. Školní metodik prevence	21
2.1.3. Školní psycholog	22
2.1.4. Školní speciální pedagog.....	23
2.1.5. Sociální pedagog	23
2.2. Orgán sociálně-právní ochrany dětí.....	24
2.3. Sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi.....	26
3. Metoda síťování	27
3.1. Vymezení síťování.....	27
3.2. Metoda síťování ve školské sociální práci.....	29
4. Metodologie výzkumu	30
4.1. Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek.....	30
4.2. Typ výzkumu	30
4.3. Použité metody	31
4.4. Způsob zpracování dat.....	32
4.5. Výzkumný soubor a průběh výzkumu.....	33
4.6. Etické otázky výzkumu.....	36
5. Prezentace výsledků.....	37
5.1. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi	37
5.1.1. Řešení problémů dětí ve městě.....	37

5.1.2.	Školská sociální práce	40
5.2.	Školní poradenské pracoviště	42
5.2.1.	Řešení problémů dětí ve městě.....	42
5.2.2.	Školská sociální práce	44
5.3.	Orgán sociálně-právní ochrany dětí.....	45
5.3.1.	Řešení problémů dětí ve městě.....	45
5.3.2.	Školská sociální práce	49
6.	Shrnutí výsledků a diskuze	51
	Závěr.....	55
	Zdroje	57

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje tématu Školská sociální práce. Oblast školské sociální práce, jakožto samostatné oblasti sociální práce, je u nás v České republice stále velkou neznámou, i přestože ve světě má školská sociální práce několikaletou tradici a v rámci zahraničních zkušeností se prokazuje její prospěšnost. Na sociálního pracovníka ve škole lze u nás narazit zcela výjimečně. V současnosti se jedná o profesi, která nemá žádné legislativní ukotvení. Na základě toho lze říct, že se v České republice školská sociální práce teprve pozvolna rozvíjí.

Pokud se také podíváme na naši společnost, zjistíme, že dochází k mnoha změnám. Mění se jednotlivé potřeby dětí, dochází také k nárůstu výskytu rizikového chování či sociálně-patologických jevů u dětí, přibývá problémů ve vzdělávání a aktuálně naši společnost ovlivňuje ve všech směrech celá situace spojená s pandemií covid-19. Skrze všechny tyto změny dochází také k tomu, že se mění funkce školy. Osobně si myslím, že školský sociální pracovník by dokázal reagovat na měnící se společnost.

Jak se také ukazuje, důvodem, proč školská sociální práce zůstává v pozadí a je málo diskutovanou, jsou chybějící výzkumy, které by na tuto problematiku poskytly pohled očima profesionálů. Tato práce reaguje právě na absenci výzkumů a poskytuje ucelený pohled profesionálů, pracujících s rodinou, na školskou sociální práci.

S tímto tématem jsem se setkala v rámci *service-learningového* projektu, který byl zaměřený na školskou sociální práci vykonávanou na základní škole. Tento projekt byl součástí mého studia a měla jsem tak možnost dostat se přímo k sociální práci ve škole. Jako tým jsme pracovali s reálnými potřebami vybrané komunity a dostali jsme tak možnost si vyzkoušet pozici školského sociálního pracovníka přímo v praxi. V rámci tohoto projektu bylo také zjištěno, že spolupráce mezi odborníky není efektivní.

Cílem diplomové práce je získat názor na školskou sociální práci od profesionálů pracujících s rodinou v Přerově a také názor na řešení problémů dětí ve městě.

Konceptuální část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje školské sociální práci. V úvodu této kapitoly je popsána ekologická perspektiva, která je v oblasti školské sociální práce nejrozšířenější. Dále je popsána školská sociální práce, její modely a ukotvení v legislativě České republiky. V závěru této kapitoly jsou zmíněni klienti školské sociální práce a samotná pozice školského sociálního pracovníka. Druhá kapitola se věnuje profesionálům pracujícím s rodinou, zejména profesionálům ze školního poradenského pracoviště, z orgánu sociálně-právní ochrany dětí a ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, a to hlavně z důvodu zaměření výzkumu diplomové práce na tyto pracovníky. Třetí kapitola konceptuální

části diplomové práce je zaměřena na metodu síťování, protože pro vyřešení problémů dětí ve městě je důležitá spolupráce různých subjektů.

Empirická část je věnována kvalitativnímu výzkumu realizovanému formou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly provedeny s celkem deseti profesionály ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, ze školního poradenského pracoviště a z orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Na závěr diplomové práce se věnuji shrnutí výsledků a diskusi.

1. Školská sociální práce

1.1. Ekologická perspektiva sociální práce ve školním prostředí

Jak jsem již zmiňovala v úvodu, v naší společnosti dochází k několika zásadním změnám. Díky *service-learningovému* projektu jsem měla možnost nahlédnout do problematiky sociálně—patologických jevů, prohlubování rizikového chování u dětí a pozorovat devastující následky pandemie covid-19 na školský vzdělávací systém. Ve školách by se mělo brát v potaz i sociální prostředí daných žáků a pamatovat na to, že i prostředí, ve kterém dítě žije, může být spouštěčem různých problémů. Na základě svých zkušeností v rámci *service-learningového* projektu mohu říci, že na některých základních školách často dochází ke zbytečnému nepochopení určitých problémů žáků, ze strany pracovníků škol, ať už to jsou třídní učitelé, nebo pracovníci školního poradenského pracoviště, a to hlavně z důvodu, že neznají sociální prostředí daného žáka, jeho rodiny a vztahy v ní. Tohle ve školách dle mého názoru momentálně chybí. Na tuto problematiku právě reaguje ekologická perspektiva.

Interakce žáků a učitelů ve školních třídách, jsou jedním z nejdůležitějších prostředků socializace dítěte. Mezi další klíčové faktory mohou patřit například rozsahy učebních osnov, nebo přístup a očekávání zaměstnanců školy a dalších žáků. Sociální pracovníci působící ve školách, musí porozumět kontextu celé školy a školním subsystémům. Částí systému jsou žáci a jejich rodiče, učitelé, administrativní pracovníci a další zaměstnanci školy. Škola je sociální organismus, ve kterém nelze ovlivnit jen jednu část systému, bez toho, aniž by to ovlivnilo celek (Winters, Easton, 1983, s. 9). Sociální pracovník má možnost v ekologické perspektivě přejít z mikroúrovně sociální intervence na makroúroveň, což umožňuje řešení problémů a potřeb na různých systémových úrovních včetně jednotlivce, rodiny, malé skupiny, či komunity (Pardeck, 1988, s. 134).

Ekologická perspektiva vidí člověka a jeho prostředí jako jednotný systém. Člověk a jeho prostředí jsou jako neoddělitelný systém, jehož složky fungují ve vzájemném vztahu a vzájemně se ovlivňují. Ekologická perspektiva v oblasti školské sociální práce poskytuje pohled na žáka v jeho prostředí, a tudíž díky tomu může sociální pracovník ve škole lépe porozumět sociálním rolím žáků a jejich sociálním problémům, ale i zdravotním problémům, nebo problémům, které jsou spojené s duševním zdravím. Ve školském prostředí je důležitá vzájemná interakce mezi žákem a jeho sociálním prostředím, kdy je vnímám jako neoddělitelná součást nejrůznějších systémů, jako je rodina, škola, vrstevníci, nebo také

komunita. Tyto všechny systémy by měly být vnímány jako důležité při řešení jednotlivých sociálních problémů žáků. Ekologická perspektiva vychází také z toho, že změna v jedné části systému vyvolá změnu v celém systému (Vasiřová a Lovašová, 2018, s. 7-9).

Na ekologickou perspektivu můžeme nahlížet jako na strategii, která se snaží o zlepšení sociálního fungování daného klienta. Ekologická perspektiva se snaží o soulad mezi požadavky prostředí a schopnostmi člověka. Člověku a jeho prostředí můžeme zcela porozumět totiž jen tehdy, pokud na ně nahlížíme v kontextu jejich vzájemného vztahu, který bývá označován jako „ekosystém“. Sociální práce, která vychází z ekologické perspektivy, má tři základní orientace: 1. orientace na klienta a jeho kapacity při řešení jeho problémů, 2. orientace na interakci mezi klientem a jeho systémy, které ho obklopují, 3. orientace na systém, s cílem přispět k efektivnímu naplnění potřeb klienta. Pokud se zaměříme na sociálního pracovníka ve škole a objeví se problém mezi žákem a jeho prostředím, měl by sociální pracovník u žáka identifikovat vnější zdroje, aby zjistil, co způsobilo problémové chování daného žáka (Vasiřová a Lovašová, 2018, s. 9).

Skyba (2014) uvádí, v čem ekologická perspektiva pomáhá sociálním pracovníkům, kteří pracují s dětmi a mládeží ve školském prostředí. Jedná se o:

- pochopení organizace školy a jejích subsystémů,
- pochopení vlivu instituce na sociální fungování žáka,
- získávání poznatků o žákovi z různých zdrojů a následně jejich systemizace,
- identifikování prediktorů problémového chování žáka,
- zaměření pozornosti na interakci a transakci žák – prostředí,
- zabezpečení komplexní intervence na všech potřebných rovinách (Skyba, 2014).

1.2. Školská sociální práce

Když se podíváme na školskou sociální práci a její fungování ve světě, již více než stoletou tradici sociální práce ve školství mají Spojené státy americké, které svými zkušenostmi inspirují již několik evropských zemí a kde také vznikla první organizace zastřešující činnost školských sociálních pracovníků. Tato organizace s názvem „*School Social Work Association of America*“ dále vypracovala standardy školské sociální práce, které neustále pravidelně aktualizují, aby vyhovovaly měnícím se potřebám (NASW Standards for school social Work Services, 2012, [online]). Spojené státy americké jsou označovány za kolébku sociální práce ve školství a v současnosti je tam školská sociální práce již dobře etablovaným oborem a lze ji studovat i jako specializaci v rámci oboru sociální práce v magisterských

studijních programech. Jelikož se prokázala prospěšnost školské sociální práce, je zavedena zhruba ve sto zemích světa (Havlíková a Kubalčíková, 2018, s. 9-12; Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 21–27).

Pokud se podíváme na školskou sociální práci u nás v České republice, dle mého názoru jí nebyla doposud věnována dostatečná pozornost, a to i přes skutečnost, že v zahraničí se její prospěšnost prokázala, jak již bylo uvedeno. Havlíková a Kubalčíková (2018) ve své knize uvádějí, že i dle sociálních pracovníků působících v akademické oblasti se téma školské sociální práce v České republice doposud nerozvinulo, a to ani v rámci vědecko-výzkumné činnosti, praxe, a ani v odborné přípravě sociálních pracovníků na vysokých školách. To, že je školská sociální práce doposud pouze okrajovou záležitostí, se odráží i v tom, že počet sociálních pracovníků na školách se v rámci každoročního statistického zjišťování realizovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy samostatně nesleduje, jelikož tito sociální pracovníci jsou zařazováni do kategorie „nepedagogičtí pracovníci“ (Havlíková a Kubalčíková, 2018, s. 9-15).

Dle výše uvedeného můžeme říci, že školská sociální práce není v České republice institucionalizována. Havlíková a Kubalčíková (2018) zmiňují alespoň částečně snažící se subjekty o postupnou institucionalizaci, a to například Ministerstvo práce a sociálních věcí, které vydalo v roce 2017 publikaci „Sešit sociální práce – Role sociálního pracovníka ve školství“, nebo také Národní ústav pro vzdělávání, který v roce 2012 vydal metodiku autorů Beranové a kol. s názvem „Formy spolupráce s rodinou založené za principů sociální práce“, která byla určena pro pedagogické pracovníky škol (Havlíková a Kubalčíková, 2018, s. 9-15). Dále bych zde uvedla také časopis „Sociální práce/Sociálna práca“, který již vydal několik článků o školské sociální práci, čímž pomáhá šířit povědomí o této problematice.

Se sociálním pracovníkem jsem se osobně nesetkala a domnívám se, že u nás v České republice jde o ojedinělou záležitost, pokud sociální pracovník ve škole působí. Přispívá k tomu i fakt, že školská sociální práce není v České republice legislativně upravená. Havlíková (2018) uvádí, že sociální práce ve školních poradenských zařízeních sice určitou legislativní oporu má, i více než desetiletou tradici, avšak její pojetí neodpovídá aktuálnímu stavu profese sociální práce (Havlíková, 2018, s. 7).

V roce 2016 vznikla Asociace školské sociální práce v ČR, z. s. Jedná se o neziskovou organizaci, která usiluje o obnovu profese sociálních pracovníků v České republice. Cílem této asociace je „*ukotvení školské sociální práce v platné legislativě*“ (Asociace školské sociální práce v ČR, z. s., 2021, [online]).

1.2.1. Vymezení školské sociální práce

Naše společnost se mění a jednotlivé změny ovlivňují směr a vývoj sociální práce. Roste potřeba pomáhat lidem v rovině sociálních interakcí v různých oblastech jejich života a zároveň tak vzniká potřeba rozvoje sociální práce v různých oblastech. A právě takovou oblastí je i prostředí škol a školských zařízení (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 11-29).

Problémy ve vzdělávání jsou většinou ovlivněny sociálními problémy v pozadí, nepříznivou situací v rodině, nebo také například psychologickými problémy (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 11-29). Bohužel realitou dnešní doby je také to, že když mají žáci, rodiče či zákonní zástupci nějaký problém, většinou ani neví, kam a na koho se mohou obrátit (Hurychová, 2017, s. 15).

Pro odstranění překážek ve výchovně-vzdělávacím procesu a pro rozpoznání a řešení jednotlivých problémů je nutný komplexní multidisciplinární přístup, a právě školská sociální práce dokáže zabezpečit efektivní a komplexní pomoc, a to prostřednictvím případových konferencí a koordinací spolupracujících subjektů (Gymerská, Krššáková, a Maďarová, 2020, s. 11-29). Má mnohem širší potenciál, než je rozpětí funkce školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence, sociálního pedagoga nebo pedagoga samotného, a to hlavně kvůli jejímu přesahu za školu. Je nepochybné, že školství potřebuje specialistu na sociální prostředí a sociální problematiku všech zúčastněných, což není v našich školách vůbec poskytnuto (Hurychová, 2016, s. 19).

Lengyel (2006) uvádí také několik argumentů, proč by měla být sociální práce do škol zavedena:

- nárůst závislostí (požívání omamných látek u dětí je příčinou sociálně patologických jevů),
- nárůst intolerance a extrémismu u dětí způsobuje nesnášenlivost ostatních dětí a potlačuje svobodu a pocit bezpečí,
- nárůst vandalismu u dětí, což se projevuje v poškozování majetku a zdraví jiných,
- učitelé mají problém zvládnout při vyučování i socializační stránku dětí a nemají profesionální odbornou podporu, se kterou mohou kdykoliv diskutovat,
- neefektivní spolupráce rodičů problémových dětí se školou, což se projevuje v neřešení situace v rodině,
- neefektivní spolupráce pedagogů a odborníků,
- neefektivní práce pedagogů s žáky, kteří vyžadují zvláštní pozornost a podceňování problémů dětí,

- zastaralé způsoby prevence vůči sociálně-patologickým jevům,
- pomalá, nebo žádná intervence při týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte z důvodu strachu pedagoga, ne odbornosti postupu nebo jeho slabé rozlišovací schopnosti příznaků,
- skoro žádná mapovací a vyhledávací činnost zaměřená na sociálně-patologické jevy, tedy na hledání problémů v ten moment, kdy ještě velmi nepropukly (Lengyel, 2006, s. 7).

Jak již bylo zmíněno, školská sociální práce je komplexní, specializovanou oblastí sociální práce a je ovlivňována změnami v politice vzdělávání, novými poznatky ve výzkumu, či vyvíjejícími se metodami a formami praxe, které odráží měnící se potřeby společnosti. Napomáhá ke zkvalitnění a zefektivnění celého školského systému (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 11-29).

Poslání školské sociální práce je zakotvené v souboru klíčových hodnot, které jsou určující při dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Jsou také specifickými etickými koncepty, kterými lze odlišit různé oblasti sociální práce od jiných profesí (Skyba, 2014, s. 61). Mezi hodnoty školské sociální práce, které vymezují chování školského sociálního pracovníka a odráží filozofii profese, se řadí:

- **hodnota a důstojnost člověka** – každý žák je považován za jedinečnou bytost bez ohledu na své zvláštnosti,
- **právo na seberealizaci a sebeurčení** – každému žákovi by se mělo umožnit podílet se na vzdělávacím procesu a učit se,
- **respektování potenciálu člověka a podpora individuálních aspirací na jeho dosáhnutí** – měly by být rozpoznány individuální rozdíly (včetně rozdílů v rychlosti učení) a intervence by měla být zaměřená na podporu vzdělávacích cílů žáka,
- **respektování odlišnosti** – každé dítě, bez ohledu na rasu a socioekonomické postavení, má ve škole právo na rovné zacházení (Allen-Meares, 2004 dle Skyba, 2014, s. 61).

Dalším neodmyslitelným aspektem, který je ukotvený v hodnotách školské sociální práce, je obzvláště důraz na **zabezpečení práva dítěte na rovné příležitosti v oblasti vzdělávání**. Proces vzdělávání by neměl být omezený jen na možnost nabídnout dovednosti využitelné

k budoucímu učení se a samotnému životu, ale měl by být také základní a pevnou součástí duševního zdraví dětí (Allen-Meares, 2004 dle Skyba, 2014, s. 61-62).

Cílem školské sociální práce je přispívat ke zlepšování kvality života prostřednictvím spoluvytváření prostředí na učení se a vzdělávání, ve kterém mohou žáci získat potřebné kompetence, schopnost řešit problémy, adaptovat se na změny, dělat rozhodnutí a převzít zodpovědnost za další vzdělávání (Allen-Meares, 2004 dle Skyba, 2014, s. 61-62).

V odborné literatuře existuje mnoho různých definic, či pojetí školské sociální práce, a tak lze říci, že školská sociální práce nemá jednotnou definici.

Většinou je školská sociální práce vymezená jako specifická oblast praxe sociální práce, která je zaměřená na podporu propojení rodiny, školy a komunity, pomoc mladým lidem kultivovat jejich potenciál a dosáhnout zdravého osobního růstu, vytvoření harmonických vztahů a školského klimatu, ve kterém by mohli maximálně využít příležitosti k učení se, růstu a rozvoji (Skyba, 2014, s. 62). Pro příklad zde uvedu několik definic školské sociální práce.

School Social Work Association of America definuje školskou sociální práci jako specializovanou oblast praxe v široké oblasti sociální práce. Školského sociálního pracovníka považuje za vyškoleného odborníka, který přináší do školského systému specifické znalosti a dovednosti. Školská sociální práce také pomáhá školám naplňovat jejich poslání, kterým je poskytovat prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry v oblastech, kde je pro dosažení úspěchů žáka/studenta klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou. Školský sociální pracovník může pomáhat v následujících oblastech: podpora duševního zdraví, behaviorální problémy, podpora pozitivního chování, podpora studijního výkonu a třídního klimatu, konzultace s učiteli, rodiči a vedením školy, poskytování individuálního a skupinového poradenství, nebo terapie (School Social Work Association of America, [online]).

Výše zmíněná Asociace školské sociální práce v ČR, z. s., také stanovila jednoduchou definici, která zní: „*Školská sociální práce musí být prvním zachytným bodem, co zastřešuje při vzdělávání a rozvoji všech dětí, žáků, studentů v jejich různorodých problémech včasnost řešení.*“ (Asociace školské sociální práce v ČR, z. s., 2021, [online]).

Matulayová a Tokárová (2013) definují školskou sociální práci jako samostatnou vyprofilovanou oblast sociální práce a dále uvádějí, že jádro moderní školské sociální práce představují následující pracovní oblasti: poradenství a případová práce, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou a projekty, síťování a orientace na komunitu,

volnočasové aktivity, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence násilí, doprovod žáků při přechodu ze školy na trh práce aj. (Matulayová a Tokárová, 2013, s. 470-471).

Lze říci, že školská sociální práce se v České republice spíše pozvolna formuje a dosud není jasné, ke kterému z pěti základních modelů, které rozlišuje zahraniční odborná literatura, se česká školská sociální práce nakonec většinou přikloní. Je také možné, že bude využívat kombinaci dílčích prvků jednotlivých modelů (Havlíková, 2018, s. 8). Matulayová a Tokárová (2013) uvádějí pět základních modelů:

- *„Tradiční klinický model je zaměřen na případovou práci s žákem se sociálními nebo emocionálními problémy, které mu překážejí v učení. Úkolem školské sociální práce je poskytnout služby žákovi a jeho rodině; nezaměřuje pozornost na školu.*
- *Model přeměny školy naopak naviguje sociálního pracovníka hledat (s pomocí dalších odborných zaměstnanců školy) řešení sociálních problémů žáků ve školním prostředí.*
- *Komunitní školní model je zacílen na komunity s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji. Školský sociální pracovník se zabývá komunitou a školou jakožto propojenými sociálními systémy; jeho úkolem je provádět osvětu v komunitě a realizovat školní programy zaměřené na pomoc žákům.*
- *Sociálně-interakční model zdůrazňuje reciprocitu vlivů a intervencí, zaměřených na jednotlivé typy a kvalitu výměn (interakcí) mezi žáky, skupinami žáků, rodinami, školou a komunitou.*
- *Model zdůrazňující komplexitu interakcí mezi studenty, školou a komunitou.“*
(Matulayová a Tokárová, 2013, s. 470-471)

1.2.2. Legislativní vymezení školské sociální práce v České republice

V České republice, jak již bylo zmiňováno, není pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole legislativně vymezena. Pokud sociální pracovník na škole působí, vztahuje se na něj Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který přímo v předmětu úpravy zákona v § 1 odstavci 2 uvádí: *„Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.“* (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]). Což znamená, že působení sociálního pracovníka ve škole nevyklučuje.

Dále činnost sociálního pracovníka v oblasti školství upravuje také Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Zukalová, 2021, s. 15). Havlíková (2018) dále také uvádí 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, zejména v oblasti obsahu činnosti a zařazování do platových tříd (Havlíková, 2018, s. 15).

Zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících, pojem sociální pracovník nezná. Jsou zde vymezeny pouze pojmy „pedagogický pracovník“ a pojem „přímá pedagogická činnost“. Tu vykonává podle citovaného zákona (§ 2, odst. 2) i speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga. Problematika poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je upravena Vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, novelizovaná Vyhláškou č. 116/2011 Sb. Ve vyhlášce není explicitně zmiňována profese sociálních pracovníků.“ (Matulayová, 2013, s. 36).

Na základě výše zmíněných ukotvení lze sociální práci v resortu školství vidět ve dvou rovinách. První rovinou je sociální práce, která je realizována jinými odborníky než sociálními pracovníky a je vykonávána buďto přímo ve škole (tuto činnost zajišťují různí odborní zaměstnanci školy – např.: výchovný poradce, sociální pedagog, metodik prevence a jejich přímým nadřízeným je ředitel školy), nebo naopak mimo prostředí školy (tuto činnost vykonávají odborníci, kteří jsou zaměstnanci školských poradenských zařízení, např.: logoped, psycholog, speciální pedagog). Druhou rovinou je sociální práce realizovaná sociálními pracovníky, kteří jsou zaměstnanci resortu školství a je vykonávána buďto v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, ve střediscích výchovné péče, ve školských poradenských zařízeních či ve speciálních školách internátního typu (Matulayová, 2013, s. 36-37).

1.2.3. Klienti školské sociální práce

V oblasti sociální práce se obecně užívá pojem „klient“ k identifikaci jednotlivce, skupiny či komunity. Pojem „klient“ zahrnuje širší skupinu lidí, kteří mohou profitovat z odborné práce sociálního pracovníka a spolupodílet se na řešení nepříznivé sociální situace jednotlivce (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 30). Školský sociální pracovník

přichází do kontaktu s opravdu velkým počtem různých klientů. Škála klientů je opravdu pestrá. Což dokazuje také následující dělení.

Klienty školské sociální práce, dle počtu lidí využívajících služeb školského sociálního pracovníka, mohou být:

- **jednotlivci** – jednotliví žáci, kterým školský sociální pracovník pomáhá překonávat překážky ve vzdělávání, dále také zákonní zástupci nebo další blízké osoby žáka, pedagogičtí a odborní zaměstnanci školy,
- **skupiny** – školní třída, neformální skupiny žáků, rodina žáka (řešení rodinné situace je mnohdy zásadní, a to zejména při selhávání žáka ve škole),
- **komunity** – zde se jedná o práci v rámci dané školy a řešení výzev (např.: inkluzivní nastavení školského systému, rozvoj příznivého školského klimatu, řešení problémů v komunitě), které mají negativní dopad na školní prospěch žáků (např.: chudoba, kriminalita, rasismus, nedostatek komunitních služeb apod.) (Gymerská, Krššáková a Mařarová, 2020, s. 30).

Dále se mohou klienti školského sociálního pracovníka dělit podle následujících aspektů:

- **podle věku** to mohou být klienti – děti, mladiství klienti, dospělí klienti v reprodukčním věku, při práci s rodinou a komunitou to mohou být prakticky všechny věkové kategorie – dospělí v produktivním a poproduktivním věku,
- **podle sociálního prostředí** ze kterého klienti přicházejí (stabilní sociální prostředí nebo například rizikové komunity apod.),
- **podle zdravotního problému** ovlivňujícího zdravotní stav, školní prospěch, sociální fungování a celkový rozvoj žáků (například klienti se zdravotním postižením, klienti po těžkém úraze, klienti s dlouhodobým chronickým onemocněním, klienti trpící závislostí apod.),
- **podle frekvence práce** to mohou být jednorázoví klienti nebo klienti, se kterými školský sociální pracovník opakovaně pracuje,
- **podle postoje** to mohou být spolupracující nebo nespolečující klienti, klienti odmítající spolupráci, klienti omezení ve způsobilosti k právním úkonům, zastupování druhou osobou,
- **podle sociálního problému může školský sociální pracovník přijít do kontaktu s následujícími skupinami klientů:** zanedbané, týrané a zneužívané děti; týraní a zneužívání dospělí lidé; opuštěné děti, dysfunkční rodiny; děti a mladí lidé s poruchou chování, mladí lidé s rizikovým sexuálním chováním,

mladí lidé s delikventním chováním, páchající trestnou činností; lidé, kteří se stali oběťmi trestného činu; nezaměstnaní lidé; lidé bez domova; uprchlíci a migranti; lidé s odlišnou kulturní příslušností; lidé po výkonu trestu odnětí svobody; nízkopříjmové skupiny obyvatelstva; lidé s omezenou schopností samostatně fungovat; umírající lidé a jejich rodiny apod. (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 30).

Z důvodu, že je takto pestrá škála klientů, je nutné spolupracovat s ostatními členy multidisciplinárního týmu pedagogických a odborných pracovníků, jak interních, tak i externích. V rámci této spolupráce je možné řešit a odstraňovat problémy, které jsou překážkou pro optimální sociální fungování a celkový rozvoj žáků a také efektivně předcházet vzniku takových problémů (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 31).

1.2.4. Pozice školského sociálního pracovníka

Školský sociální pracovník je jedním z odborných zaměstnanců školy v těch zemích, kde se vyprofilovala samotná oblast školské sociální práce. Pomáhá škole jako instituci a hraje velice důležitou integrační roli v oblasti sociální prevence, intervence a při vyvolávání pozitivních změn ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit (Matulayová a Tokárová, 2013, s. 470). Jednou z priorit školského sociálního pracovníka je vytvoření zdravého sociálního systému ve škole, který akceptuje individualitu žáka, stimuluje jeho potenciál, podpoří pozitivní emoce, nevyvolá strach, zprostředkuje zážitek úspěchu a učí otevřeně komunikovat. Tím vším přispívá k vytvoření optimálních podmínek pro zdravý vývoj mladého člověka (Matulayová a Matulayová, 2006, s. 102). Pomáhá také škole plnit její sociální funkci, a to hlavně tím, že zprostředkovává a koordinuje sociální služby všech subjektů, které se podílejí na sociálním rozvoji dětí a mládeže (Matulayová a Tokárová, 2013, s. 470).

Školský sociální pracovník se pomocí svých metod snaží poskytovat pomoc žákům za účelem odstranění překážek v učení, podpory jejich sociálního fungování a jejich potenciálu. Mezi jeho základní metody patří:

- **metody sociální práce s jednotlivcem** – případová sociální práce, individuální plánování, individuální sociální poradenství, sociální terapie, krizová intervence, mediace, praktická sociální pomoc,

- **metody sociální práce s rodinou** – posouzení situace ohroženého dítěte, rodinná terapie, rodinné poradenství, sanace rodiny, sociální asistence, sociální rehabilitace, rodinná mediace, rodinné konference, síťování,
- **metody sociální práce se skupinou** – skupinové sociální poradenství, skupinová sociální práce, osvětová činnost, streetwork, zážitkové metody, školská mediace,
- **metody sociální práce s komunitou** – komunitní plánování, sociální projektování,
- **metody sociální práce s institucí** – sociální management, fundraising, koordinace subjektů, negociace, facilitace (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 32).

Mezi další metody, které školský sociální pracovník využívá, se řadí i metody užívané ve všech společensko-vědních disciplínách. Jedná se o analýzu, syntézu, indukci, dedukci, diagnostické metody a metody hodnocení (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 32).

Co se týče jednotlivých činností školských sociálních pracovníků, v odborné literatuře nalezneme velice pestré a různorodé vymezení. Openshaw (2008) stanovila čtyři základní úlohy, které jsou společné pro všechny školské sociální pracovníky ve světě. Jedná se o poradenství/konzultaci s ostatními ve školském systému, posouzení situace, přímá intervence s dětmi a rodiči a pomoc při tvorbě a rozvoji programů, které jsou zaměřené primárně na děti (Openshaw, 2008, s. 2).

Gymerská, Krššáková a Maďarová (2020) ve své publikaci uvádějí možný výčet činností školského sociálního pracovníka, jedná se o:

- monitoring žáků s problémy týkajícími se vzdělávání, výchovy a vývoje osobnosti a následná diagnostika společně ve spolupráci s učiteli, rodiči a ostatními členy multidisciplinárního týmu,
- posouzení sociální situace klientů, výkon sociálního šetření, posouzení životní situace klientů (ve vztahu ke školní úspěšnosti),
- vypracování sociální anamnézy a prognózy klienta s cílem řešení jeho problémů, zlepšení školního prospěchu, sociálního fungování a celkového rozvoje potenciálu klienta,
- vedení sociální dokumentace, práce s informačním systémem školského zařízení,
- vypracování plánu sociální intervence, včetně rozsahu, druhu a potřeby sociálního opatření, realizace těchto opatření ve spolupráci s dalšími odborníky,

- spolupráce se členy multidisciplinárního týmu, poskytnutí informací o sociálních problémech klienta, řešení jeho sociální situace,
- výkon sociální prevence, včetně depistáže, zaměřené na cílené a včasné vyhledání jedinců, kteří se mohou ocitnout, nebo už se nacházejí v nepříznivé sociální situaci,
- kontaktování a následná spolupráce s rodinnými příslušníky při řešení situace klienta,
- poskytování informací klientovi a rodinným příslušníkům v souladu s odbornou způsobilostí školského sociálního pracovníka, jenž edukuje rovněž o rizikovém chování a sociálně-patologických jevech, které ohrožují mladé lidi,
- síťování, koordinace činnosti mezi pedagogickými a odbornými zaměstnanci, rodiči, sociálními pracovníky sociálně-právní ochrany dětí, organizacemi v místní komunitě a dalšími intervenujícími subjekty,
- krizovou intervenci, sociální poradenství, podporu zaměřenou na řešení nepříznivé sociální situace,
- zastupování klienta na úřadech,
- pomoc klientům při integraci do školy a do společenského prostředí,
- informování a pomoc žákům, rodičům při volbě studia a povolání,
- tvorba výzkumů/průzkumů a hodnocení školy, hodnocení efektivity, sběr informací a statistik o aktivitách školské sociální práce za účelem hodnocení a zpětně vazby,
- podílení se na praktické přípravě studentů sociální práce,
- aktivní zapojení do soustavného vzdělávání, spolupodílení se na přípravě odborných seminářů, konferencí apod. (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 33).

Školský sociální pracovník je také expertem na sociální prostředí, které posuzuje ve dvou rovinách:

- školský sociální pracovník rozumí jednotlivým vlivům sociálního prostředí na jednotlivce a také ovládá dynamiku malé a velké sociální skupiny/organizací, pozná rizika a potenciál sociálních vztahů, má poznatky o etiologii ohrožení dětí a mládeže, o negativních sociálních vlivech a také dokáže posoudit účinek určitého sociálního prostředí na jedince,

- školský sociální pracovník ovládá metody ovlivňující prostředí sociálními mechanismy, kdy výsledku dosáhne hlavně skupinovou prací, propojením mimoškolského prostředí a školského systému, mimoškolskou aktivitou a prací se školou jako sociálním systémem (Matulayová a Matulayová, 2006, s. 102).

Školský sociální pracovník se v rámci své práce na škole může setkat s rizikovým chováním a sociálně-patologickými jevy, jako jsou agresivita a násilí, šikana, delikventní chování, páchaní trestné činnosti, záškoláctví, rizikové sexuální chování, znásilnění, sebevražedné chování, syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbaného dítěte a také drogová závislost. Dále se může setkat s problémovými oblastmi, jako jsou specifické vývojové poruchy učení, poruchy chování, nebo také dysfunkční rodiny (Havlíková, 2018, s. 85-125).

2. Profesionálové pracující s rodinou

Tato kapitola se bude věnovat profesionálům pracujícím s rodinou, a to zejména školnímu poradenskému pracovišti, orgánu sociálně-právní ochrany dětí a sociálně aktivizačním službám pro rodiny s dětmi, a to hlavně z důvodu, že je na ně zaměřený výzkum této práce.

2.1. Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště spadá do oblasti poradenských služeb ve škole a představuje vzájemně propojený celek výchovné a preventivní oblasti. Hlavním cílem je poskytování poradenských a konzultačních služeb ve škole (Národní pedagogický institut [online]). Ve školním poradenském pracovišti obvykle pracuje výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Je nutné, aby činnosti jednotlivých poradenských odborníků byly rozdělené. Školní speciální pedagog nebo školní psycholog vytváří systém včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a vytváří strategii pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reedukaci. Dále se také věnuje metodické podpoře učitelů a zajišťuje krizovou intervenci. Výchovný poradce má na starost zejména problematiku kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo nadaných žáků ve školách. Školní metodik prevence pak pracuje hlavně v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů (Národní pedagogický institut [online]). Za poskytování poradenské služby ve škole odpovídá ředitel školy, včetně vytvoření preventivního programu (Miovský a kol., 2010, s. 78).

„Pokud není ve školách ustaveno školní poradenské pracoviště a poradenské služby poskytují pouze výchovní poradci a školní metodici prevence, pak se stává, že nemají dostatek času a ani odborné zkušenosti řešit celou šíři problémů, kterou výchovně-vzdělávací proces přináší. Ve školách, kde poradenské pracoviště existuje a tým tvoří i školní psychologové a školní speciální pedagogové, jsou s jejich činností velmi pozitivní zkušenosti. Současná legislativa však neřeší financování těchto odborníků a ani nezajišťuje stabilitu a optimální podmínky pro vybudování kvalitního systému poradenských služeb.“ (Knotová, 2014, s. 26).

Školní poradenské pracoviště může mít dvojí podobu. Pokud je ve školním poradenském pracovišti zapojen pouze výchovný poradce a školní metodik prevence, jedná se o model základní. Pokud je zapojen i školní psycholog a speciální pedagog, jedná se o model rozšířený (Kucharská a Mrázková, 2014, s. 14).

2.1.1. Výchovný poradce

Výchovný poradce je učitel, který zastává funkci výchovného poradce ke svému učitelskému úvazku. Aby učitel mohl vykonávat funkci výchovného poradce, musí projít specializovaným studiem v rozsahu 250 hodin. Jeho vyučovací činnost se snižuje podle počtu žáků dané školy. Výchovný poradce musí dodržovat Etický kodex výchovných poradců, jelikož se při své práci setkává s citlivými údaji (Knotová, 2014 dle Macháčková, 2021, s. 22).

Výchovný poradce spolupracuje se školním psychologem, školním speciálním pedagogem, metodikem prevence, s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogických centrem, středisky výchovné péče, s třídními učiteli, s rodiči, nebo zákonnými zástupci. Vyhledává žáky, kteří potřebují pomoc a jejichž výchova, vzdělávání, či psychický a sociální vývoj vyžaduje speciální péči. Je také ochráncem práv dítěte v prostředí školy. Dále také předkládá návrhy a postupy na řešení problémů žáků, průběžně sleduje chování žáků po dobu školní docházky, koordinuje spolupráci třídních učitelů se školním psychologem a speciálním pedagogem. Pomáhá v kariérovém poradenství školy ve spolupráci s učiteli odborných předmětů, orientuje se na volbu povolání a ve spolupráci s úřady práce pomáhá vytvářet kariérové poradenství. Metodicky pomáhá třídním učitelům při řešení aktuálních problémů třídních kolektivů, podílí se na vytváření a na realizaci preventivního programu školy. O své činnosti vede písemné záznamy (Národní ústav pro vzdělávání [online]).

2.1.2. Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je jedním z klíčových pracovníků školy v oblasti primární prevence rizikového chování. Tuto funkci by měl vykonávat pedagog, který má k práci osobní (čas a chuť na sobě pracovat a vzdělávat se, mít autoritu u dětí i spolupracovníků aj.) a odborné předpoklady (absolvované specializované studium v délce trvání nejméně 250 vyučovacích hodin). Jeho činnosti jsou upraveny ve Vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Středem zájmu školního metodika prevence je věnování pozornosti prevenci a sledování dětí a mládeže z hlediska pedagogické, psychologické a sociální normy, zjišťování negativních jevů a poruch a jejich napravování (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

Školní metodik prevence spolupracuje se školním psychologem, speciálním pedagogem, s výchovným poradcem a třídními učiteli. Pomáhá vytvářet a realizovat

program prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole. Sleduje aktuální situaci ve škole, inovuje strategie přístupu k prevenci, poskytuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při realizaci preventivního programu školy a při provádění jednotlivých preventivních aktivit. Koordinuje poskytování vzdělávacích akcí pro pedagogy na dané škole, spolupracuje s institucemi, které zajišťují odbornou pomoc v problematice prevence a zneužívání návykových látek. Zajišťuje informovanost žáků, rodičů/zákonných zástupců o činnosti institucí poskytujících pomoc dětem, které mají problémy se závislostmi, či jinými negativními jevy v jejich sociálním vývoji, spolupracuje se středisky výchovné péče, s krizovými centry a dalšími institucemi, které poskytují primární, sekundární i terciální péči ve státních i nestátních zařízeních. Dále také ve spolupráci s dalšími odborníky poskytuje konzultační a poradenskou pomoc rodičům, podílí se na akcích pořádaných školou v oblasti volnočasových aktivit a pomáhá při vytváření nabídky volnočasových aktivit (Národní ústav pro vzdělávání [online]).

2.1.3. Školní psycholog

„Školní psycholog je odborník, který by měl školám pomoci zvládat nároky vyvolané rychlými společenskými změnami. Potřebnost školních psychologů je zdůvodňována také zvyšujícím se počtem ohrožených žáků. V současnosti jsou školy vystaveny silnému tlaku stát se inkluzivními školami, aby všechny děti měly stejné příležitosti ke vzdělávání a aby škola vytvářela takové prostředí, ve kterém by se mohli úspěšně učit i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Knotová, 2014, s. 55).

Dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je školní psycholog zařazen do systému pedagogických pracovníků. Nemá pedagogický úvazek – tedy neučí. Mezi standardní činnosti školního psychologa patří: diagnostika, depistáž (spolupráce při zápisu do 1. ročníku, depistáž specifických poruch učení u žáků ZŠ, diagnostika při výukových a výchovných problémech, depistáž a diagnostika nadaných dětí, zjišťování sociálního klimatu ve třídě, dotazníky ve škole); konzultační, poradenské a intervenční služby (krizová intervence, péče o integrované žáky, kariérní poradenství, individuální vedení, skupinová práce s žáky, podpora spolupráce třídy a učitele); metodická práce a vzdělávací činnost (semináře, příprava programu zápisu do 1. ročníku, koordinace poradenských služeb ve škole i mimo školu, besedy, informační činnost) (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

Pro školního psychologa je také velice důležitá vztahová síť. Během výkonu své práce je v kontaktu s ředitelem školy, vedením, pedagogickým sborem i učiteli jednotlivě,

s kolektivy tříd, jednotlivými dětmi a s rodiči žáků školy (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

2.1.4. Školní speciální pedagog

„Kvalifikace školního speciálního pedagoga musí splňovat standardy, které jsou specifikovány Zákonem 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle § 18 tohoto zákona získává speciální pedagog kvalifikaci vysokoškolským vzděláním dosaženým studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.“ (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

Školní speciální pedagog koordinuje speciálně-pedagogické poradenství ve škole, spolupráci se speciálně-pedagogickým centrem a dalšími specializovanými pracovišti. Poskytuje poradenskou a konzultační pomoc rodičům a žákům, zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům školy, metodickou pomoc a odborné informace z oblasti speciální pedagogiky a pomáhá při její aplikaci. Dále také navrhuje a pomáhá realizovat opatření směřující ke zkvalitnění vzdělávací práce školy v oblasti speciální pedagogiky, připravuje a ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se zdravotním postižením ve spolupráci s dalšími odborníky, dlouhodobě sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces individuální integrace, provádí speciálně-pedagogické diagnostické činnosti, pomáhá vytvářet a koordinovat vznik individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, realizuje speciálně-pedagogické vzdělávací činnosti a poskytuje reedukační péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a také metodicky vede asistenta speciálního pedagoga. Školní speciální pedagog musí dodržovat Etický kodex poradenského pracovníka (Národní ústav pro vzdělávání [online]).

2.1.5. Sociální pedagog

Sociální pedagog není v současné české praxi definován jako pedagogický pracovník podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Sociální pedagog musí mít vysokoškolské vzdělání v oborech, které jsou zaměřené na sociální pedagogiku, nebo vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání v oborech, které jsou zaměřené na sociální práci (Zapojme všechny.cz, 2013, [online]).

Sociální pedagog ve vztahu k pedagogům: podporuje pedagogy při komunikaci s rodiči, poskytuje konzultace při vztahových problémech, nebo problémovém chování

žáků, poskytuje poradenství pro práci s dětmi s poruchami chování a učení, a to ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem, spolupracuje s třídními učiteli při řešení každodenních situací, provádí mediaci při jednání s rodiči a v konfliktních situacích, poskytuje metodickou podporu a věnuje se informační činnosti (Červeňáková a kol., 2019, s. 11-12).

Sociální pedagog ve vztahu k žákům: věnuje se žákům s výchovnými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, provádí sociometrická šetření s následnou intervencí, výchovně pracuje se všemi žáky, posiluje efektivitu preventivního působení na žáky, pracuje s třídními kolektivy, provádí mediaci konfliktů s žáky a rodiči a pomáhá hledat řešení problémů, poskytuje poradenství (Červeňáková a kol., 2019, s. 11-12).

Sociální pedagog ve vztahu k rodičům: nabízí řešení konfliktních situací, zabývá se rodinnou situací žáka, začleněním dětí do třídního kolektivu, rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, poskytuje sociálně-pedagogické poradenství, podporuje žáky ohrožené školním neúspěchem a sociálním vyloučením rodiny, poskytuje konzultace a poradenství (Červeňáková a kol., 2019, s. 11-12).

Dále také spolupracuje s ostatními institucemi a organizacemi, jako je pedagogicko-psychologická poradna, speciálně-pedagogické centrum, střediska výchovné péče, dětská lékaři, policie ČR, soudy aj. (Červeňáková a kol., 2019, s. 11-12).

2.2. Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Oblast sociálně-právní ochrany dětí je upravena Zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, který v § 1 vymezuje sociálně-právní ochranu dětí jako ochranu práva dítěte na příznivý rozvoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění, dále také jako působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale, nebo dočasně vychováno ve vlastní rodině. Zdůrazňuje se zde také to, že nedotčeny zůstávají zvláštní právní předpisy, které též upravují ochranu práv a oprávněných zájmů (Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí [online]). Sociálně-právní ochrana se poskytuje všem dětem mladším 18 let a zaměřuje se především na děti, jejichž rodiče zemřeli; na děti, jejichž rodiče neplní povinnosti vyplývající z rodičovské odpovědnosti; na děti, které jsou svěřené jiné osobě odpovědné za jejich výchovu; na děti, které vedou zahálčivý, či nemravný život; na děti, které opakovaně utíkají od rodičů; na děti, které se

staly oběťmi trestných činů; na děti umístěné v zařízeních pro nepřetržitou péči; na děti ohrožené násilím mezi rodiči, nebo jinými osobami odpovědnými za výchovu dítěte; na děti s rizikovým chováním a na děti žádající o udělení mezinárodní ochrany, azylanty a děti využívající doplňkové ochrany (Matoušek a Pazlarová, 2016, s. 35).

Mezi orgány sociálně-právní ochrany dětí patří: obecní úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, krajské úřady, magistrátní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí a Úřad pro mezinárodně-právní ochranu dětí, který poskytuje sociálně-právní ochranu dětí ve vztahu k zahraničí (Špeciánová, 2007, s. 11). Krajské a magistrátní úřady dále mohou výkonem sociálně-právní ochrany dětí pověřit i jiné subjekty, z nichž se pak stanou tzv. pověřené osoby (Matoušek a Pazlarová, 2016, s. 12-13). Sociálně-právní ochrana dětí je garantovaná státem prostřednictvím státní správy a je realizovaná konkrétními pracovníky na místní úrovni (Pemová a Ptáček, 2012, s. 27).

K pracovníkům orgánu sociálně-právní ochrany dětí patří zejména **sociální pracovníci**, kteří mají na starost řešení problémů úpravy poměrů rodičů k dětem před rozvodem i v rozvodovém řízení, dále mají na starost problematiku týrání a zneužívání dětí a oblast náhradní rodinné péče (osvojení, péče třetí osoby, pěstounská péče), účastní se soudních jednání a výslechů na policii, jednají s notáři, provádí šetření v rodinách, podávají návrhy na nařízení předběžného opatření, vykonávají dohled, navštěvují děti v dětských domovech, dětských centrech a Klokáncích a také spolupracují s ostatními organizacemi (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

Dalšími pracovníky jsou **kurátoři pro děti a mládež**, kteří řeší výchovné problémy, problémy související s pácháním trestné činnosti a pomáhají předcházet těmto jevům (např.: záškoláctví, šikana, vandalismus, užívání návykových látek, odmítání autority rodičů apod.). Mezi jejich činnosti patří také provádění šetření v rodině (rodinu může navštívit i bez ohlášení za účelem zjištění určité situace), provádí výchovné pohovory s dětmi, rozhovory s rodiči na základě předvolání na oddělení orgánu sociálně-právní ochrany dětí, dále také uskutečňují rozhovory s dětmi ve škole a účastní se výchovných komisí (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

Dalšími pracovníky jsou **koordinátoři prevence kriminality/protidrogový koordinátoři**, kteří si nesou roli „preventisty“. Mezi jejich činnosti patří poskytování a organizování preventivních programů pro školy, setkání s rodiči dětí, besedy apod. (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ [online]).

2.3. Sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi řadí Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách do služeb sociální prevence. Jedná se o služby terénní, popřípadě ambulantní, které jsou poskytované rodině s dítětem, kdy je vývoj dítěte ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokážou sami bez pomoci překonat a kdy existují další rizika ohrožení vývoje dítěte. Zmíněný zákon také vymezuje čtyři základní činnosti. Jedná se o výchovně-vzdělávací a aktivizační činnosti, zprostředkování kontaktu se společenským prostředím, sociálně-terapeutické činnosti a pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]).

Sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou službami, které lze poskytovat přímo v přirozeném prostředí klientů a dosáhnout tak žádoucích změn ve fungování rodiny. Co se týče samotné spolupráce s rodinami, nejdříve je nutné, aby si pracovník získal důvěru samotné rodiny (Agentura pro sociální začleňování [online]). *„Obsahem spolupráce je získání sociálních a rodičovských kompetencí, zlepšení života dítěte, zlepšení úspěšnosti dítěte ve vzdělávání, hospodaření rodiny, prevence zadlužení a ztráty bydlení, a další činnosti směřující ke zlepšení situace rodiny.“* (Agentura pro sociální začleňování [online]). Je také dobré, když pracovník spolupracuje s dalšími institucemi, které mohou přispět ke zlepšení klientovy situace, jako je orgán sociálně-právní ochrany dětí, policie ČR či školská zařízení. Dále je vhodné, když je služba doplněna dalšími sociálními službami, jako jsou například nízkoprahové zařízení pro děti a mládež, azylové domy, nebo také terénní programy (Agentura pro sociální začleňování. [online]).

3. Metoda síťování

Při řešení problémů a těžkostí žáků ve městě je důležitá spolupráce subjektů. Spolupráce subjektů umožňuje jednodušší a efektivnější řešení problémů dětí a jejich rodin. Na subjekty pracující s rodinou je zaměřen výzkum této práce, a proto vidím jako vhodné pro úplnost práce vymezit ve třetí kapitole metodu síťování.

3.1. Vymezení síťování

Pojem „sít“ označuje formální, či neformální spojení lidí a organizací usilujících o dosažení stejných či podobných cílů. Tato „sít“ jim umožňuje jejich vzájemnou komunikaci, spolupráci a vzájemné sdílení zdrojů, dovedností, kontaktů a znalostí (Hardcastle, Powers, and Wenocur, 2004 dle Gojová, 2007, s. 143).

„Koncept sociálních sítí se začal v sociologii a sociální antropologii objevovat v šedesátých letech dvacátého století a sloužil především k podchycení komunitních vztahů, které přesahovaly hranice skupin, dále byl používán při výzkumu rodiny a její podpůrné sociální sítě. Postupně začal být používán i v dalších oborech. Vedle sítí sociálních, jako zdrojů pomoci a podpory, se začalo uvažovat o sítích problémových či tematických jako důležitých činitelů inovace.“ (Velký sociologický slovník, 1996 dle Gojová, 2007, s. 143).

Metoda síťování vychází ze systematického přístupu, který bere člověka jako součást sociálních systémů a sítí, jež si sám tvoří. Tyto sítě jsou přirozenou součástí života a jsou zdrojem podpory, orientace ve společnosti, a podporují efektivní využití zdrojů v okolí. Na síťování se můžeme dívat buď jako na přímou práci s klienty, kteří jsou napojeni na instituce a osoby, které jim mohou pomoci, nebo jako na koordinaci a navazování spolupráce mezi poskytovateli služeb a dalšími subjekty. Může být také součástí komunitního plánování sociálních služeb (Geregová a Čtvrtečková, 2020, s. 6).

Sít' je charakterizována propojením a spoluprací různých organizací a osob. Je založena na horizontálních vztazích a každý ze subjektů, který se v síti nachází, je autonomní. To znamená, že ani jeden z nich nemá vedoucí pozici, a tím pádem nemůže kontrolovat ostatní subjekty nebo zasahovat do jejich interních záležitostí. Tím, že chybí tato vedoucí pozice, hraje zde důležitou roli vzájemná komunikace a procesy vyjednávání. Subjekty v síti mohou mít různou míru vlivu (tato míra není odvozena od velikosti nebo statusu organizace, ale od toho, jakou má pozici v síti). V sítích dochází k výměně a sdílení různých zdrojů a informací. Subjekty, které se v síti nacházejí, jsou na sobě v jisté míře

závislé a navzájem se potřebují k dosažení určitých cílů. Síť je dynamická a charakter vztahů se mění, jelikož některé subjekty mizí nebo se objevují nové. Je možné síť upravovat podle aktuálních potřeb. Některé vztahy mohou být na nějakou dobu přerušeny, ale v případě nutnosti se mohou opět obnovit. V centru pozornosti jsou vzájemné vazby jednotlivých subjektů. Sítě se mohou překrývat a mohou mít různou míru hustoty (jedná se o počet možných vztahů, které mohou subjekty v síti navázat), různý stupeň sdílení norem a hodnot, dosah, či hranice (Schuringa, 2007, Kirst-Ashman a Hull, 1997 dle Gojová, 2007, s. 145).

Sítě se mohou dělit do čtyř základních oblastí. První oblastí jsou **sítě problémové a tematické**, do kterých patří organizace, instituce či skupiny, které lze snadno identifikovat a kontaktovat. Seskupují se kolem určitého tématu, problému nebo potřeby. Všichni aktéři, kteří mohou problémy nebo témata ovlivňovat, jsou zakresleni do sítě, ve které se znázorní jejich vztahy. Na základě analýzy sítě se může formulovat strategie řešení problému. S tímto typem sítě se dá pracovat například v rámci komunitního plánování. Druhou oblastí jsou **sítě organizační**. Jedná se o sítě, kde jsou členové organizace, instituce a formální skupiny a síť je chápána jako organizační jednotka. Síť je možností spolupráce mezi jednotlivými aktéry a je zaměřena na určitý cíl/zájem, který jednotlivé členy spojuje. Jedná se například o asociace, sdružení, výbory apod. Další oblastí jsou **sociální sítě**, které jsou tvořeny osobami a neformálními skupinami. Jsou složeny nejčastěji z partnera, rodiny, příbuzných, spolupracovníků, sousedů a přátel. Jedná se například o příbuzenské sítě, skupiny přátel, nebo také skupiny, které spojuje stejný zájem. Sociální sítě plní řadu významných funkcí. Jsou zdrojem pomoci, informací, rad, emocionální podpory, materiální pomoci, vzorů chování či příležitostí pro relaxaci. Poslední oblastí jsou **sítě podpůrné**, které jsou složeny ze stejných subjektů jako sociální sítě, ale jsou naopak vytvořeny s určitým konkrétním záměrem. Jedná se například o svépomocné skupiny (Gojová, 2007, s. 145-146).

Metoda síťování s sebou nese mnoho výhod. Díky síťování mohou subjekty nacházející se v síti společně sdílet zdroje, kontakty, dovednosti a znalosti. Síťování také umožňuje spojení lidí a subjektů na různých úrovních. Pomocí sítí také můžeme nalézt vhodné partnery pro další spolupráce a můžeme lépe koordinovat svou činnost. Sítě pracují rychleji než formální instituce a jsou flexibilnější. Také usnadňují pohyb ve formálních systémech a jsou ku prospěchu klientů – mohou jim přinést zlepšení a propojení služeb v lokalitě, vzájemnou komunikaci, spolupráci mezi poskytovateli a komplexní řešení jejich potřeb a také přispívají ke vzniku alternativních řešení či ke zrodu nových myšlenek a přispívají k udržitelným změnám. Sítě také pomáhají profesionálům zvládat stres a pracovní vyčerpání (Gojová, 2007, s. 149).

3.2. Metoda síťování ve školské sociální práci

Během své práce školský sociální pracovník přichází do kontaktu s různými pracovníky z různých organizací. Záleží také hodně na samotném regionu, jelikož v každém regionu je nabídka organizací a poskytovaných služeb velice různorodá. Tím, že tyto organizace lépe poznává a s pracovníky navazuje vztahy, je pro něj snazší doporučit svým klientům jednotlivé organizace, jelikož ví, jaké služby poskytují a jaké cílové skupině se věnují. Tato tvorba sítí je důležitou součástí práce školského sociálního pracovníka, jelikož může podpořit rozvoj dítěte/žáka a jeho rodiny (Gymerská, Krššáková a Maňarová, 2020, s. 146-147). Při práci s rodinou by měly spolupracovat především školy, orgán sociálně-právní ochrany dětí, resort zdravotnictví, sociální služby, policie, pedagogicko-psychologické poradny, pracovníci střediska výchovné péče a nestátní neziskové organizace. Školy se nejčastěji dostávají do styku s dětmi a rodinami, bohužel ve většině případů je spolupráce s ostatními subjekty zaměřena na represivní řešení už vzniklého problému. Spolupráce těchto subjektů by pomáhala rychle a efektivně reagovat na vzniklý problém a každý spolupracující subjekt by mohl využít všech svých legislativních nástrojů. Navíc metoda síťování pomáhá k jednoduššímu získávání informací od subjektů a díky tomu každý subjekt plní svoji roli a nepřenáší odpovědnost na další subjekty (Sociotrendy, 2015, s. 43-51, [online]).

Školský sociální pracovník by v rámci metody síťování měl umět u svých klientů mapovat okolí, rozpoznat jednotlivé důležité aktéry ve formální i neformální síti pomoci (součástí těchto sítí by měl být každý, kdo může pomoci a podpořit klienta při řešení jeho potíží) a následně tyto aktéry do spolupráce s klientem zapojit a samotného klienta podpořit v tom, aby sám hledal různé možnosti řešení i ve svém přirozeném prostředí a vztazích kolem sebe. Sociální pracovník ve škole by měl být prostředníkem mezi školou, žákem a rodinou a měl by zprostředkovávat kontakty s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, se školskými poradenskými zařízeními, sociálními službami, či dalšími partnery, kteří se podílejí na řešení problémů dětí a rodin, aby došlo ke komplexní pomoci (Geregová a Čtvrtečková, 2020, s. 7).

4. Metodologie výzkumu

Pro sběr dat jsem zvolila kvalitativní výzkum realizovaný pomocí polostrukturovaných rozhovorů, a to z důvodu podrobnějšího přiblížení tématu. V následujících kapitolách popíši cíl výzkumu a výzkumné otázky, typ výzkumu a použité metody, způsob zpracování dat, výzkumný soubor a průběh výzkumu a etické otázky výzkumu.

4.1. Cíle výzkumu a formulace výzkumných otázek

Hlavním cílem diplomové práce je získat názor na školskou sociální práci od profesionálů pracujících s rodinou v Přerově a také názor na řešení problémů dětí ve městě.

Byla stanovena jedna **hlavní výzkumná otázka**, která zní: Jaký mají profesionálové pracující s rodinou v Přerově názor na školskou sociální práci a na řešení problémů dětí ve městě?

Následující dílčí výzkumné otázky konkretizují hlavní výzkumnou otázku:

- **DVO 1:** Jaký mají profesionálové názor na řešení problémů dětí ve městě?
- **DVO 2:** Jaký mají profesionálové názor na školskou sociální práci?

4.2. Typ výzkumu

Výzkumná metoda této práce spočívá v **kvalitativním výzkumu**. Tato výzkumná metoda je velmi vhodná pro sběr dat a dosažení hlavního cíle práce.

Dle Hendla (2005) není zcela jednoduché vymezení kvalitativního výzkumu, jelikož není dán obecně uznávaný způsob, jak tento výzkum vymezit či dělat. Ve své knize uvádí definici metodologa Creswella, který kvalitativní výzkum definoval následovně: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell dle Hendla, 2005, s. 49-50). Dle Strausse a Corbinové (1999) je kvalitativní výzkum „*jakýkoliv výzkum, který své výsledné informace nezískal na základě statických procedur, nebo kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů.*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10).

Role výzkumníka v kvalitativním výzkumu je jako role detektiva. Na začátku si výzkumník stanoví výzkumné téma a poté určí základní výzkumné otázky. V průběhu výzkumu lze tyto otázky pozměňovat či doplňovat. Z tohoto důvodu se také někdy kvalitativní výzkum považuje za tzv. „pružný“ typ výzkumu. Dále výzkumník vyhledává a analyzuje veškeré informace, které přispívají k vysvětlení výzkumných otázek a také provádí deduktivní a induktivní závěry (Hendl, 2005, s. 50). S kvalitativním výzkumem jsou nejčastěji spojovány dvě metody, a to pozorování a rozhovory. Je možné použít i dokumenty, knihy, videokazety či údaje, které již byly kvantifikovány pro jiné účely, jako například údaje ze sčítání lidu (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10).

„Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ (Strauss, a Corbinová, 1999, s. 11).

4.3. Použité metody

Pro tento výzkum byla zvolena pro získávání dat metoda „rozhovor“. Přesněji **polostrukturovaný rozhovor**.

Polostrukturovaný rozhovor je jednou z nejrozšířenějších a nejvíce používaných metod. Pro začátek je důležité vytvořit si závazné schéma, tzv. „pevné jádro“, které musí být v rámci rozhovoru probráno. Toto jádro se může rozšiřovat různými doplňujícími otázkami, které jsou vhodné a které pomohou k lepšímu pochopení (Miovský, 2006, s. 159-160).

Co se týče samotného rozhovoru, Hendl (2005) uvádí, že pro samotný rozhovor je důležitý začátek a konec rozhovoru, jelikož respondent může být velice nervózní a ve stresu ze samotného rozhovoru, a proto je dobré na začátku dialogu tzv. prolomit ledy. Pro začátek rozhovoru je vhodné nejít tzv. přímo na věc – např.: neprobírat problémové oblasti nebo špatné zkušenosti, jelikož to vede respondenta k popisným odpovědím. Je dobré se ptát nejprve na otázky ze současnosti a až poté se dotazovat na budoucnost. Pokud je pořizován záznam rozhovoru, je nezbytně nutné respondenta o záznamu informovat a zajistit si jeho souhlas (Hendl, 2005, s. 167-169).

Pro rozhovor byl připraven pouze základní scénář s minimálním množstvím otázek. Mým cílem bylo to, aby respondenti sami hovořili o tématu a popřípadě jsem

kladla doplňující otázky. Rozhovory byly nahrávány a byl zajištěn i ústní souhlas s nahráváním rozhovoru.

Základní scénář rozhovoru:

Úvod

- představení, bližší seznámení s výzkumem, seznámení se zmiňovaným informovaným souhlasem, zajištění ústního souhlasu s nahráváním, zdůraznění anonymity

Charakteristika komunikačního partnera

- Jaká je Vaše pracovní pozice?
- Jak dlouho zde pracujete?

Tázací otázky související s DVO 1: Jaký mají profesionálové názor na řešení problémů dětí ve městě?

- Jaké problémy dětí, popřípadě rodin nejčastěji řešíte?
- Jakým způsobem jsou řešeny tyto problémy?
- S kým spolupracujete při řešení těchto problémů?
- Myslíte si, že je spolupráce dostatečná?
- Vidíte nějaká slabá místa při práci s dětmi? Je něco, co by tomu mohlo pomoci?

Tázací otázky související s DVO 2: Jaký mají profesionálové názor na školskou sociální práci?

- Setkali jste se někdy s pojmem „školský sociální pracovník“ nebo „sociální pracovník“ ve škole?
- Víte, o koho se jedná, když se řekne školský sociální pracovník?
- Máte pocit, že by vám mohl při vaší práci pomoci školský sociální pracovník?

4.4. Způsob zpracování dat

Jak již bylo zmíněno, pro rozhovor byl připraven scénář s minimálním množstvím otázek. Pro lepší a snazší zpracování dat byl zvolen **zvukový záznam**. O tomto zvukovém záznamu byli respondenti předem informováni. K nahrávání zvukového záznamu sloužil

mobilní záznamník v telefonu. Rozhovory byly nahrávány hlavně kvůli tomu, aby nedošlo ke ztrátě důležitých informací. Díky zvukovému záznamu jsem se také mohla lépe soustředit na samotný rozhovor. I přestože jsem měla připravený scénář s minimem otázek, během samotných rozhovorů docházelo ke změně v pořadí otázek a rovněž jsem se doptávala. Zvukový záznam byl poté přepsán, tento prepis se označuje jako tzv. „doslovná transkripce“.

Termín „**doslovná transkripce**“ znamená určitý proces, ve kterém dochází k převedení mluveného slova, v tomto případě zvukové nahrávky do písemné podoby. Jedná se o důležitý a náročný proces, který je nezbytný k přesnému vyhodnocení (Hendl, 2005, s. 206).

Po přepsání rozhovorů jsem provedla **kódování**. Hendl (2005) proces kódování vysvětluje tak, že se zjištěné informace rozeberou na jednotlivé části, a ty se pak dále zkoumají z hlediska různých podobností, nebo také rozdílů. Právě díky kódování dochází k vydefinování jednotlivých kategorií (Hendl, 2005, s. 39-49).

4.5. Výzkumný soubor a průběh výzkumu

Tento výzkum je zaměřený na profesionály pracující s rodinou v Přerově, a to zejména na pracovníky školního poradenského pracoviště, orgánu sociálně-právní ochrany dětí a sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi.

Pro oslovení profesionálů školního poradenského pracoviště jsem využila internetové stránky města Přerova, kde je uveden seznam všech místních základních škol. Oslovila jsem všech osm základních škol ve městě. Co se týče jednotlivých odpovědí daných škol, bohužel jsem nebyla tak úspěšná, jak jsem si představovala. Školy nebyly vůbec nakloněny účastnit se výzkumu. S výzkumem souhlasili tři pracovníci.

Co se týče sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, zde jsem využila internetovou stránku – Registr poskytovatelů sociálních služeb, kde jsem vyhledala přímo sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Olomouckém kraji a okrese Přerov. Oslovila jsem všechny čtyři sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi v Přerově, které mi registr nabídl. S výzkumem souhlasili čtyři pracovníci.

Pro oslovení profesionálů z orgánu sociálně-právní ochrany dětí vedla opět cesta přes internetové stránky města Přerov, kde jsou uvedeny všechny kontakty na sociální pracovníky orgánu sociálně-právní ochrany dětí. Kontaktovala jsem všech dvacet sociálních pracovníků a kurátorů z daného orgánu. S výzkumem souhlasili tři pracovníci.

Respondenty jsem oslovovala v průběhu měsíce únor a komunikace s nimi probíhala pomocí e-mailové komunikace. Většina jednotlivých pracovníků však nereagovala na zaslou korespondenci, a tak jsem je zkoušela oslovit přes telefonický hovor. Bohužel také neúspěšně. Co se týče škol a školních poradenských zařízení, ty mě v některých případech dokonce odmítly s vysvětlením, že se u nich na škole se sociální problémy neřeší nebo mě směřovaly na jinou školu s tvrzením, že právě na této škole se nachází nespočet dětí se sociálními problémy a také tam chodí všechny děti z vyloučených lokalit v Přerově. Byla jsem také odmítnuta z důvodu, že na rozhovor pracovníci nemají čas. Je také možné, že semnou někteří pracovníci nechtěli komunikovat z důvodu nedůvěry, jelikož mě neznají. Většina respondentů nebylo příliš sdílných a neměli na mě moc času a na některých bylo vidět, že to chtějí mít co nejrychleji za sebou. Celkově jsem sehnala pro tento výzkum deset respondentů, které následně popíšu.

Popis respondentů

Respondenti ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi

Respondent č. 1

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: sociální aktivizační pracovník v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi

Délka pracovního vztahu: 3 roky

Respondent č. 2

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: sociální pracovník, vedoucí pracovník v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi

Délka pracovního vztahu: 10 let

Respondent č. 3

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: sociální pracovník v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi

Délka pracovního vztahu: půl roku

Respondent č. 4

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: sociální aktivizační pracovník a terénní pracovník v sociálně aktivizační službě pro rodiny s dětmi

Délka pracovního vztahu: 3 roky

Respondenti ze školních poradenských pracovišť

Respondent č. 5

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: metodik prevence, učitelka 2. stupně, třídní učitelka

Délka pracovního vztahu: 11 let, funkce metodika prevence 2 roky

Respondent č. 6

Pohlaví: muž

Pracovní pozice: sociální pedagog, učitel 2. stupně

Délka pracovního vztahu: 8 let

Respondent č. 7

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: speciální pedagog

Délka pracovního vztahu: 2 měsíce

Respondenti z orgánu sociálně-právní ochrany dětí

Respondent č. 8

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: kurátorka pro děti a mládež

Délka pracovního vztahu: 20 let

Respondent č. 9

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: kurátorka pro děti a mládež

Délka pracovního vztahu: 21 let

Respondent č. 10

Pohlaví: žena

Pracovní pozice: sociální pracovníce – náhradní rodinná péče

Délka pracovního vztahu: 9 let

Co se týče jednotlivých rozhovorů, byly provedeny s deseti výše uvedenými respondenty. Rozhovory vždy probíhaly v kanceláři jednotlivých respondentů, kde jsme měli zajištěné soukromí a nikdo nás nerušil. Před každým rozhovorem jsem respondenty seznámila s výzkumem, jeho cíli a účelem. Vytvořený informovaný souhlas jsem předala k podepsání a zároveň jsem respondenty poučila o jejich právech. Měla jsem vždy dvě vyhotovení a každá strana si jedno vyhotovení nechala. Před samotným začátkem rozhovoru jsem se každého respondenta zeptala, zda souhlasí s pořízením nahrávky rozhovoru. Všichni souhlasili. Telefon jsem umístila viditelně na stůl, aby ně něj viděl zároveň se mnou i respondent. Po zapnutí nahrávání na mobilní telefon jsem přešla k rozhovoru s daným respondentem

4.6. Etické otázky výzkumu

Jak již bylo výše zmíněno, etické zásady kvalitativního výzkumu jsou také důležité a je třeba na ně dbát. Vytvořila jsem **informovaný souhlas**, o kterém byli respondenti předem informováni. Všichni respondenti s účastí ve výzkumu dobrovolně souhlasili a o cíli diplomové práce byli informováni. Dále byli také poučeni o možnosti ukončení své dobrovolné účasti ve výzkumu, dále také že se mohou během rozhovoru na cokoli zeptat a doptat se. Dále také o tom, že pokud nebudou respondenti chtít, nemusejí odpovídat a rovněž, že výzkum je zcela anonymní a informace budou uchovány a zpracovány pouze pro účel tohoto výzkumu.

5. Prezentace výsledků

Prezentace výsledků je rozdělena na tři části. Jedná se o prezentaci dat od profesionálů ze sociálně-aktivizačních služeb, profesionálů ze školního poradenského pracoviště a profesionálů z orgánu sociálně-právní ochrany. V každé části jsou zahrnuty jednotlivé okruhy, které vyplynuly z rozhovorů.

5.1. Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi

Tato část shrnuje výsledky získané od čtyř respondentů. Prezentace je rozdělena na dvě hlavní části dle dílčích výzkumných otázek: řešení problémů dětí ve městě a školská sociální práce.

5.1.1. Řešení problémů dětí ve městě

5.1.1.1. Nejčastěji řešené problémy

Mezi nejčastější problémy, které řeší sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi se řadí oblast **školního vzdělávání**. Všichni čtyři respondenti mluvili o školním vzdělávání jednotlivých dětí, řešení nástupu do školního vzdělávání, školní prospěch dětí, docházka do školy a s tím spojené neomluvené absence a vysoké omluvené absence. Další nejvíce řešenou oblastí byla oblast **bytové problematiky**, **finanční problematiky** a **zdravotní problematiky**, kdy dva respondenti uvedli, že pro rodiny hledají podnájem, pomáhají jim získat městské byty, komunikují s majiteli bytů, pomáhají klientům orientovat se v systému dávek, zjišťují a řeší dlužné částky a exekuce, mapují celkově klientovy závazky, učí rodiny finanční gramotnosti pomocí nastavení rozpočtů a vyhledávají a zprostředkovávají kontakty na lékaře.

Pro příklad zde uvedu odpověď respondenta č. 2: *„Nejčastěji řešíme problémy jako je hledání podnájmu, získání městského bytu, jednání s věřiteli, exekutory, zjišťování dlužných částek, mapování závazků, insolvenční řízení, hospodaření domácnosti, nastavení rozpočtů, orientace v dávkách, pomoc s vyplňováním formulářů, pomoc při vzdělávání a výchově, doprovody do pedagogicko-psychologický poraden, sháníme dětské lékaře, gynekology, řešíme volnočasové aktivity a výlety do okolí.“*

5.1.1.2. **Vzájemná spolupráce mezi subjekty**

Co se týče vzájemné spolupráce jednotlivých subjektů, z výsledků vyplývá, že sociálně aktivizační služba spolupracuje nejvíce se školami a dále také s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Na těchto dvou subjektech se shodli všichni respondenti. Mezi další spolupracující subjekty se řadí lékaři a oblast sociálních služeb, kdy respondenti zmiňovali spolupráci s azylovými domy a nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež. Na těchto spolupracujících subjektech se shodli tři respondenti (respondent č. 1, č. 2, č. 4) Mezi další spolupracující subjekty, které uvedl vždy jeden respondent, patří policie, pedagogicko-psychologické poradny, neziskové organizace a školky.

Jelikož všichni respondenti mluvili o tom, proč spolupracují s orgánem sociálně právní ochrany dětí, vznikla kategorie – ***důvody pro spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí***. Spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí je navázána tehdy, pokud klient sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi již spolupracuje se sociálním pracovníkem orgánu sociálně právní ochrany dětí. Tuto informaci uvedli tři respondenti (respondent č. 1, č. 2, č. 4). Mezi další důvody spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, které uvedl vždy pouze jeden respondent patří oblast, kdy rodiče nezvládají výchovu svých dětí, když si neplní rodičovskou odpovědnost, pokud rodiče zanedbávají péči o děti nebo hrozí odebrání dítěte z rodiny, dále problémové chování dětí, trestná činnost, záškoláctví, pořádání případových konferencí, zajišťování výchovných ústavů a dětských domovů, dále také když má rodina nestabilní bydlení, nestabilní finanční zajištění, když se v rodině objevuje násilí či alkoholismus.

V návaznosti na výše uvedené, všichni respondenti rovněž mluvili hodnotili spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, a tak vznikla kategorie – ***hodnocení vzájemné spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí***. Co se týče samotné spolupráce mezi sociálně aktivizačními službami pro rodiny s dětmi a orgánem sociálně právní ochrany dětí, všichni respondenti se shodli na tom, že záleží, s jakou sociální pracovníci spolupracují jinak jsou respondenti se spolupráci docela spokojeni. Tři respondenti (respondent č. 1, č. 3, č.4) se shodli, že sociální pracovníci z orgánu sociálně právní ochrany dětí neberou ohled na to, že sociálně aktivizační služba pro rodiny s dětmi je založena na dobrovolnosti a že ji berou jako kontrolní orgán, nebo jejich prodlouženou ruku. Respondent č. 1 uvedl: „*Jako organizace vnímáme jednu negativní věc ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí a to, že nás berou jako takový další kontrolní orgán, což vlastně mají být oni sami. My tam máme být s rodinou dobrovolně, jelikož tam jsme na žádost rodiny a máme řešit to, co chce sama primárně daná rodina a ne to, co si*

vyžádá orgán sociálně právní ochrany dětí. Sociální pracovníci z orgánu sociálně-právní ochrany tohle nemají rádi a byli by raději, kdybychom vyloženě vodili klienta za ruce.“ Respondent č. 4 uvedl: „No například u orgánu sociálně právní ochrany dětí mám pocit, že jsme jejich prodloužená ruka a že plníme spíše jen jejich zakázky a že také chybí vzájemné porozumění v tom, že nejsem nástroj zvýšené podpory.“ Respondent č. 3 dále také uvedl, že „některé sociální pracovníce jednají zcela neprofesionálně a přehlížejí, nebo nevidí problémy i přes to, že jsou fatální.“

Všichni respondenti mluvili také o tom, proč spolupracují se školou, a tak vznikla kategorie – **důvody pro spolupráci se školou**. Zde vznikla kategorie – **spolupráce s třídním učitelem**. Všichni respondenti zmiňovali spolupráci s třídním učitelem daných žáků, a to hlavně z důvodu neomluvených a vysokých omluvených absencí, a také z důvodu školního prospěchu, kdy žák nezvládá probírané učivo. Mezi další důvody pro spolupráci s třídními učiteli na školách patří: řešení rodinné situace, vztahy v třídním kolektivu, hledání silných stránek žáka, hledání řešení rodinné situace. Dále také tyto pracovníci konzultují s třídními učiteli, co by bylo pro danou rodinu a žáka nejlepší. Tyto důvody uvedli tři respondenti (respondent č. 1, č. 2, č. 4). Na další zaměstnance školy si vzpomněli pouze dva respondenti. Kdy respondent č. 1 uvedl ředitele školy a speciálního pedagoga a respondent č. 2 k těmto dvěma přidal ještě výchovného poradce. Při rozhovoru na téma spolupráce se školou ani jeden respondent nezmínil školní poradenské pracoviště. Co se týče uváděných ostatních zaměstnanců školy (speciálního pedagoga, výchovného poradce a ředitele), o těchto pracovnících se pouze okrajově zmínili a spíše všichni automaticky mluvili o spolupráci s třídním učitelem.

V návaznosti na to, všichni respondenti opět hodnotili spolupráci se školou, a tak vznikla kategorie – **hodnocení vzájemné spolupráce se školou**. Se spoluprací se školou byl pouze jeden respondent zcela spokojený. Všem třem ostatním respondentům ve spolupráci něco chybělo, nebo se jim něco nelíbilo. Vznikla zde podkategorie **problémy ve spolupráci se školou**. Jednalo se hlavně o nedostatek času pedagogických pracovníků na řešení problémů z důvodu jejich úvazku, řešení problémů až nastanou, neefektivní řešení problémů, neznalost sociálního prostředí a situace rodiny. Pro zajímavost zde uvedu části odpovědí jednotlivých respondentů.

Respondent č. 2 uvedl: „Z vlastní zkušenosti vím, že momentálně pracovníci škol učí a nemají moc času na řešení nějakých věcí. Situaci s rodinou řeší, až nastane nějaký problém. Samozřejmě ty rodiny informují o třídních schůzkách nebo pomůckách, upozorňují je na to, že dítě do školy nechodí, že je potřeba plnit nějaké povinnosti, ale

opravdu se to řeší, až se to objeví. Rodiče do těch škol chodí pomalu s tlukoucím srdcem, protože je vždy zván do školy, když se něco děje.“ Dále také tento respondent uvedl, že ve školách pociťuje i odsuzování ze strany některých kantorů na základě neznalosti sociálního prostředí rodin a situace daných rodin: *„Uvedu vám příklad, v jedné třídě se stalo to, že se během jednoho roku vystřídal několikrát třídní učitel. Nová paní učitelka, aniž by tu danou maminku viděla, tak si maminku zaškatulkovala do určité lajny. Problémem bylo, že děti bývají hodně nemocné. Paní učitelka mamince napsala e-mail, aniž by věděla o rodinné situaci, že nechává děti doma schválně. Děti opravdu mají problém od malička s imunitou, dochází na imunologii a alergologii, a ještě všude možné a ta paní učitelka, aniž by tohle věděla, hned maminku označila za paní, která raději nechá své děti doma. Museli jsme jít do školy a paní učitelce vše vysvětlit. Paní učitelka si nenechala nic vysvětlit a jednala s námi arogantně.“* Respondent č. 2 se také zmínil o tom, že: *„...některé školy, kvůli prestiži sociální problémy neřeší, nemusí to být jen sociální problémy, prostě jakékoliv problémy. Je hloupost, aby je škola neměla. Na každé škole je šikana, nacházejí se tam národnostní menšiny, je tam jazyková bariéra, kulturní zvyklosti a podobně.“*

Respondent č. 3 dále navíc uvedl: *„Stalo se mi jednou to, že malý chlapeček, který byl týraný a jednou přišel i se zlomeným nosem a paní ředitelka školy to absolutně neřešila. My ani většinou v některých případech nevíme, co se ve škole děje. Za námi přijdou rodiče a řeknou, co se stalo ve škole a my to přesně nevíme, protože informace máme pouze z jedné strany.“*

Respondent č. 4 dále také uvedl: *„Ve škole mi to teď přijde nedotažené. Za námi přijdou rodiče, řeknou nám, co má dítě za problémy ve škole a poví nám, že paní učitelka jim řekla, že je dítě na hlavu. Přitom to dítě může trápit spoustu jiných věcí.“*

5.1.2. Školská sociální práce

5.1.2.1. Osobní zkušenost

Při dotazování, zda se pracovníci někdy setkali se sociálním pracovníkem na škole, došlo u dvou respondentů k záměně pojmů „sociální pracovník“ a „sociální pedagog“. Jednalo se o respondenta č. 1 a respondenta č. 4. Oba respondenti uvedli, že se se sociálním pracovníkem na škole setkali. Respondent č. 1.: *„Vím, že na jedné základní škole se sociální pracovník nachází, ale má minimální úvazek a v ostatních školách v Přerově si myslím, že se nenachází. Na škole XY ho mají uvedeného i na webových stránkách.“*

Respondent č. 4 uvedl: *„Když jste mě oslovila a požádala o rozhovor, tak jsem se*

podívala, zda se u nás nachází a zjistila jsem, že jedna základní škola u nás, škola XY sociálního pracovníka má a vlastně jsem o něm doposud nevěděla, což mi přijde zajímavé, protože zrovna do téhle školy chodí hodně našich dětí a já mám teď takové nutkání zjistit, co ten člověk dělá.“ Respondenti uvedli školu, na které jsme v rámci magisterského studia měli již zmiňovaný *service-learningový* projekt, a proto jsem věděla, že na dané škole se sociální pracovník nenachází a nachází se tam sociální pedagog. I z důvodu této záměny pracovních pozic si myslím, že s daným sociálním pedagogem zcela nespolupracují. Respondent č. 2 a č. 3 se se sociálním pracovníkem na škole nikdy nesetkali, a ani o něm neslyšeli.

5.1.2.2. Názor na školskou sociální práci

Při otevření tématu školské sociální práce všichni respondenti začali vyjmenovávat svoji představu o tom, co by sociální pracovník na škole měl dělat v návaznosti na to, co jim ve škole chybí. Vznikla zde kategorie ***činnosti sociálního pracovníka***. Z jednotlivých odpovědí vyplynulo, že vidí sociálního pracovníka ve škole jako profesionála, který se komplexně zabývá rodinou a jejím sociálním prostředím. Pozice sociálního pracovníka na škole by měla být dle dvou respondentů (respondent č. 2, č. 4) hlavně preventivního charakteru

a měl by ovládat metodu síťování. Mezi další činnosti by mělo patřit řešení absencí ve škole, podpora jednotlivých rodin, mapování rizikových osob, zprostředkování kontaktů, seznamování se s rodinami a dětmi a následné pozvání rodin do školy ještě před tím, než problém nastane z důvodu zjištění informací o rodině, pravidelná komunikace se spolupracujícími subjekty, práce s třídním kolektivem.

V rámci odpovědí jednotlivých respondentů vznikla také kategorie ***činnosti sociálního pracovníka, které by pomohly při práci sociálně aktivizačním službám pro rodiny s dětmi***. Nejvíce by sociálně aktivizačním službám pomohlo, kdyby se lépe předávaly informace mezi nimi a školou, jelikož momentálně mají informace pouze od rodin a chybí jim informace z druhé strany. Na tomto se shodli tři respondenti (respondent č. 2, č. 3, č. 4)

Dva respondenti se zmínili o legislativním ukotvení školské sociální práce v České republice. Respondenti č. 2 a č. 3 věděli, že školská sociální práce nemá v České republice legislativní ukotvení a respondent č. 2 také zmínil zahraniční zkušenost a uvedl *„V zahraničí to mají o dost lépe rozvinuté. Chce to implementovat na naše podmínky, aby to bylo také funkční.“*

Co se týče uvítání školského sociálního pracovníka, tři respondenti se shodli, že by pozici sociálního pracovníka uvítali na všech školách (respondent č. 2, č. 3, č. 4). Respondent č. 3 pak také dodal, že na základě svých zkušeností by uvítal sociálního pracovníka i ve všech školkách. Respondent č. 1. se sociálním pracovníkem na všech školách nesoouhlasil a uvedl: „*Na normálních školách by být nemusel. Na školách, kde se nacházejí děti z vyloučených lokalit, tak tam ano. Ale na normálních základních školách by být nemusel, protože s nimi spolupracuje speciální pedagog. Ti pak dále spolupracují s dalšími organizacemi a profesionály, a to si myslím, že absolutně stačí.*“

5.2. Školní poradenské pracoviště

Tato část shrnuje výsledky získané od tří respondentů. Prezentace je rozdělena na dvě hlavní části dle dílčích výzkumných otázek: řešení problémů dětí ve městě a školská sociální práce.

5.2.1. Řešení problémů dětí ve městě

5.2.1.1. Nejčastěji řešené problémy

Mezi nejčastější problémy, které ve škole řeší v rámci školního poradenského pracoviště, patří záškoláctví, neomluvené absence, vysoké omluvené absence, vulgární chování, agresivní chování, jak vůči učitelům a dalším zaměstnancům školy, tak i mezi spolužáky. Na výše uvedeném se shodli dva respondenti (respondent č. 5, č. 6). Respondent č. 6 pak dále uvedl problémy, jako jsou: neplnění školních povinností, ztráta bydlení, finanční problémy, stěhování rodin, přestupy na jiné školy, zprostředkování lékařů, komunikace s úřady, návrhy na ústavní výchovu a také nespoupráce dětí s učiteli. Respondent č. 7 uvedl pouze individuální vzdělávací plán, podpurné opatření prvního stupně, poruchy učení a rozvod rodičů a dále také uvedl: „...*přimo nějaké sociální problémy neřešíme, možná je to tím, že jsem tu krátce.*“

5.2.1.2. Vzájemná spolupráce mezi subjekty

Co se týče vzájemné spolupráce jednotlivých subjektů, mezi subjekty, se kterými škola spolupracuje nejvíce, se řadí orgán sociálně-právní ochrany dětí. Všichni tři respondenti o této spolupráci mluvili. A také o jednotlivých důvodech. Vznikla tak kategorie – **důvody pro spolupráci s orgánem sociálně-právní ochrany dětí**. Dva respondenti (respondent č. 5, č. 6) hovořili o tom, že spolupráce je navázaná skrze neomluvené absence, pořádání

výchovných komisí a případových konferencí, na kterých se setkávají pracovníci, kteří mají s daným problémem něco společného. Dále také orgán sociálně-právní ochrany dětí vyžaduje zprávy od škol a občas také sociální pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí chodí do škol kvůli rozhovorům s dětmi. Respondent č. 7 uvedl: „*Za tu dobu, co jsem tady, jsme tady měli řešení s orgánem sociálně-právní ochrany jen jednou, kdy se řešil rozvod rodičů daného žáka a chtěli znát náš pohled na daného žáka.*“

Při jmenování jednotlivých důvodů, proč se s orgánem sociálně-právní ochrany dětí spolupracuje, se řešilo i hodnocení vzájemné spolupráce, a tak vznikla kategorie – **hodnocení vzájemné spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí**. Dva respondenti uvedli, že se spoluprací s orgánem sociálně právní ochrany dětí jsou docela spokojeni. Respondent č. 6 uvedl: „*Spolupráce byla chvíli dobrá a chvíli špatná, je to jako na houpačce. Narazili jsme i na jednu sociální pracovníci, která vše zametá pod kobereček a nic moc s daným problémem nechtěla dělat. Několikrát jsem zasilali podezření na zanedbání péče a pak i podezření na tělesné týrání a nic se nedělo. Zametlo se to pod koberec. Poté se vyměnila sociální pracovnice a hned ta spolupráce byla někde jinde.*“

Při rozebírání vzájemné spolupráce, respondent č. 5 uvedl: „*Jako další spolupracující organizace mě napadá pouze Kappa – centrum sociální prevence, nabízí nám různé preventivní programy. Jinak mě nikdo další, s kým spolupracujeme, nenapadá. Já do toho moc nevidím, já spíš učím a mám ty věci ve škole.*“ Respondent č. 6 vyjmenoval další spolupracující subjekty. Jednalo se o nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi a lékaře. Respondent č. 7 doplnil střediska výchovné péče a pedagogicko-psychologické poradny.

Dva respondenti (respondent č. 5, č. 6) také hovořili o tom, co jim v Přerově pro lepší řešení problémů dětí ve městě chybí. Vznikla zde kategorie – **mezery při řešení problémů dětí v Přerově**. Jednalo se hlavně o metodu síťování a určitý ucelený systém pro řešení některých problémů. Respondent č. 5 řekl: „*Chybí mi, že když něco dělám, je to nedořešené. Na základě legislativy něco děláme a mně to občas přijde zbytečné. Máme plné šanony zpráv, hlášení absencí a furt se to vrací a rodiče z toho nic nemají. Ve spoustě případů to není dokončené a my máme svázané ruce a rodiče si dělají, co chtějí. Máme docela problematické rodiče a oni neznají to normální fungování, pro ně je ta škola povinností. Děti jim většinou přerostou přes hlavu a my jsme na to hodně krátký. Celkově by ten systém mohl být propracovanější. Jako nějak to funguje, ale dostačující to rozhodně není.*“ Respondent č. 6 uvedl: „*Chybí mi docela dost zpětná vazba od*

organizací. V Olomouci se mi líbil projekt síťování a Přerov se do toho tenkrát nezapojil, a to je hrozná škoda. Jednalo se o setkávání organizací, jako jsou právě sociálně-aktivizační služby, školy, nízkoprahová zařízení a podobně a všichni si povídali a řešily se ty dané rodiny nebo různé problémy. To se pak jinak pracuje. Všichni by se znali a věděli. Teď někomu volám a ani nevím, jak vypadá. Tohle v Přerově strašně chybí.“

5.2.2. Školská sociální práce

5.2.2.1. Osobní zkušenost

Ani jeden z respondentů se se sociálním pracovníkem ve škole nikdy nesetkal a o školské sociální práci pouze slyšel. Respondent č. 5 uvedl: „*O sociálním pracovníkovi jsem pouze slyšela v rámci nějaké spolupráce.*“ Respondent č. 6 uvedl: „*O sociálním pracovníkovi jsem jen slyšel, ale nesetkal jsem se s ním. Slyšel jsem, že pracuje na jedné ostravské škole, jelikož jsem se bavil s ředitelem dané školy.*“ Respondent č. 7 uvedl: „*O sociálním pracovníkovi jsem slyšela, ale nesetkala jsem se s ním. V minulé práci jsem chodila do škol dělat preventivní programy a za celých pět let jsem se s ním nesetkala.*“

5.2.2.2. Názor na školskou sociální práci

Co se týče jednotlivých názorů na školského sociálního pracovníka, respondent č. 5 se vyjádřil: „*Nevím, jaký je rozdíl mezi sociálním pedagogem a sociálním pracovníkem. Nevím ani, co by pro školu dělal a je to pro mě zatím nepředstavitelné. Jako asi by užitečný byl, ale nemám žádnou představu, co by pro školu dělal. Asi proto, že v té praxi u nás není a podobně.*“ Po vysvětlení respondentovi, o koho se jedná, respondent uvedl: „*Tak to je super, to si myslím, že by bylo užitečné!*“ I zde respondenti popsali svou představu o sociálním pracovníkovi a vznikla kategorie **činnosti školského sociálního pracovníka**. Dle pracovníků školního poradenského pracoviště by měl sociální pracovník ve škole jednat s rodinami a následně jim pomáhat, měl by jim pomáhat řešit finanční problematiku, chodit do terénu, síťovat, spolupracovat s celým školním poradenským pracovištěm. Respondent č. 6 uvedl: „*Činnosti sociálního pracovníka a sociálního pedagoga jsou dost podobné, ale zároveň každý má ty svoje specifické metody, což je odlišuje. Za mě, jako sociálního pedagoga by bylo ideální, kdyby ve škole byli oba, jelikož sociální pracovník má zase úplně jiné kompetence, než sociální pedagog a mohli by se výborně doplňovat i v rámci terénu, práce s rodinami i dětmi. Já osobně píši hodně zpráv na orgán sociálně-právní ochrany dětí a podobně, tak bychom si pomáhali, rozdělili si práci, rodiny. To by bylo super a ideální. Myslím si, že i na jiných školách by byl sociální*

pracovník dobrým doplněním týmu. Na každé škole jsou problémy a obě pozice reagují na aktuální dění a situace. Například covid a dění na Ukrajině, to první pocítí škola.“ Respondent č. 5 dále také uvedl: *„Rodiny se vyvíjí, přibývají problémy, takže si myslím, že by to možná bylo i na místě a myslím si, že taková pozice jako je sociální pracovník, bude jednou z nejdůležitějších pozic ve školství.“*

Jeden respondent (respondent č. 6) by školského sociálního pracovníka uvítal na všech školách. Dva respondenti (respondent č. 5, č. 7) by sociálního pracovníka na plný úvazek uvítali pouze na školách, kde chodí děti z vyloučených lokalit. Na všech školách by ho uvítali tehdy, pokud by měl jeden sociální pracovník na starost více škol, jelikož jeden sociální pracovník by byl na jednu školu nevyužitý.

5.3. Orgán sociálně-právní ochrany dětí

Tato část shrnuje výsledky získané od tří respondentů. Prezentace je rozdělena na dvě hlavní části dle dílčích výzkumných otázek: řešení problémů dětí ve městě a školská sociální práce.

5.3.1. Řešení problémů dětí ve městě

5.3.1.1. Nejčastěji řešené problémy

Nejčastěji řešenými problémy, na kterých se shodli všichni tři respondenti jsou problémy výchovné. Druhým nejčastěji řešeným problémem je trestná činnost, na kterém se shodl respondent č.8 a č. 9. Respondent č. 10 dále uvedl: *„Řešíme kontakt s biologickou rodinou, máme děti umístěné u příbuzných, nebo v pěstounské péči. Dále řešíme zdravotní potíže – máme děti s mentálním. i tělesným postižením. Pracujeme s dětmi, které zažily nějaké trauma a v neposlední řadě řešíme selhání rodičů ve výchově, jejich život a životní styl, protože hodně rodičů je závislých na návykových látkách, mají i psychické potíže a řešíme i problémy prarodičů.“*

5.3.1.2. Vzájemná spolupráce mezi subjekty

Všichni tři respondenti uvedli spolupráci se školou a se sociálně-aktivizačními službami pro rodiny s dětmi. Pouze jeden respondent (respondent č. 8) uvedl další spolupracující subjekty: *„My spolupracujeme se spousty subjekty. Obecně školy, střediska výchovné péče, výchovné ústavy, dětské domovy, věznice, vazební věznice, soudy, probační a mediační služba, okresní správa, zastupitelství.“*

Dva respondenti hovořili o důvodech, proč spolupracují se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi s také spolupráci krátce zhodnotili, a tak vznikla kategorie – důvody *a hodnocení spolupráce se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi*. Nejčastějšími důvody pro spolupráci se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi jsou, když sama rodina neřeší svou vlastní situaci a není zcela motivována k některým úkonům dále také finanční situace rodiny, či aktivizace rodin. Na tom se shodli respondent č. 8 a respondent č. 9. Respondent č. 10 neuvedl žádné důvody spolupráce. Pro příklad uvedu odpověď respondenta č. 8: „*Tak například spolupracujeme se sociálně aktivizačními službami, když chybí rodičům motivace k nějakým úkonům, například aby došli s dítětem k psychiatrovi, aby jim zajistili ty věci, které rodiče nezvládají zajistit sami, aktivizace rodin, finance a někam dojít, například vyřízení dávek.*“ Všichni respondenti jsou se spoluprací spokojeni.

Dva respondenti zmínili spolupráci se školou a také uváděli důvody pro vzájemnou spolupráci. Vznikla kategorie – *důvody pro spolupráci se školou*. Mezi nejčastější důvody pro spolupráci se školou patří zprávy a žádosti, které orgán sociálně-právní ochrany dětí vyžaduje od škol, dále také výchovné problémy a účast na výchovných komisích. Na tom se shodli respondent č. 9 a č. 10. Respondent č. 9 pak dále vyjmenoval celou řadu důvodů pro spolupráci se školou: „*Řešíme chování ve škole, když je problémové, když dítě porušuje školní řád, nebo jsou problémy mezi jednotlivými dětmi, nebo když dítě dělá problémy pedagogovi nebo jinému zaměstnanci školy, když dítě nespolupracuje, nebo když je neomluvená absence, vysoká omluvená absence, když dítě nechodí do školy. Dále se dotazujeme školy určitými žádostmi, když ty děti máme v péči. Docházíme na výchovné komise, když se potřebuje něco dojednat, poskytujeme poradenství, spolupracujeme s rodinami a odkazujeme je na další školy. Chodíme také na besedy v rámci prevence, což je se školami domluvené.*“ Respondent č. 8 neuvedl žádné důvody pro spolupráci, jen spolupráci krátce zmínil a zhodnotil.

V rámci hodnocení vzájemné spolupráce nebyl ani jeden pracovník z orgánu sociálně-právní ochrany zcela spokojený a každý uvedl, co mu na škole a na spolupráci vadí. Vznikla zde kategorie – *hodnocení spolupráce se školou*. Jednotlivé odpovědi uvedu, jelikož jsou velmi zajímavé.

Respondent č. 8 uvedl: „*Momentálně je to tak, že škola rodiče zve a zve, ale rodiče nechodí. Pak se u nás někdo objeví ve dveřích a říká, že ho poslala škola, tak to je pak na řešení problémů s danou rodinou jiné. Učitel má občas dost zkreslené představu o rodině. Někdy máme problém, že ta škola nám předává děti a rodiny, ale my bychom měli mít*

děti, až jsou opravdu hodně ohrožené. Někdy nám dávají děti hodně brzo, a to ani nestihli vyčerpat všechny své možnosti.“

Respondent č. 9 uvedl: „Ve školách chybí takový celkový náhled na rodinu a na to dítě, které dělá problémy. Jsou i školy, které dítě odstraní ze školy, aby to dítě ty problémy nedělalo. Chybí jim tam člověk, který by se hlouběji zajímal tou problematikou, problémem a prostředím, ze kterého dítě přichází a tou rodinou – v čem žije, co má za sebou a tak, protože tohle všechno se může odrážet na tom chování toho dítěte. Ne vždycky to ta škola chce slyšet. Ale bohužel, některé děti jsou z takového prostředí, takže problémy se očekávat dají. Škola za námi chodí s požadavkem, ať toho to dítě nechá a problémy nedělá a ať my s tím něco uděláme. Školy absolutně neumějí pracovat se zdravotníky, neumí přijímat to, že ty děti nechodí do školy třeba skrze zdravotní problémy, neumí přijmout to, že třeba mohou mít i vedlejší psychické problémy a odmítají argumenty rodičů. Ty rodiny to mají potom těžké a komplikované celou svou situaci nějak řešit. Celkově to není dané dohromady, není to propojené do celku. Ty školy mají v zákonech, že mohou různé věci zohledňovat, mohou mít individuální systém vzdělávání, ale jim se nechce a chtějí stále nějaké papíry, potvrzení a ta rodina většinou není schopna všechno posbírat a mají to těžké, protože jsou vystavováni sankcemi ze strany policie, že například zanedbávají povinnou školní docházku a probíhají tam další linie, které rodinu zatěžují. Takže rodina si tím prochází vyloženě zbytečně. Škola po nás chce, abychom problémy hned vyřešili, ale jim nedochází, že my jsme vyčerpali všechny možnosti. Často u nás děti končí skrze nepochopení určitých věcí. Z každé školy nám přijdou problémy, problémy jsou, ale škola je neřeší, aby si nezkazili jméno anebo raději doporučí rodině přestup na jinou školu. Takhle si škola vyřeší sama svůj problém. Jenže problém pak je, že když se stává škola od začátku takhle a pak se objeví problém, ta škola neví, co s tím, a i normální neomluvená absence je překážkou. Možná to souvisí i s tím, že ty role těch specialistů jako je metodik prevence, není na stoprocentní úvazek a ještě vyučují, mají dohledy a dozory a je to tím pádem okrajová věc.“

Respondent č. 10 uvedl: „Zprávy od škol jsou někdy dost strohé. Je tam jen chodí/nechodí, spolupracuje/nespolupracuje a zda má zaplacené obědy. Občas nás mrzí, že školy se samy neozvou a nejsou aktivní. Kdybych si nezažádala, tak sama od sebe se škola neozve. Stalo se i to, že ve škole s pěstouny se řešil nějaký problém a já o tom nevěděla a pak ode mě chtěli, ať jim dělám soudce a nějak rozhodnu. Odmítla jsem je, protože mě škola k řešení měla přizvat. Mám zkušenost že na školách ani nejsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pedagogové a sociální pracovníci už

vůbec ne. Jsou tam metodici prevence a u těch pohovorů fakt bývá jen třídní učitelka. Problémy jsou čím dál četnější a co mě překvapuje, nejsou to jen ty sociální. Jsou děti, který trpí i jinými formami, například rodiče bývají frustrováni, extrémně zatížení prací a děti si mohou cokoli dovolit. Problémy jsou a je pravda, že školní psycholog třeba řeší problém až už nastane. Učitelé nám jen řeknou, že se dobře učí, jaký má prospěch a docházku, ale ta sociální informace tam vůbec není a to je škoda, protože děti ve škole tráví většinu svého mládí a věta typu, že jim informace nejsou známy, je opravdu divná. Nevím, kde je chyba. Zda se po těch informacích nepídí. Ale zase ta učitelka nemá prostor, protože učí a nemá ani výchovný předmět a na třídnických hodinách se řeší výlet. Hlavně ti učitelé nemají prostor. A je tu taková tendence, že když se na škole něco děje, tak se doporučuje ten přestup. Škola ty problémy nechce vidět, neřeší a my ty problémy řešíme s dětmi ze všech škol. Pro školu je lepší se dítěte zbavit. Školy ani občas neví, jak se děti chovají spolu ve třídě a ani neví o těch vztazích mezi dětmi. Dnešní doba je extrémně náročná.“

Vznikla zde kategorie - **problémy ve spolupráci se školou**, kam můžeme zařadit neznalost sociálního prostředí rodiny, nedostatek času na řešení problémů, neřešení problémů z důvodu prestiže, neadekvátní zpracování zpráv pro orgán sociálně-právní ochrany dětí (jsou strohé), brzké předávání dětí orgánu sociálně-právní ochrany dětí – i přes nevyzkoušení všech řešení, neaktivita škol, odmítání argumentů rodičů a řešení problémů se rovná přestupu na jinou školu.

Všichni tři respondenti upozorňovali na to, co jim ve městě Přerov chybí. Vznikla zde kategorie – **mezery při řešení problémů dětí v Přerově**. Všichni tři respondenti se shodli na tom, že chybí psychologové a psychiatři. Psychologové chybí i ve školách. Což se i promítá do vzájemného řešení jednotlivých problémů. Všichni tři respondenti se rovněž shodli, že v Přerově chybí nějaká možnost, jak by mohly starší děti efektivně trávit čas. Dobře to vyjadřuje respondent č. 10: „*Chybí nám tu dost volnočasové aktivity. Tento problém hodně vnímáme, protože se nám zde objevují hloučky kluků a dívek a my bychom měli představu, aby přišel někdo z neziskových organizací, zda si děti nechtějí zahrát fotbal. Posbíral by děti z ulice a někde by s nimi šli, třeba na hřiště. Tuto představu jsme měli a máme dlouho. Jako sedět v nízkoprahovém centru a čekat, že ty děti dojdou, je zcestná myšlenka. Oni nemají zájem, cítí se líp venku a mají raději poplakovat se na wifi než se podřizovat pravidlům nízkoprahového zařízení. Nebo je alespoň vyzvednout venku a dovést do nízkoprahového zařízení. Ty děti by si na to zvykly a byly by schopní. Chtělo by to něco pro starší děti. Většinou ty děti v běžných kroužcích selhávají, anebo na to*

nemají peníze. Máme zkušenost, že i tyto děti lze nadchnout a zaujmout, protože jsme pořádali tábory a když se jim řeklo, že jdou všichni například hrát, tak všichni šli. Kdyby to tak bylo i u nás ve městě, kdyby to například ty nízkoprahové zařízení dělaly, tak by to bylo super.“

5.3.2. Školská sociální práce

5.3.2.1. Osobní zkušenost

Ani jeden z respondentů nemá osobní zkušenost se sociálním pracovníkem ve škole. Ve dvou případech došlo dokonce k záměně s pozicí sociálního pedagoga. Respondent č. 8 uvedl: *„Osobně jsem se s ním nesečkala, ale na škole XY si myslím, že ho mají, ale nevím, zda to není něco jiného.“* Respondent č. 10 také uvedl: *„Jedna škola, kterou tady všichni odsuzují, tak má dokonce i sociálního pracovníka.“* Bohužel v obou případech došlo k záměně pojmů.

5.3.2.2. Názor na školskou sociální práci

Dvěma respondentům (respondent č. 8, č. 10) jsem musela vysvětlit, kdo by sociální pracovník na škole byl. Poté dokázali popsat i jednotlivé činnosti. Vznikla kategorie - **činnosti sociálního pracovníka**. Všichni tři respondenti se shodli na tom, že by sociální pracovník na škole měl lépe poznat rodiny a děti a zároveň také třídní kolektiv. Měl by také mít zmapované prostředí dané rodiny a vztahy v ní. Dále by měl zaznamenávat prvotní problémy, měl by docházet za rodiči a měl by dobře umět spolupracovat s dalšími subjekty. Také by měl zároveň vysvětlovat pedagogům situaci jednotlivých rodin, jelikož často dochází k jejímu nepochopení. Respondent č. 8 uvedl: *„Pro nás by to bylo dobré, protože sociální pracovník, kdyby on vše prvotně zmapoval, aby zjistil, jaké prostředí rodinné, jaké vztahy jsou v rodině a ta celková situace, tak by se to dítě vůbec nemuselo dostat k nám. Pracoval by s dětmi z rizikového prostředí.“* Respondent č. 9 dále také uvedl, že by nebylo špatné, kdyby tam taková role byla a dodal: *„...byla by to hodně přínosná spolupráce a taky zároveň pro nás pomoc. Mohl by vše propojit. Sociální pracovník by věděl o té rodině a když už by se objevil problém, snažil by se to té rodině zjednodušit a hledat systémové řešení. Byl by takovým prostředníkem a taková spojka, která více slyší na rodinovou situaci.“* Respondent č. 10: *„Sociální pracovník by pomohl i samotným dětem, protože by rozkryl různé věci a byla by to super preventivní činnost. V dnešní době je tolik rizik.“*

Dva respondenti by sociálního pracovníka uvítali na všech školách. Pouze jeden respondent a to respondent č. 8 by viděl jeho perspektivu pouze na školách, kde se nacházejí děti z vyloučených lokalit a kde je větší výskyt problémů. Dále by ho také uvítal na speciálních školách.

6. Shrnutí výsledků a diskuze

Cílem diplomové práce je získat názor na školskou sociální práci od profesionálů pracujících s rodinou v Přerově a také názor na řešení problémů dětí ve městě. Nyní zde budou shrnuty jednotlivé výsledky profesionálů ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, profesionálů ze školního poradenského pracoviště a profesionálů z orgánu sociálně-právní ochrany dětí.

Jako první budou shrnuty výsledky od profesionálů ze sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi. Tito profesionálové při řešení problémů dětí spolupracují nejvíce se školou a orgánem sociálně právní ochrany dětí. Respondenti jsou se vzájemnou spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí docela spokojeni. Pracovníci sociálně-aktivizačních služeb mají občas ze strany orgánu sociálně-právní ochrany dětí pocit, že jsou bráni za kontrolní orgán a za jejich prodlouženou ruku a není respektována jejich dobrovolnost. Hodnocení spolupráce je také hodně založeno na tom, s jakou sociální pracovníci či kurátorkou pro děti a mládež z orgánu sociálně-právní ochrany dětí spolupracují. Byl uveden i příklad neprofesionálního chování ze strany sociální pracovníce. Co se týče spolupráce se školami, zde nejsou respondenti zcela spokojeni. Pracovníkům ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi chybí informace od škol a dále také vnímají, že ve škole není zcela čas na řešení jednotlivých problémů a problémy se řeší až nastanou. Bylo také upozorňováno na nevhodné řešení problému z důvodu neznalosti sociálního prostředí a rodinné situace. Jeden respondent také zmínil, že některé školy problémy dětí neřeší kvůli své reputaci. Se školskou sociální prací nemá žádný z respondentů vlastní zkušenost a ve dvou případech došlo k záměně pojmů „sociální pedagog“ a „sociální pracovník“. Dva pracovníci sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi věděli, že školská sociální práce nemá ukotvení v legislativě České republiky. Všichni respondenti popsali sociálního pracovníka ve škole jako profesionála, který se komplexně zabývá rodinou a má hlavně preventivní funkci. I přes nízké povědomí o školské sociální práci dokázali vyjmenovat několik činností, které by sociální pracovník měl ve škole vykonávat a také činnosti, které by jim jako sociálně-aktivizačním službám pro rodiny s dětmi, pomohly. Tři respondenti ze čtyř by sociálního pracovníka uvítali na všech školách a jeden z nich dodal, že by ho uvítal i v mateřské škole. Jeden respondent by sociálního pracovníka uvítal pouze ve škole, kde je vysoký výskyt dětí z vyloučených lokalit.

Profesionálové ze školního poradenského pracoviště při řešení problémů, spolupracují nejvíce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Respondenti jsou se vzájemnou spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí docela spokojeni. Jeden respondent uvedl, že hodnocení spolupráce je také hodně založeno na tom, s jakou sociální pracovníci z orgánu sociálně-právní ochrany spolupracují. Byl uveden i příklad, kdy sociální pracovníce orgánu sociálně-právní ochrany dětí problém neřešila a zametla vše pod koberec. Spolupráce s dalšími subjekty a řešení sociálních problémů dokázal podrobněji popsat pouze jeden respondent. Jeden respondent uvedl, že řešil pouze jeden sociální problém, a to rozvod rodičů daného žáka, což může být podmíněno tím, že vykonává svou pracovní pozici pouze dva měsíce. Další respondent uvedl, že do spolupráce s ostatními subjekty nevidí a že se spíše věnuje vyučování a řešení jiných věcí ve škole. Dva respondenti zmiňovali, že jim v Přerově chybí celkově určité dořešení jednotlivých problémů a síťování a zároveň z rozhovorů vyplývá, že ve školách chybí povědomí o jednotlivých subjektech, které by mohly spolupracovat na řešení problémů, a také o jejich kompetencích. Se školskou sociální prací nemá žádný z respondentů vlastní zkušenost, pouze o ní slyšeli. V jednom případě respondent nevěděl, kdo sociální pracovník vůbec je, jaký by byl jeho úkol ve škole a také upozornil na to, že neví, kdo je sociální pedagog. Po vysvětlení byl respondent z pozice sociálního pracovníka nadšený. Respondenti ze školního poradenského pracoviště měli nízké povědomí o školské sociální práci, a ne zcela dokázali popsat školského sociálního pracovníka. Co se týče uvítání této pozice, jeden respondent by ho uvítal na všech školách ve spolupráci se sociálním pedagogem. Dva respondenti by ho uvítali pouze na školách, kde je větší výskyt problémových dětí nebo by se jednalo o jednoho sociálního pracovníka pro více škol. Na základě uvedeného a také na základě odpovědí jednotlivých škol na pozvání k účasti ve výzkumu, si myslím, že na školách se sociální problémy dětí zcela neřeší, nebo je školy nechtějí vidět.

Profesionálové z orgánu sociálně-právní ochrany dětí spolupracují při řešení problémů nejvíce se školou a sociálně-aktivizační službou pro rodiny s dětmi. Respondenti jsou se vzájemnou spoluprací se sociálně aktivizačními službami docela spokojeni. Co se týče spolupráce se školami, zde respondenti již nejsou tak spokojeni a každý z respondentů uvedl hned několik problémů. Jednalo se hlavně o neznalost sociálního prostředí rodiny, nedostatek času na řešení problémů, neřešení problémů z důvodu prestiže, neadekvátní zpracování zpráv pro orgán sociálně právní ochrany dětí, brzké předávání dětí orgánu sociálně právní ochrany dětí, neaktivita škol, řešení problémů

se rovná přestupu na jinou školu či odmítání argumentů rodičů. Pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí spatřují při řešení problémů dětí ve městě velkou potíž v nedostatku psychologů (i ve školách) a zároveň v nedostatku psychiatrů. Dále jim také chybí volnočasové aktivity pro starší děti. Se školskou sociální prací nemá žádný z respondentů vlastní zkušenost a ve dvou případech došlo k záměně pojmů „sociální pedagog“ a „sociální pracovník“. Pracovníci orgánu sociálně-právní ochrany dětí dokázali vyjmenovat několik činností, které by sociální pracovník měl ve škole vykonávat, a tím popsali i svou představu o něm. Dva respondenti ze tří by sociálního pracovníka uvítali na všech školách. Jeden respondent by sociálního pracovníka uvítal pouze ve škole, kde je vysoký výskyt dětí z vyloučených lokalit a vyšší výskyt problémů a také na speciálních školách.

Když se podíváme na řešení problémů dětí ve městě a názor jednotlivých respondentů, z větší části jim chybí určitý ucelený systém pro řešení některých problémů. Chybí jim metoda síťování. Jednotlivé organizace by se měly lépe poznat a navázat mezi sebou vztahy, jelikož si myslím, že právě tvorba sítí je důležitou součástí práce každého odborníka, který s rodinou a s dětmi pracuje. Spolupracující subjekty se školou celkově pociťují v oblasti školství absenci pohledu na daného žáka, jako na součást prostředí, v našem případě rodinného prostředí. To vše souvisí s ekologickou perspektivou, která je popisována v první kapitole této diplomové práce. Přesně, jak uvádí autorky Vasil'ová a Lovašová (2018), ve školském prostředí je důležitá vzájemná interakce mezi žákem a jeho sociálním prostředím, kdy je vnímána jako neoddělitelná součást nejrůznějších systémů (rodina, škola, vrstevníci, komunita). Tyto všechny systémy by měly být vnímány jako důležité při řešení jednotlivých sociálních problémů žáků. Ekologická perspektiva vychází také z toho, že změna v jedné části systému vyvolá změnu v celém systému (Vasil'ová a Lovašová, 2018, s. 7-9). Výsledky výzkumu tento fakt dosvědčují. Respondenti poměrně často poukazovali na to, že dochází k nepochopení jednotlivých problémů právě kvůli neznalosti sociálního prostředí daných žáků.

Gymerská, Krššáková a Maďarová (2020) uvádějí, že pro rozpoznání a řešení jednotlivých problémů je nutný komplexní multidisciplinární přístup, a právě školská sociální práce dokáže zabezpečit efektivní a komplexní pomoc (Gymerská, Krššáková a Maďarová, 2020, s. 11-29). Hurychová (2016) zmiňuje, že má sociální pracovník mnohem širší potenciál, než je rozpětí funkce školního psychologa, výchovného poradce, metodika prevence, sociálního pedagoga nebo pedagoga samotného, a to hlavně kvůli jejímu přesahu za školu. Je nepochybné, že školství potřebuje specialistu na sociální

prostředí a sociální problematiku všech zúčastněných, což není v našich školách vůbec zajištěno (Hurychová, 2016, s. 19). Na to upozorňovali i jednotliví respondenti. Uváděli, že aktuální systém pro řešení problémů se školou je nepropracovaný a že pro ucelení tohoto systému by mohl přispět právě sociální pracovník. Co se týče jednotlivých odborníků většinou ve školách chybí školní psychologové, speciální pedagogové a sociální pedagogové. Na školách působí hojně výchovní poradci či metodici prevence, bohužel nevykonávají svou funkci na plný úvazek. To potvrdil i výzkum Havlíkové (2018, s. 23). Všichni respondenti uváděli většinou spolupráci s třídním učitelem, a proto to na mě působí tak, že třídní učitelé zastupují ve většině případů celé školní poradenské pracoviště.

Lengyel (2006) uvádí několik argumentů, proč by měla být právě sociální práce zavedena. Jedná se o nárůst závislostí, nárůst vandalismu, učitelé mají problém zvládnout při vyučování i socializační stránku dětí, neefektivní spolupráce rodičů problémových dětí se školou, neefektivní spolupráce pedagogů a odborníků, neefektivní spolupráce pedagogů s žáky, pomalá nebo žádná intervence a takřka absence mapovací činnosti zaměřené na sociálně-patologické jevy (Lengyel, 2006, s. 7). Tyto všechny argumenty se během výzkumu potvrdily. Nejvíce bylo zdůrazňováno, že jednotlivé problémy se řeší, až nastanou a většinou je již situace těžko řešitelná. Chybí ve školách člověk, který by mapoval jednotlivé problémy v tu dobu, kdy ještě velmi nepropukly.

Co se týče názoru na školskou sociální práci, respondenti si pletli sociálního pracovníka se sociálním pedagogem nebo si nedokázali sociálního pracovníka ve škole představit. Po vysvětlení, kdo by sociální pracovník ve školách měl být, se všichni rozpovídali o tom, že by to byla dobrá pozice a začali vyjmenovávat jednotlivé činnosti a představy o tom, kdo sociální pracovník podle nich je. Když shrnu všechny odpovědi týkající se popisu školského sociálního pracovníka, je to dle respondentů expert na sociální prostředí, přesně tak, jak uvádí autorky Matulayová a Matulayová (2006).

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem „školská sociální práce“. Hlavním cílem diplomové práce bylo získat názor na školskou sociální práci od profesionálů pracujících s rodinou v Přerově a také názor na řešení problémů dětí ve městě. Konceptuální část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsem školskou sociální práci představila. V úvodu této kapitoly jsem popsala ekologickou perspektivu, která je v oblasti školské sociální práce nejrozšířenější. Dále jsem popsala školskou sociální práci, její modely a následně její ukotvení v legislativě České republiky. V závěru této kapitoly jsou zmíněni klienti školské sociální práce a samotná pozice školského sociálního pracovníka. V druhé kapitole jsou popsáni profesionálové pracující s rodinou, a to zejména profesionálové ze školního poradenského pracoviště, z orgánu sociálně-právní ochrany dětí a ze sociálně-aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, a to z důvodu zaměření výzkumu práce na tyto subjekty. Poslední třetí kapitola konceptuální části diplomové práce se věnuje metodě síťování, protože při řešení problémů dětí ve městě je důležitá spolupráce různých subjektů. V empirické části jsem pomocí kvalitativního výzkumu realizovaného polostrukturovanými rozhovory zjišťovala, jaký mají profesionálové pracující s rodinou v Přerově názor na školskou sociální práci a na řešení problémů dětí ve městě.

Z výsledků výzkumu plyne, že respondentům chybí ucelený systém pro řešení problémů a metoda síťování. Velký přínos této diplomové práce vidím v tom, že je výzkum provedený nejen se školami, ale i s orgánem sociálně-právní ochrany dětí a sociálně-aktivizačními službami pro rodiny s dětmi. Tito profesionálové mohou potřebu školské sociální práce vnímat zcela jinak než školy samotné. Spolupracující subjekty se školou, cítí uží v oblasti školství absenci empatického pohledu na daného žáka, jako na součást prostředí, v našem případě rodinného prostředí. Ve školách se problémy řeší až když nastanou a většinou je již situace těžko zvladatelné. Ve školách chybí člověk, který by mapoval jednotlivé problémy v dobu, kdy ještě zcela nepropukly. Bylo také poukazováno na to, že některé školy řeší problémy dětí tak, že doporučí přestup na jinou školu.

Z výsledků této diplomové práce také vyplývá nízké povědomí o školské sociální práci. Dle mého názoru je nutné šířit povědomí o školské sociální práci hlavně ve školách. Po popsání školského sociálního pracovníka, byli respondenti ve většině případech k zavedení pozice nakloněni, a tak se domnívám, že kdyby se zvýšilo povědomí

i v jednotlivých školách, školy by o školském sociálním pracovníkovi mohly začít uvažovat.

Myslím si, že by měla být školská sociální práce legislativně ukotvena. Stojí za zvážení, jak by to fungovalo. Pro zavedení pozice školského sociálního pracovníka by bylo dobré, inspirovat se školami, kde tato pozice již funguje, nebo je zavedená pozice sociálního pedagoga. Dle respondentů, kteří se účastnili výzkumu, ve školách, kde sociální problémy převažují, by byl vhodný školský sociální pracovník na plný úvazek a ve školách kde je minimální výskyt sociálních problémů by mohl být jeden školský sociální pracovník pro více škol.

Problémy dětí se stupňují a je náročné je zvládat. Pokud by tato pozice byla ukotvena ve školském zákoně dosáhlo by se dle mého potřebných výsledků. Aby tento cíl byl naplněn, je nutná spolupráce více složek, a to i škol a spolupracujících subjektů. Jsem přesvědčena, že pokud by všechny jednotlivé složky spolupracovali a předávali si informace, vedl by tento systém ke zlepšení dané problematiky.

Respondenti dokázali i přes malé povědomí popsat svou představu o pozici školského sociálního pracovníka a tím také přispěli k možnému vydefinování této pracovní pozice. Jedná se o experta na sociální prostředí, který by ucelil celou oblast řešení jednotlivých problémů dětí a zároveň i jejich rodin. Koordinoval by veškerou spolupráci školy, dětí a jejich rodin, komunity a celou škálu možných spolupracujících subjektů. Jeho pozice by měla být preventivního charakteru. Cílovou skupinou by byli daní žáci, jejich rodiny, třídní kolektivy, komunita ale zároveň i školní poradenské pracoviště a učitelé, kterým by měl předávat informace o rodině, aby nedocházelo ke zbytečnému odsuzování rodin, či zpochybňování argumentů rodičů. Co se týče jednotlivých činností, měl by poskytovat poradenství rodičům i dětem, měl by mapovat jednotlivé problémy, než zcela vypuknou a stanou se neřešitelnými, měl by chodit do terénu v rámci sociálního šetření, aktivně komunikovat se spolupracujícími organizacemi, měl by ovládat multidisciplinární spolupráci, účastnit se výchovných komisí a případových konferencí a měl by také pracovat s třídními kolektivy.

Zdroje

Agentura pro sociální začleňování: Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi [online]. [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/socialne-aktivizacni-sluzby-pro-rodiny-s-detmi/>

Asociace školské sociální práce v ČR, z. s.: *Záměr a cíl* [online]. 2021 [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/zamer-a-cil/>

ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ, Milena NOVÁKOVÁ, Kateřina PINTEROVÁ, Elefteria SVAČINOVÁ, Libuše PECKOVÁ SVITÁKOVÁ, Jaroslava ŠIDLOVSKÁ a Kamil TOBOLA. 2019. *Metodika pro školní sociální pedagogy*. Ostrava: Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava.

GEREGOVÁ, Markéta a Markéta Čtvrtečková. 2020. *Sítování při práci s lidmi, kteří užívají drogy*. Sociální práce/Sociální práce, č. 5, s. 5-22. ISSN 1213-6204.

GOJOVÁ, Alice. *Sítě a sítování*. In: JANOUŠKOVÁ, Klára, ed. 2007. *Metodické a koordinační dovednosti v sociálních službách: sborník studijních textů pro metodiky sociální prevence a sociální kurátory pověřené koordinační činností*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Zdravotně sociální fakulta, katedra sociální práce. ISBN 978-80-7368-229-3.

GYMERSKÁ, Martina, Eva KRŠŠÁKOVÁ a Ľubica MAĐAROVÁ. 2020. *Školská sociálna práca* [online]. PERSONA, [cit. 2021-12-09] Dostupné z: https://coolschool.ozpersona.sk/wp-content/uploads/2020/07/Publikacia_skolskaSP_1_1.pdf

HAVLÍKOVÁ, Jana. 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-332-6.

HAVLÍKOVÁ, Jana a Kateřina KUBALČÍKOVÁ. 2018. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-371-5.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HURYCHOVÁ, Eva. 2016. *Školská sociální práce*. Listy sociální práce [online]. [cit. 2021-12-18]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/publikacni-cinnost--a-jine-aktivity/>

HURYCHOVÁ, Eva. *Viditelná absence školské sociální práce*. In: HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.

KNOTOVÁ, Dana. 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. 2014. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-036-7.

LENGYEL, Peter. 2006. *Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica: Projekt zavedenia školskej sociálnej práce do základných škôl* [online]. [cit. 2022-01-04]. Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.piatazs.sk%2Fdownload_file_f.php%3Fid%3D109223&fbclid=IwAR0mPUt6kbcfCxJ8KXwb6gU8gCM8aezz2PF92qcepRuu3gr1VxxczBvPW8

MACHÁČKOVÁ, Martina. 2021. *Školská sociální práce v České republice*. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

Mají na to! *Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. 2013. [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. 2016. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3336-7.

MATULAYOVÁ, Tatiana. 2013. *Analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky*. Sociální práce/Sociálna práca, č. 2, s. 36-37. ISSN 1213-6204.

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

MATULAYOVÁ, Tatiana a Anna TOKÁROVÁ. *Školní sociální pracovník*. In: MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2013. Encyklopedie sociální práce. 1. vyd. Praha: Portál, s. 470-472. ISBN 978-80-262-0366-7.

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

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, Petr NOVÁK. 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, UK 1. LF, PK 1- LF a VFN, Centrum adiktologie. ISBN 978-80-8258-47-7.

National association of social workers. 2012. *NASW Standards for School Social Work Services*. [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_a9bc671ba3d54d379163d7e9a541b82b.pdf?fclid=IwAR38Z9vBHIwN4zyO2hnmZn4fnHWLNs-gpBxNyx7tTaZkWdwMNBOvig0hrMg

Národní pedagogický institut: Metodický portál RVP.CZ: *Školní speciální pedagog* [online]. [cit. 2022-01-20].

Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/%C5%A0koln%C3%AD_speci%C3%A1ln%C3%AD_pedagog

Národní pedagogický institut: Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi: *Školní poradenské pracoviště* [online]. [cit. 2022-01-20].

Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-reditel/1149-povinnosti-skolniho-poradenskeho-pracoviste>

Národní ústav pro vzdělávání: *Školní poradenské pracoviště* [online]. [cit. 2022-01-20].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

OPENSHAW, Linda. 2008. *Social work in schools: Principles and Practice*. New York: Guilford Press. ISBN-13: 978-1-59385-578-9

PARDECK, John T. 1988. An Ecological Approach for Social Work Practice. *The Journal of Sociology & Social Welfare*: svazek 15, č. 2, článek 11

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. 2012. *Sociálně-právní ochrana dětí pro praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4317-2.

School social work association of America: *Role of school social worker* [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>

Sociotrendy. 2015. *Metodická příručka vytváření komplexního systému služeb pro rodiny a děti – metodika síťování*. [online]. [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/Methodika-sitovani-sluzeb.pdf>

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

STRAUSS, Anselm L. a Juliobet CORBIN. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠPECIÁNOVÁ, Šárka. 2007. *Sociálně-právní ochrana dětí*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 978-80-86991-27-6.

VASILOVÁ, Veronika a Soňa LOVAŠOVÁ. 2018. *Možnosti sociálnej práce v školskom prostredí v podmienkach SR*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8152-635-0

Zapojmevsechny.cz. 2013. *Sociální pedagog* [online]. [cit. 2022-01-20]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/landing-pages/detail/socialni-pedagog>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách [online]. [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí [online]. [cit. 2021-12-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>

ZUKALOVÁ, Marie. 2021. *Inkluzivní škola – prostor pro sociálního pracovníka*. Olomouc (bakalářská práce). Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské sociální práce.

WINTERS, Wendy Glasgow a Freda EASTON. 1983. *The practice of Social Work in Schools: An ecological perspective*. The Free Press. ISBN 0-02-935660-1