



## **Bakalářská práce**

# **Školská sociální práce**

*Studijní program:*

B0923P240005 Sociální práce

*Autor práce:*

**Ivana Stuchlíková**

*Vedoucí práce:*

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



## Zadání bakalářské práce

### Školská sociální práce

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <i>Jméno a příjmení:</i> | <b>Ivana Stuchlíková</b>                      |
| <i>Osobní číslo:</i>     | P21000368                                     |
| <i>Studijní program:</i> | B0923P240005 Sociální práce                   |
| <i>Zadávací katedra:</i> | Katedra sociální práce a speciální pedagogiky |
| <i>Akademický rok:</i>   | 2022/2023                                     |

#### Zásady pro vypracování:

Cíl: Zhodnotit dopad konkrétního projektu školské sociální práce; vytvořit model replikovatelný ve školské sociální práci.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěru, tvorba replikovatelného modelu.

Metoda: Evaluační výzkum.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

čeština

### **Seznam odborné literatury:**

ELIHOVÁ, M., 2017. *Sociální práce, aktuální otázky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0080-4

JOCHMANNOVÁ, L., 2023. *Péče on-line v psychosociálních oborech*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3009-2

HURYCHOVÁ, E., 2022. *Sociální práce ve školství*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3313-0

MATOUŠEK, O. a kol., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7

MATOUŠEK, O. a kol., 2022. *Strategie a postupy v sociální práci*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1952-1

NĚMEC, Z. a kol., 2019. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-905807-9-4

*Vedoucí práce:*

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

21. června 2023

*Předpokládaný termín odevzdání:*

26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

Mgr. et Mgr. Lenka Nádvorníková,  
Ph.D.  
garant studijního programu

## Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

**Poděkování:**

Děkuji PhDr. Kateřině Thelenové, PhD. za odborné vedení této práce, cenné připomínky, podporu a čas, který práci věnovala. Současně bych jí chtěla poděkovat i za její mimořádný a lidský přístup při výuce, který se pro mě stal zdrojem radosti ze studia i profesním vzorem. Také děkuji své rodině za velkou a trpělivou podporu ve studiu.

## **ANOTACE:**

Předkládaná bakalářská práce na téma: „Školská sociální práce“ se věnuje tématu možností implementace sociální práce do vzdělávacího systému v České republice. Školskou sociální práci vnímá jako zásadní nástroj, který lze využít pro podporu školní úspěšnosti dětí, pro prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání, ale i pro zkvalitnění vztahů mezi rodinou a školou.

Práce je členěna na tři části. První, terminologická část, přináší teoretickou oporu, která osvětluje přínos sociálního pracovníka přímo ve školách a předkládá základní objasnění sociálních inovací. Druhá část podrobně popisuje proces implementace školské sociální práce na konkrétní základní školu a současně přináší stručnou Metodiku implementace sociální práce do škol. Třetí část shrnuje a hodnotí přínos zavedení do praxe tohoto konkrétního projektu sociální inovace. Součástí práce je i sekce příloh, která obsahuje i kompletní Metodiku implementace, včetně kompetenčního rámce školního poradenského pracoviště.

## **Klíčová slova:**

Podpora školní úspěšnosti, sociální inovace, školská sociální práce, školský sociální pracovník

## **ANNOTATION:**

This thesis on Social Work in Schools centers on the topic of various options for implementing social work within the educational system in the Czech Republic. This thesis views school social work as a central tool which can be applied to support pupils' school performances, to prevent premature departures from education and to improve family and school relations.

The thesis is comprised of three sections. First part is terminological as it focuses on theoretical concepts which provide insight into the various contributions a social worker may bring directly into schools. This part also includes a basic elucidation of social innovation. The second part focuses in depth on the process of implementing school social work to a specific elementary school. The second part also includes an overview of the Methodology for implementing social work into schools. The third part both summarizes and evaluates the benefits of this specific project of social innovation. Lastly, this thesis contains an addendum which among others includes a complex Methodology for implementing school social work as well as a competency framework for a guidance counseling program.

### **Key words:**

Support of school performance, social innovation, school social work, school social worker

# Obsah

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Seznam použitých zkratk</b> .....                             | <b>11</b> |
| <b>Seznam použitých obrázků</b> .....                            | <b>11</b> |
| <b>ÚVOD</b> .....  | <b>12</b> |
| <b>I TERMINOLOGICKÁ ČÁST</b> .....                               | <b>14</b> |
| 1 Školská sociální práce .....                                   | 14        |
| 2 Kdo je školský sociální pracovník? .....                       | 16        |
| 2.1 Přínos školského sociálního pracovníka .....                 | 16        |
| 3 Platná právní úprava .....                                     | 19        |
| 3.2 Financování pozice .....                                     | 20        |
| 4 Aktuální situace školské sociální práce v ČR.....              | 21        |
| 4.1 Příčiny.....   | 21        |
| 5 Sociální inovace.....  | 23        |
| 5.1 Sociální inovace a jejich fáze .....                         | 23        |
| 5.2 Fáze sociální inovace.....                                   | 24        |
| 6 Strom problémů v kontextu školské sociální práce .....         | 25        |
| 6.1 Sociální znevýhodnění.....                                   | 26        |
| 6.2 Rodina jako prostředí z pohledu školské sociální práce ..... | 28        |
| 6.3 Komunity ve vztahu ke vzdělávání.....                        | 30        |
| 7 Stakeholderi (zainteresované strany).....                      | 31        |
| 7.1 Ředitelé škol .....  | 31        |
| 7.2 Pedagogičtí pracovníci .....                                 | 32        |
| 7.3 Rodiče.....  | 33        |
| 7.4 Řídící orgány .....  | 34        |
| 7.5 Sociální pedagogové.....                                     | 35        |
| <b>II PROJEKT SOCIÁLNÍ INOVACE</b> .....                         | <b>36</b> |
| 8 Hlavní cílové skupiny .....                                    | 36        |
| 9 Problém řešení inovace.....                                    | 36        |
| 9.1 Parametry inovačního řešení .....                            | 36        |
| 10 Příčiny problému .....  | 37        |
| 10.1 Prostředí akčního výzkumu ORP Tanvald .....                 | 37        |
| 10.2 Identifikace potřeb Masarykovy základní školy.....          | 38        |
| 10.3 Popis současného stavu .....                                | 40        |
| 11 Cíle inovace.....   | 41        |
| 12 Změna očekávaná po implementaci inovace .....                 | 41        |
| 13 Aktivity realizované pro implementaci inovace .....           | 42        |
| 13.1 Identifikace potřeb školy .....                             | 43        |



|                       |  |           |
|-----------------------|--|-----------|
| 13.2                  | Vytvoření nového kompetenčního rámce školního poradenského pracoviště..... | 43        |
| 13.3                  | Role, kompetence a činnosti školského sociálního pracovníka.....           | 45        |
| 13.4                  | Nástroje školské sociální práce.....                                       | 47        |
| 14                    | Realizace inovace .....  | 50        |
| 15                    | Šíření a replikace .....   | 50        |
| 16                    | Inovační potenciál projektu .....  | 51        |
| 17                    | Jaká existují rizika – analýza rizik.....                                  | 51        |
| 18                    | Inspirace ze zahraničí .....   | 52        |
| 19                    | Evaluace projektu sociální inovace .....                                   | 53        |
| <b>III</b>            | <b>SHRNUTÍ.....</b>  | <b>54</b> |
| 20                    | Shrnutí projektu sociální inovace .....                                    | 55        |
| 21                    | Diskuse .....  | 56        |
| 22                    | Závěr.....   | 58        |
|                       | POUŽITÉ ZDROJE.....  | 59        |
|                       | SEZNAM PŘÍLOH .....  | 67        |
| <b>Příloha A.....</b> | <b>.....</b>   | <b>68</b> |
|                       | METODIKA IMPLEMENTACE SOCIÁLNÍ PRÁCE DO ŠKOL.....                          | 68        |
| 1                     | Identifikace potřeb školy .....  | 68        |
| 2                     | Kompetenční rámec školního poradenského pracoviště.....                    | 69        |
| 3                     | Evaluace .....   | 73        |
| 4                     | Nástroje školské sociální práce.....                                       | 73        |
| 4.1                   | Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním .....                         | 73        |
| 4.2                   | Poradenství .....  | 75        |
| 4.3                   | Sociální intervence .....  | 75        |
| 4.4                   | Individuální plán spolupráce se žákem.....                                 | 75        |
| 4.5                   | Pravidelné tripartitní schůzky .....                                       | 76        |
| 4.6                   | Případová setkání.....   | 76        |
| 4.6                   | Programy primární prevence .....   | 77        |
| 4.7                   | Rozhovor .....   | 78        |
| 4.8                   | Terénní sociální práce.....  | 78        |
| 5                     | Činnosti školského sociálního pracovníka.....                              | 78        |
| 5.1                   | Spolupráce s dítětem.....  | 79        |
| 5.2                   | Spolupráce s rodiči .....  | 80        |
| 5.3                   | Spolupráce s pedagogy .....  | 81        |
| 5.4                   | Práce se skupinou/preventivní činnost .....                                | 81        |
| 5.5                   | Komunitní práce .....  | 81        |
| 5.6                   | Spolupráce s institucemi a organizacemi.....                               | 82        |

|                                    |           |
|------------------------------------|-----------|
| ZÁVĚR:.....                        | 83        |
| <b>Příloha B</b> .....             | <b>84</b> |
| MODELY ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE..... | 84        |

## Seznam použitých zkratk

|       |  |
|-------|--|
| ČSÚ   | Český statistický úřad                         |
| MPSV  | Ministerstvo práce a sociálních věcí           |
| MŠMT  | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy   |
| NASW  | National Association of Social Workers         |
| MZŠ   | Masarykova základní škola                      |
| NPI   | Národní pedagogický institut                   |
| OPJAK | Operační program Jan Ámos Komenský             |
| OPVVV | Operační program pro vědu, vzdělávání a výzkum |
| OSPOD | Orgán sociálně právní ochrany dětí             |
| PPP   | Pedagogicko-psychologická poradna              |
| PROP  | Projekt rovných příležitostí                   |
| SVP   | Středisko výchovné péče                        |
| ŠPP   | Školní poradenské pracoviště                   |
| ŠSP   | Školský sociální pracovník                     |

## Seznam použitých obrázků

|        |  |
|--------|--|
| Obr. 1 | Spirála sociální inovace podle metodické sady Libdesign.....25 |
|--------|--|

## ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je školská sociální práce, její důležitost i důvody, proč sociální práce na školách v současnosti chybí. Cíle této práce jsou dva – zhodnotit dopad konkrétního projektu školské sociální práce a zároveň vytvořit model replikovatelný ve školské sociální práci. Předmětem práce je poté implementace školské sociální práce na Masarykově základní škole v Tanvaldu. K tomuto účelu byla jako metoda vypracování zvolena projektová práce, která navrhuje školskou sociální práci jako sociální inovaci.

Tato bakalářská práce je rozdělena do následujících celků: úvodní terminologická část popíše čtenáři stručně problematiku školské sociální práce, její historii, současnou praxi, aktuální situaci v České republice i její příčiny. Objasní, kdo je školským sociálním pracovníkem, jaké by měl mít kompetence a zejména odkáže na legislativu, která je v tomto případě klíčová, ač nedostatečná. Tato část si zároveň klade za úkol seznámit čtenáře s obecnou strukturou projektu sociální inovace jako takovou a představit metodologii, která popisuje jednotlivé fáze od vzniku nápadu až po pozitivní změnu, prolínající se celým systémem.

Současně tato první část přináší popis specifických problémů v kontextu školské sociální práce, ze kterých potom vychází potřeba sociální inovace, tedy zavedení sociální práce do škol. Čtenáři budou předestřeny klíčové faktory, které hrají roli v komplexním pohledu na prostředí školy a jejím chápání jako jednoho ze subjektů, ač ústředním, v životě dítěte. Dále představí činitele (stakeholdery), kteří v České republice zásadním způsobem ovlivňují možnost zavádění sociální práce do škol.

V druhé části získá čtenář vhled do prostředí konkrétního projektu zavádění školské sociální práce jako sociální inovace, kdy sociální práce přichází jako nový nástroj pro rozšíření možnosti podpory žáků, ale i jejich učitelů, rodičů a komunity. Cílem této inovace je jak podpora školní úspěšnosti dětí (nejen) se sociálním znevýhodněním, zkvalitnění bezpečného školního prostředí pro podporu well-beingu žáků a učitelů, ale současně by výsledkem mělo být i posílení vzájemných vazeb mezi školou a rodinami a školou a okolní komunitou. Jak bylo naznačeno výše, inovace má sociální rozměr díky tomu, že zapojuje všechny, kterých se dotýká potřeba podpořit školní úspěšnost žáků a studentů. Výsledkem je pak participace nejen učitelů, ale zejména rodičů dětí, jejich nejbližší komunity, ale i dětí samotných.

Projektové výstupy by měly být měřitelné, proto součástí práce bude i způsob evaluace tohoto konkrétního projektu sociální inovace. Praktickými výstupy této práce, které budou také replikovatelnými modely pro využití ve školské sociální práci, je i Metodika implementace školské sociální práce do praxe a návrh Kompetenčního modelu školního poradenského pracoviště, jehož součástí je i školský sociální pracovník. Kompletní Metodika implementace je potom jako Příloha č. 1 k dispozici případným zájemcům.

Zhodnocení dopadu tohoto konkrétního projektu sociální práce proběhne v části Diskuse, kdy bude tento projekt porovnán s dopady a výsledky podobných projektů z oblasti vzdělávání a sociální práce. Součástí této bakalářské práce není žádný návrh opatření nebo doporučení, protože je koncipovaná jako praktická, s konkrétními výstupy a v praxi aplikovatelnými modely.

Potřeba doplnit ucelené informace o modelech školské sociální práce, které se v nedávné historii formovaly za našimi hranicemi, dala vzniknout i Přehledu modelů školské sociální práce, které je možné nalézt v rámci sekce příloh.

Tato bakalářská práce je tak určena čtenářům z řad laické veřejnosti, kteří chtějí získat informace o školské sociální práci jako takové, ale i odborné veřejnosti či studentům oboru sociální práce, kteří uvažují o zavedení školské sociální práce jako konkrétního prostředku změny do své praxe. Osobně vnímám, že toto téma není zdaleka vyčerpáno, a proto věřím, že bude dále otevřeným polem pro mnoho dalších výzkumných projektů.

# I TERMINOLOGICKÁ ČÁST

Cílem této části práce je uvedení základní terminologie oboru a současně stručné objasnění situace v oblasti školské sociální práce v České republice.

Lingvistické okénko na úvod - **školská nebo školní** sociální práce?

Jak říká internetová příručka ústavu pro jazyk český (Ústav pro jazyk český, nedatováno), adjektivum „**školský**“ se užívá, pokud se slovní spojení týká školství jako takového nebo škol, například „školský zákon“. Naproti tomu přídavné jméno „**školní**“ popisuje spojení ke škole se přímo vztahující, školy se přímo týkající. Například „školní budova, školní dílna“.

Z toho vyplývá, že pro obecný popis aplikovaného odvětví sociální práce je vhodnější adjektivum „školská, školský“, protože se vztahuje obecně ke školství jako k instituci. Nicméně v obou případech je třeba důsledně zachovávat jednotnou terminologii – **„školská sociální práce a školský sociální pracovník“ nebo „školní sociální práce a potom i školní sociální pracovník“**. Tato bakalářská práce bude dále užívat adjektivum „školská sociální práce a školský sociální pracovník“. Také bude tato bakalářská práce používat generické maskulinum „školský sociální pracovník“, přestože je zřejmé, že „název v mužském rodě zahrnuje všechny osoby, nehledě na jejich pohlaví“ (Ústav pro jazyk český, nedatováno).

## 1 Školská sociální práce

Laca a Schavel (2011, 366-378) konstatovali, že pro současnou společnost je charakteristické prohlubování mnoha sociálních problémů, stejně tak i přenos sociálně rizikových či patologických jevů jako je zvýšená míra šikany, násilí, agresivity, zneužívání návykových látek, a tento jev se odráží i ve školách jako takových. Díky tomu se stala prevence vzniku sociálně patologických jevů už v roce 2000 součástí nově vznikajících vzdělávacích plánů v českém školství. To vedlo k vytvoření funkce preventisty na školách, kterou začali zastávat učitelé, kteří nemusí být vždy zcela kvalifikovaní pro odbornou pomoc a podporu žáků s uvedenými obtížemi. Zmíněnými problémy by se však v ideálním případě měli zabývat adekvátní odborníci, jako je sociální pedagog, kurátor pro mládež nebo právě školský sociální pracovník.

Podobně se vyjadřuje i Beranová a kol. (2012, s. 49), když mluví o tom, že díky neustále zvyšujícímu se počtu ohrožených dětí ve školách roste i tlak na pedagogické pracovníky, kteří

nejdou dostatečně připravováni na práci s nimi. Ohroženými dětmi rozumí děti sociálně znevýhodněné, týrané, zneužívané, zanedbávané, či děti z rozvedených manželství. Jejich životní situace se mohou demonstrovat v narůstání výchovných a/nebo vzdělávacích problémů, přičemž pedagogové s konkrétními žáky nebo jejich rodinami často nejsou schopni individuálně pracovat, protože jim chybí potřebné znalosti nebo časová kapacita. Přičemž „praktické řešení těchto situací by nabízelo zřízení pozice sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga jako zaměstnance školy“ (Beranová a kol. 2012, s. 49).

V zahraničí je školská sociální práce dlouhodobě součástí sociální práce jako takové. Svými službami přispívá k podpoře školní úspěšnosti dětí. Její význam je ale evidentní i při navazování a rozvíjení spolupráce s rodinou, institucemi v komunitě a při mimoškolních aktivitách dětí (Skyba 2014, s. 11). Z toho je možné vyvodit, že školská sociální práce (dále ŠSP) je sociální prací, aplikovanou do prostředí školy, dětí, dospívajících, učitelů, rodičů a zabývající se jejich vzájemnými interakcemi.

**Laca a Schavel (2011, s. 374) definují školskou sociální práci jako „preventivní a zároveň intervenční institut prvotního kontaktu dítěte nebo rodiny s veřejnou institucí, která spadá do systému sociálně-právní ochrany dětí“.**

Jak zmiňuje Matulayová (in Matoušek 2013, s. 470), školská sociální práce se v různých zemích realizuje různými způsoby, a to na základě mnoha modelů a teoretických koncepcí, které se vzájemně prolínají a zdokonalují tak své metodiky. Pro úplnost bude nastíněn alespoň stručný přehled základních modelů školské sociální práce (dále jen ŠSP) tak, jak byly v průběhu nedávné historie realizovány do praxe v různých zemích a jak je citují Tokárová a Matulayová (in Matoušek 2013, s. 470-471):

1. **Tradiční klinický model** – zaměřen na případovou práci s žákem. Poskytuje služby žákovi a jeho rodině.
2. **Model přeměny školy** – zaměřuje se na řešení sociálních problémů žáků v prostředí školy.
3. **Komunitní školní model** – sociální práce se zaměřuje na komunitu a její propojování se školou.
4. **Sociálně-interakční model** – řeší vzájemný vliv a typy intervencí mezi žáky, rodinami, školou a komunitou.

Přehled a podrobná charakteristika všech nejznámějších modelů ŠSP je součástí této práce jako **Příloha č. 1.**

## **2 Kdo je školský sociální pracovník?**

Podle autorek Matulayové a Tokárové (in Matoušek 2014, s. 470) je školský sociální pracovník odborným pracovníkem, poskytujícím sociální služby ve škole jako v instituci. Tím se rozumí poskytování služeb v oblasti sociální prevence, intervence, a to včetně napomáhání pozitivním změnám ve prospěch žáků, jejich rodin, ve školách i v komunitě.

Americká organizace **National Association of Social Workers** (NASW) říká, že „školský sociální pracovník je nedílnou spojnicí mezi školou, domovem a komunitou, protože pomáhá studentům dosáhnout úspěchu při studiu. Spolupracuje přímo s vedením školy i se studenty a rodinami a poskytuje vedení při vytváření zásad školní disciplíny, intervence v oblasti duševního zdraví, krizového řízení a podpůrných služeb. Jako součást interdisciplinárního týmu, který pomáhá studentům uspět, školský sociální pracovník také usnadňuje zapojení komunity ve školách a zároveň se zasazuje o úspěch studentů“ (NASW 2022). Mezinárodní organizace **International Network for School Social Work** definuje ŠSP jako „zprostředkovatele mezi školou a rodinou. Pomáhá studentům při vzdělávání i v sociální oblasti. Jeho úkolem je spolupracovat s organizacemi v komunitě, poskytovat preventivní programy a pomoc v krizových situacích“ (INSSW in Koscurová 2013, s. 29-30). Podle Koscurové se výše uvedená definice nejvíce přibližuje současné praxi ŠSP.

Jak píše Laca a Šavel (2011, s. 367), školský sociální pracovník je odborníkem působícím přímo v prostředí školy, dobře zná její klima, zná a rozumí problémům, se kterými se potýkají nejen žáci a jejich rodiče, ale i ostatní pedagogičtí pracovníci.

### **2.1 Přínos školského sociálního pracovníka**

Tato kapitola si klade za cíl objasnit důvody, proč je školská sociální práce důležitý a velmi užitečný nástroj pro školy, rodiče, ale i komunitu. Jak bude podrobně vyvozeno v popisu projektu sociální inovace, jednotlivé role sociálního pracovníka vychází vždy z potřeb konkrétní školy a jejích žáků, takže se budou lišit v závislosti na mnoha faktorech. Jiné potřeby bude mít segregovaná škola v sociálně vyloučené oblasti, jiné nároky na sociální práci bude mít škola v Praze. Nicméně nástroje, které může ŠSP využívat, budou podobné. Matoušek (Matoušek in Kratochvílová 2013, s. 16) rozlišuje čtyři základní metody sociální práce:



## **Sociální práce s jednotlivcem**

Tato metoda přináší ŠSP široké pole působnosti v možnosti případové práce se žákem, například v podobě tvorby individuálních plánů. Na základě zkušenosti autorky této práce lze říci, že zejména ve škole s velkým počtem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a psychickými problémy je důležité pracovat individuálně s každým takovým dítětem a poskytovat mu potřebnou dlouhodobou a kontinuální podporu. Pod tím si lze představit zejména:

- vyhledávání a podporu žáků se sociálním znevýhodněním,
- komplexní řešení celé problematiky týkající se absencí žáků,
- vytváření individuálních plánů podpory žáků,
- poskytování poradenství při řešení problémů žáků,

## **Sociální práce se skupinou**

Do této kategorie spadá preventivní práce s třídními kolektivy, ale nepochybně sem lze zařadit i ŠSP jako vedoucího multidisciplinárních týmů – case managera.

- Truhlářová (2014, s. 17-18) definuje **metodu sociální práce se skupinou** jako nástroj k řešení problému jednotlivců za účasti profesionálů, jejímž cílem je pomoc a vzájemná podpora při získávání kompetencí členů skupiny k řešení konkrétních problémů. Sociální práce se skupinou také může pomoci jejím jednotlivým členům snáze dosahovat společných cílů a změn. Každá skupina si cíle své společné práce formuluje sama; může jít o společné sdílení a vzájemnou podporu, poskytování informací nebo například osobní rozvoj.
- Z toho vychází i nástroj **Case managementu**, který je využíván zejména v práci s ohroženými dětmi a rodinami. Jak píše Solařová (2013, s- 4-5), je to metoda, která přináší koordinaci do situací, kdy je do práce s klientem nebo rodinou zapojeno více odborníků z různých organizací, a to za účelem podpory klienta ze všech dostupných zdrojů.

Jak dále píše Solařová, Case manager je koordinátor/odborník, který se často etabluje z řad sociálních pracovníků.

Z výše uvedeného vyplývá, že ideálním Case managerem v případech souvisejících se školními problémy dětí je ŠSP, který za tímto účelem využívá nástroje Případových setkání. Tento nástroj vychází z nástroje Případových konferencí, které jsou zakotvené v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění. Případové konference svolává Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), kdežto svolání případového setkání za účelem všestranné a komplexní podpory dítěte a jeho situace může iniciovat a svolávat kdokoliv, ideálně škola nebo zástupci sociálních služeb (SOFA 2022).

### **Práce s rodinou**

Vzájemná komunikace mezi rodiči a školou může být někdy velmi komplikovaná. Úkolem sociálního pracovníka je, aby tuto komunikaci navázal, zpřehlednil a zejména usnadnil. Vybudovanou důvěru může potom zúročit při práci a podpoře poskytované konkrétní rodině. Ať už se jedná o zvyšování rodičovských kompetencí při nastavování domácí přípravy, ekonomickou podporu ve formě zprostředkování obědů ve škole nebo síťování rodiny na pomáhající nestátní neziskové organizace.

### **Komunitní práce**

Zde může školský sociální pracovník uplatnit svoje znalosti například při účasti na komunitním plánování. To vyplývá mimo jiné i z toho, že „hlavním cílem komunitní práce je změna na úrovni místního společenství“ (Komunitniprace.msk.cz, nedatováno). Komunitní práce řeší problémy skupin i jednotlivců v kontextu zdrojů místní komunity a zapojuje je do řešení aktuálních problémů.

Cílem komunitního plánování je zajistit dostupnost jednotlivých sociálních služeb. V praxi se jedná o zjišťování možností jednotlivých sociálních služeb, působících v dané lokalitě a zároveň potřeb, které nejsou naplněny (MPSV 2020).

Školský sociální pracovník tu (i podle zkušeností autorky této práce) může zastupovat zájmy jak konkrétní školy, na které působí, dětí a jejich rodin, které školu navštěvují, případně vzdělávací problémy a problémy na ně navázané.

### 3 Platná právní úprava

Jak implikuje samotné spojení „školská sociální práce“, tato část bude popisovat současnou právní úpravu v oblasti školství a zároveň právní úpravu zahrnující sociální práci.

Dle Matulayové (2013, 36-42) uvažuje současná česká právní úprava například ve vyhlášce č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách, v platném znění, o sociální práci ve školství pouze v následujících dvou rovinách, jako o:

- Sociální práci vykonávanou jinými odborníky než sociálními pracovníky. Buď se jedná přímo zaměstnance školy (výchovní poradce, školní metodik prevence, speciální pedagog, psycholog, případně jiní zaměstnanci školy), nebo mimo školské zařízení, kde ji vykonávají zpravidla zaměstnanci školských poradenských zařízení.
- Sociální práci realizovanou sociálními pracovníky, která je vykonávaná v zařízeních ústavní výchovy, ve střediscích výchovné péče, školských poradenských zařízeních nebo ve speciálních školách internátního typu.

Obdobné vyplývá i z její novelizace vyhláškou č. 116/2011 Sb., tedy vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění. Ta má však na mysli pouze sociálního pracovníka v rámci školských poradenských zařízení, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo střediska výchovné péče (SVP). Jak píše mnozí autoři, sociální práce ve školách jako taková legislativně ošetřená není. Pokud už sociální pracovník ve škole působí, vztahuje se na něj zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, v platném znění (Havlíková 2018, s. 15).

Nejdůležitější legislativní opora pro školství, tedy zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Školský zákon) v platném znění, pojem školský sociální pracovník (ŠSP) nezná. Tímto zákonem je vymezen pouze pojem „pedagogický pracovník“ a „přímá pedagogická činnost“. Tu podle citovaného zákona vykonává kromě učitele také speciální pedagog, psycholog nebo asistent pedagoga. ŠSP patří tedy implicitně mezi tzv. nepedagogické pracovníky, stejně jako například kuchařky, školníci či uklízečky.

Pracovní podmínky nepedagogů ve školách se řídí stejnými právními normami jako v případě pedagogů, ovšem nevztahuje se na ně zákon o pedagogických pracovnících. Z toho mimo jiné vyplývá, že platové podmínky nepedagogických pracovníků jsou nižší než tarify pedagogů a jejich pracovní doba se nedělí na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Kromě toho nemají nárok na volno k samostudiu a na rozdíl od pedagogů je dovolená nepedagogických pracovníků pouze 5 týdnů (Eurydice, nedatováno).

V tomto kontextu je dobré zdůraznit kvalifikační předpoklady k výkonu povolání sociálního pracovníka, jak je vyjmenovává § 109 odst. 4 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění: odbornou způsobilostí k výkonu sociálního pracovníka je:

a) Vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost,

b) vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu.

Nejen autorka této práce se domnívá, že by bylo nanejvýš vhodné zařadit pracovníka, jehož místem výkonu je škola a jehož kvalifikační předpoklady pro výkon praxe jsou obdobně studijně náročné jako v případě dalších podpůrných profesí, mezi pedagogické pracovníky.

### **3.2 Financování pozice**

Chybějící legislativní ukotvení s sebou přináší zásadní problém v oblasti financování školských sociálních pracovníků. Financování této podpůrné profese není zákonem stanoveno a školy jsou tak většinou odkázány na operační programy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) nebo Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). Hlavní nevýhodou takového způsobu financování je jednak jejich byrokratická náročnost, která sama o sobě může být překážkou v účasti v programu.

Dalším problémem je zejména omezená délka trvání programu, což poté komplikuje vytváření dlouhodobých koncepcí ŠSP a zaměstnávání kvalitních pracovníků (Zeman 2022). To s sebou přináší i malou kontinuitu pozice. Díky financování z operačních programů působí celé její financování velmi nevhodně. Navíc školy, kde školský sociální pracovník nebo sociální pedagog působí, často investují do jeho dalšího vzdělávání. Ten se však často díky nemožnosti setrvat na této pozici přesouvá jinam, často mimo obor (Šmída a kol. 2023, s. 12).

Jak bylo zmíněno, nejvyužívanějšími zdroji financování školské sociální práce jsou operační programy MŠMT. Dříve to byl Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OPVĚV). V současnosti je nahrazen rozsáhlejší Operačním programem Jan Ámos Komenský (OPJAK). V roce 2022 také spustilo MŠMT Projekt Podpora rovných příležitostí (PROP), financovaným

z Národního plánu obnovy (NPO). Účelem projektu je zajistit financování podpurných nástrojů pro školy s vyšším zastoupením sociálně znevýhodněných žáků (Šmíd a kol. 2023, s. 13). Pracovní pozice autorky této práce je v současnosti také spolufinancována z projektu PROP. Lze tedy říci, že financování sociální práce na školách výše uvedenými způsoby je neefektivní a neudržitelné. Díky protestům pedagogů na podzim roku 2023 se MŠMT zavázalo revidovat platové tabulky pro nepedagogické pracovníky v roce 2024. Jako další úpravu v platovém ohodnocení prezentuje MŠMT na stránkách EDU.CZ možné přenesení financování nepedagogických pozic na zřizovatele, a to od roku 2025 (EDU 2023). To by ovšem, pokud se nepovede do té doby prosadit školské sociální pracovníky/sociální pedagogy legislativně jako pedagogické pracovníky, přineslo zátěž pro městské rozpočty, což by v konečném důsledku mohlo vést ke snížení jejich počtu ve školách.

Je složité jednoznačně vyčíslit, o jaké částky by takový krok města připravil, protože jak z mnoha výše uvedených důvodů vyplývá, a jak o tom současně hovoří například Asociace sociálních pedagogů (Pedagogické info 2023), „zůstává platové zařazení školského sociálního pracovníka/sociálního pedagoga na rozhodnutí ředitele. Tato skutečnost však vede k velké nejednotnosti a dehonestaci pozice i samotné práce.“

## **4 Aktuální situace školské sociální práce v ČR**

Jak ve své závěrečné práci zaměřené na možnosti a limity školské sociální práce píše Ramašeusová (2022, s. 21), odborná veřejnost z oblasti školství, což zahrnuje ředitele škol, jejich zřizovatele, ale i navazující poradenská zařízení, případně orgány sociálně právní ochrany dětí, nemají v současnosti dostatečné povědomí ani informace o existenci tohoto aplikovaného odvětví sociální práce, stejně tak jako o profesním zaměření ŠSP jako o nástroji, který může hrát zásadní roli v oblasti prevence selhávání dětí ve vzdělávání. Je proto důležité věnovat pozornost možným příčinám tohoto stavu.

### **4.1 Příčiny**

Autorka této bakalářské práce je přesvědčená, že paradoxně svůj podíl na nejasné situaci ŠSP mohou mít i samotní školští sociální pracovníci. Jak uvádí Havlíková, existují ředitelé škol, kteří zvažují zřízení této pozice. Z celkového počtu zkoumaných Havlíková (2018, s. 30) se jednalo o 12 % dotázaných ředitelů. Zbytek, tedy 88 % ředitelů takovou možnost nezvažovalo. Jedním z nejčastěji uváděných důvodů bylo i to, že pro něj nevidí uplatnění. Tady by bylo

možné právě spatřovat onen dluh samotných ŠSP, kteří podle názoru autorky této práce možná nevěnují dostatek času a energie osvětové činnosti ve prospěch zvýšení povědomí o tomto odvětví sociální práce.

Podle Matulayové (2006, s. 103-108) existuje obecně několik oblastí, nad kterými je třeba se zamyslet, pokud bychom měli uvažovat nad konceptem profese školského sociálního pracovníka:

- Neexistující standardy kvality profesionální školské sociální práce.
- Neexistující metodika profesionální ŠSP.
- Neexistující ukotvení profese školního sociálního pracovníka pracujícího v prostředí základních a středních škol.
- Absence dostatku odborné literatury v českém jazyce, která by reflektovala poznatky zahraniční praxe.
- Absence mentoringu, supervize a odborného vedení v případě realizace zaměstnání školského sociálního pracovníka.
- Dle názoru autorky práce se mezi příčiny jistě řadí i neexistující možnost odpovídajícího vysokoškolského vzdělání v tomto oboru, ať už jako specializace v oboru sociální práce nebo studijní program. Poslední možnost vystudovat navazující magisterský obor, zaměřený přímo na školskou sociální práci, byla v roce 2013 na Technické univerzitě v Liberci. S neexistujícím vzděláváním souvisí i nejednotná profesní terminologie.
- Dle Skyby (2014, s.64) svou roli v malé ochotě zaměstnávat sociální pedagogy/školské sociální pracovníky nejspíš hraje i časté očekávání odborné i laické veřejnosti, že třídní učitelé jsou schopni dostatečně řešit např. spolupráci s rodiči.
- S předchozím bodem souvisí i předpoklad části odborné veřejnosti, týkající se nastaveného systému poradenství ve školství, a sice že dochází k saturaci činností sociálního pracovníka jinými podpůrnými pracovníky, jako například výchovným poradcem nebo školním metodikem prevence, která by podle nich mohla být dostatečná (Havlíková 2018, s. 16). Ze zkušenosti autorky práce ovšem vyplývá, že tomu tak bohužel není.
- To, že je školská sociální práce v našich podmínkách dosud nejen legislativně neukotvenou, ale i ne příliš dobře pojmenovanou profesí, lze také zčásti přičíst na vrub chybějící iniciativě ze stran současných školských sociálních pracovníků a pracovnic. Existuje vysoká pravděpodobnost, že právě vědecká debata a argumentace by se mohl

stát nástrojem k rozšíření poznatků o možnostech školské sociální práce (Skyba 2014, s. 110).

Uvedené faktory limitují výkon sociální práce na školách. Nicméně následující kapitola vyjde z předpokladu, že funkční a právní úpravou podepřená školská sociální práce by mohla být významným nástrojem změny v oblasti školní úspěšnosti dětí. Proto tato bakalářská práce pojímá ŠSP jako projekt sociální inovace.

## 5 Sociální inovace

Jedním z důležitých zaměření této práce je školní úspěšnost dětí a faktory, které ji ovlivňují. Kromě toho, že dále zkoumané faktory velkou měrou ovlivňují celou vzdělávací oblast, mají i rozhodující vliv v mnoha dalších sférách života dětí a jejich rodičů. Jsou to faktory, které souhrnně spoluvytvářejí sociální znevýhodnění. Pod tímto pojmem si lze kromě běžně uváděných pojmů jako jsou destabilizující chudoba, nedůstojné bydlení nebo nepodnětné prostředí určitě představit i rozpadající se vztahy rodičů, problémy rodin samoživitelů nebo migraci v důsledku válečných konfliktů a (nejen) z nich vyplývající psychické problémy dětí a dospívajících (Lánská 2024).

Tyto problémy prostupují celou společností, a jako takové vytvářejí tzv. **sociální poptávku**. Tedy situaci, kdy se větší množství subjektů dožaduje odpovědi a zejména řešení situací, které jsou společensky destabilizační a vytvářejí v ní napětí. Tím ovšem také spoluvytvářejí prostor pro **vznik sociální inovace**. Tato práce vychází z pojetí sociálních inovací tak, jak jsou prezentovány docentkou Kadeřábkovou a výzkumným centrem CIS VŠEM (Centre for Innovation Studies VŠEM).

### 5.1 Sociální inovace a jejich fáze

Příručka pro tvorbu a realizaci inovačních projektů (EFSCR 2015, s. 4) definuje sociální inovace jako: „nové a oproti dostupným alternativám lepší řešení (tj. účinnější, efektivnější, udržitelnější, spravedlivější), která naplňují naléhavé sociální (resp. společenské) potřeby a zároveň vytvářejí nové sociální vztahy nebo spolupráce. Sociální inovace mohou zahrnovat nové produkty, procesy, služby, organizační uspořádání, technologie, ideje, regulace, institucionální formy, funkce a role, sociální hnutí, intervence a nové formy řešení sociálních

potřeb.“ Jinými slovy, sociální inovace na rozdíl od inovací technických nepřináší finanční zisk, ale jiné typy hodnot, „například na úrovních zlepšení sociálních podmínek konkrétní cílové skupiny“ (Design sociálních inovací, nedatováno).

Sociální inovaci bychom tedy mohli charakterizovat jako inovativní řešení dlouhodobě neřešené sociální situace nebo problému, které nejčastěji přináší sami členové komunity.

## 5.2 Fáze sociální inovace

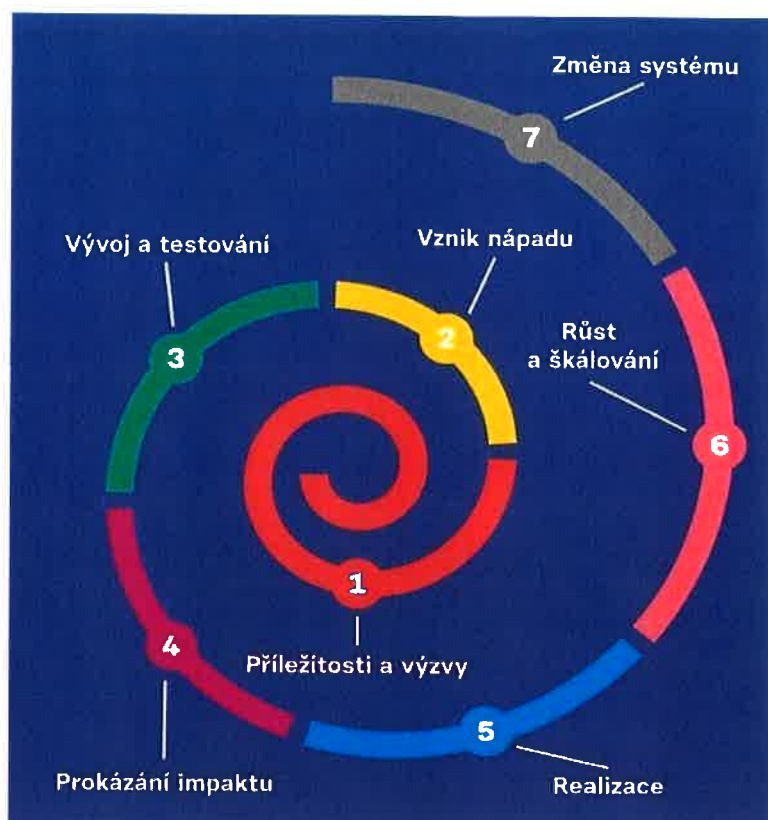
Jak popisuje příručka *Sociální inovace pro zvidavé a tvořivé* (ESFCR 2015, s. 46-50), sociální inovace mají své pevně stanovené fáze. Ty byly definovány na základě tzv. Fibonacciho posloupnosti (Zlatého řezu) a vyvíjejí se ve **spirále**. Tvorba a zavedení inovace probíhají v tzv. **inovačním cyklu**, který prochází celým uspořádáním inovace od počátečního nápadu až po změnu systému.

Popis jednotlivých fází sociální inovace:

1. Na základě důkladného zkoumání existující situace dochází k **definici problému**. K definici problému dospěje inovátor/inovátoři nejčastěji sběrem dat a analýzou potřeb cílové skupiny.
2. Z ní vychází **vznik nápadu** nebo **řešení** problému. Inovátor také vyvíjí způsob testování řešení.
3. Přichází fáze **testování/pilotáže projektu**, která ověří předchozí hypotézy. Cílem této fáze je prokázat, že nápad funguje, popřípadě přinést nápady na jeho přepracování.
4. Testování by mělo přinést prokázání pozitivního **impaktu inovace**. Cílem je v tuto chvíli například pomocí různých nástrojů analyzovat její měřitelný dopad.
5. Pokud si jsme jistí pozitivním vlivem inovace, přichází samotná **realizace sociální inovace**.
6. V této fázi by mělo dojít ke **škálování/scalingu inovace, jejímu rozšiřování a posilování jejího dopadu**. Základním znakem sociální inovace je její přenositelnost, to znamená, že její autor by se jí měl snažit sdílet s dalšími potenciálními inovátory.
7. Závěrem a cílem každé sociální inovace by měla být samotná **systemová změna**. Její rozsah může být velmi rozmanitý – od změny chování jednotlivých aktérů až po změnu regulací nebo zákonů.



Obr. 1 Spirála sociální inovace podle metodické sady Libdesign



Zdroj: Design sociálních inovací, nedatováno. In MUNI Arts online

Je určitě důležité zmínit, že ne každá sociální inovace musí nutně projít všemi fázemi až po změnu systému. Některé inovace mají dopad pouze na malou komunitu, pak nebude například nutné posouvat ji do fáze škálování. Mnoho sociálních inovací dojde pouze do fáze testování, nicméně pro každou společnost je dobré zkoušet přinášet nové inovační náměty, protože tím dochází k jejímu sociálnímu rozvoji (ESF.CR 2015, s. 50).

## 6 Strom problémů v kontextu školské sociální práce

Strom problémů zde označuje příčiny, které se spolupodílejí na školní neúspěšnosti dětí, a které má tato inovace za cíl identifikovat a alespoň částečně eliminovat jejich vliv.

V březnu 2024 vydala společnost EDUin (Lánská 2024) analýzu Auditů vzdělávacího systému 2023. Analýza se obšírně zaměřuje na sociální roli školy, kdy je delší dobu předmětem diskuse širší odborné veřejnosti sociální aspekt vzdělávání. Dlouhodobě přetrvávající nerovnosti ve vzdělávání, vliv socioekonomického zázemí dětí na školní docházku – to jsou jedny z mnoha

faktorů, které mají vliv na dokončování základního vzdělání a na celkovou školní úspěšnost žáků a studentů.

Stejně tak analýza, kterou zpracovala agentura PAQ Research potvrzuje, že vzdělávací a sociální problémy spolu úzce souvisejí. Na vzniku a rozvoji vzdělávacích problémů je rozhodná například míra destabilizující chudoby v konkrétním regionu. Přičemž se ukazuje, že financování škol a/nebo podpůrných pozic není nastaveno tak, aby jeho cílem bylo snížení sociálních a tím i vzdělávacích problémů v obcích (Prokop 2021).

Z tohoto předpokladu vychází i formulace **základního problému** sociální inovace této bakalářské práce: **děti se sociálním znevýhodněním jsou často ve škole neúspěšné, ačkoliv mají intelektové předpoklady být úspěšnými. Základní otázkou, na kterou by měla odpovědět tato sociální inovace, tedy je: jak podpořit školní úspěšnost dětí se sociálním znevýhodněním?**

**Cílem** této sociální inovace, je **zavést sociální práci do konkrétní školy jako podpůrný nástroj**, který pozitivním způsobem intervenuje ve prospěch školní úspěšnosti dětí. Školní sociální pracovník jako odborník na prostředí školy, ale i na prostředí dětí, je schopen různými způsoby zasahovat individuálně ve prospěch dětí ohrožených neúspěchem a snižovat tak dopad na vzdělávací výsledky a tím i budoucnost dětí a dospívajících.

Následující část práce si bere za úkol popsat příčiny, které vedou k tomu, že socio-ekonomický status rodiny zásadním způsobem rozhoduje o školní úspěšnosti, či neúspěšnosti dítěte, a současně se u cílových skupin a stakeholderů pokusí navrhnout možnosti jejich zapojení v rámci sociální inovace.

## **6.1 Sociální znevýhodnění**

Němec (2019), Prokop (2020) a mnozí další odborníci vnímají **sociální znevýhodnění jako nejvýznamnější problém přispívající ke školní neúspěšnosti žáků**. Sociální vyloučení, jako jeden ze základních faktorů sociálního znevýhodnění s sebou často přináší kumulaci problémů jako dlouhodobá nezaměstnanost rodičů nebo nízké příjmy rodiny, které v dlouhodobém efektu snižují zájem rodičů o vzdělávání dětí (Skyba 2014, s. 135-136).

Česká republika navíc patří dlouhodobě k zemím, ve kterých úroveň nejvyššího dosaženého vzdělávání značně závisí na tom, do jaké rodiny se dítě narodí. Podle analýzy Českého statistického úřadu (ČSÚ) a Fakulty informatiky a ekonomiky Vysoké školy ekonomické (2015, s. 10-11) je chudobou ohroženo pouze 1 % rodin, kde mají oba rodiče vysokoškolské vzdělání. Naproti tomu je v ČR chudobou ohroženo více než 15 % rodin, kde rodiče, zejména

pokud žijí v sociálně vyloučených lokalitách, mají pouze základní nebo středoškolské vzdělání bez maturity (Miklušánková a kol., nedatováno).

Rabušicová také píše: „je socioekonomický status (SES) rodiny pozitivně spjat se školní úspěšností“ (Rabušicová 2004, s. 23). Ve svém výzkumu prokázala, že stejně nadané děti, vyrůstající v různých rodinách, dosahují ve škole odlišných výsledků právě v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny. To potvrzuje i Prokop (2020, s. 72) když říká, že „Česká republika vykazuje velmi vysoké vzdělávací nerovnosti a silný vliv rodinného zázemí žáků na přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Jsme na tom hůře než většina zemí EU včetně zemí s podobnou moderní historií, jako jsou Polsko nebo Estonsko.“

Skyba (2014, s. 99-136) přidává, že nejen z pohledu pedagogů patří sociální znevýhodnění mezi hlavní brzdící elementy školní úspěšnosti dětí. I díky nárůstu problémů v této oblasti se ukazuje potřeba vytvořit podmínky pro konstruktivní kooperaci mezi hlavními aktéry. Mezi ně určitě patří i školští sociální pracovníci, kteří mohou být významnými a velmi efektivními mediátory např. mezi školou a komunitou. Jejich působení by vedlo i k ulehčení práce učitelů, kteří nemají vytvořené ani podmínky ani dostatečné kompetence na kompenzaci znevýhodnění žáků související s jejich rodinným zázemím

Mezi konkrétní metody a kroky, které může ŠSP využívat v případě sociálního znevýhodnění dětí je terénní sociální práce přímo v rodinách zasažených dětí, podpora jejich domácí přípravy a současně práce na zvyšování rodičovských kompetencí. Pokud je to třeba, mělo by dojít k navázání rodiny na nestátní neziskové organizace, které rodinám pomáhají s exekučními problémy či s bytovou nouzí. Jak například ve své studii prokazuje Prokop (2019, s. 2-28), zlepšení podmínek rodin, ve kterých žijí děti ohrožené školním neúspěchem, zlepší i jejich vyhlídky na úspěch ve škole.

### **6.1.1 Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Felcmanová (2015, s. 8) poznamenává, sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, která je často modifikována podle zájmů, zkušeností a cílů toho, kdo pojem definuje. Ve snaze upřesnit tuto kategorii žáků, uvádějí autoři Němec, Habrová či Lábusová (Němec 2019, s. 4-6), že mezi tyto žáky řadíme:

- Děti z neúplných rodin, jejichž rodiče často z objektivních důvodů (například časových) nemohou věnovat dostatek času školní přípravě.
- Děti rodičů, kteří o jejich vzdělávání z různých důvodů nejeví dostatečný zájem.

- Děti v pěstounské péči nebo ústavní výchově, jejichž školní výkon bude vždy s nejvyšší pravděpodobností ovlivněn psychickými dopady jejich situace.
- Děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka –děti z rodin komunikujících jiným jazykem nebo dialektem a/nebo děti cizinců.
- Děti z odlišného kulturního prostředí, ve kterém kultura rodiny může být v rozporu s kulturou školy.
- Děti z rodin s dysfunkčními vztahy, které mohou mít vliv na jejich psychický stav.
- Děti z rodin, kde stupeň chudoby negativně ovlivňuje možnosti vzdělávání.
- Děti ze sociálně-vyloučených lokalit, u kterých obvykle dochází ke kumulaci několika výše uvedených problémů.
- Řada dětí pochází z prostředí se zvýšeným výskytem sociálně-patologických jevů, což také negativně ovlivňuje jejich vývoj.

Z pohledu vzdělávání jde o velmi specifickou skupinu dětí. Díky mnoha faktorům, které jejich vzdělávání ovlivňují, lze potom mluvit o komplexním jevu. S ním se totiž často pojí prostorová segregace a absence stimulujícího domácího prostředí. To se ještě násobí nízkou docházkou do předškolních zařízení, jejímž důvodem jsou hlavně systémové překážky jako dostupnost nebo kapacita předškolních zařízení.

Mezi bariéry na straně rodiny patří také častá špatná finanční situace, rozpor mezi hodnotami školy a rodiny a nedocenění významu vzdělání (Skyba 2014, s. 100). Školský sociální pracovník se tak jeví jako ideální prostředník mezi školou, rodinou a komunitou. Jak ukazuje sociální inovace zavedení sociální práce do školy, to v případě dětí identifikovaných jako sociálně vyloučené znamená, že ŠSP ve spolupráci se školou může zajišťovat doučování, ale zejména pracovat spolu s rodiči na pravidelné školní docházce. Za tím účelem se doporučuje využívat například tripartitní schůzky (ŠSP, rodič, dítě) nebo případová setkání, kde vystupuje jako case manager.

## **6.2 Rodina jako prostředí z pohledu školské sociální práce**

„Rodina je ve školním období dítěte jeho základním životním prostředím. Nejen že dítě obklopuje, že dítě „je v ní“, ale ona se také do jeho osobnosti promítá, „je v něm“. Žákovi/studentovi nelze dost dobře porozumět, (...) nelze být v práci s ním dostatečně adresný, nevidíme-li jej v kontextu rodiny do kterého zcela organicky přináleží.“ (Helus 2015, s. 199). Role rodiny a školy se v oblasti výchovy dítěte vzájemně doplňují.

Tyto dvě instituce se v lecčem liší, ale sdílejí společný cíl – zajistit optimální rozvoj dětí. Na školu se postupně přesunula odpovědnost za profesní socializaci dětí, nicméně podle rodičů jsou to právě školní výsledky, které rozhodují o životě a životní dráze dětí. Mnoho výzkumů prokázalo, že je to právě rodina, která z velké části ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Colemanova sociologická studie ukázala, že „škola produkuje příležitosti, požadavky a odměny, rodina produkuje postoje, motivaci a sebepojetí“ (Coleman in Rabušicová 2004, s. 22).

Kvalita vztahů školy a rodiny je dalším z faktorů, který významně ovlivňuje školní úspěšnost dětí. Lepší šance mají děti z rodin, které se školou komunikují a předávají tak svým dětem informace konzistentní s těmi, které se dítě dozvídá ve škole. Z toho lze vyvodit, že zapojení rodičů má pozitivní efekt (Rabušicová 2004, s. 23). Stejně tak lze prokázat, že pokud škola stanoví kontaktní osobu pro komunikaci s rodiči z různých typů rodin (etnicky minoritních, sociálně slabých), dochází ke snížení absencí dětí ve vyučování (Epsteinová a Sheldon in Rabušicová 2004, s. 29).

Stabilní, zdravá a fungující rodina je například Strategií rodinné politiky 2024-2030 (MPSV 2024, s. 10) vnímána jako základ pro úspěšný psychický vývoj a následnou socializaci dítěte. Vytváření podmínek pro zdravý vývoj dětí znamená zachování kontinuity zdravého rozvoje společnosti. Naopak nevhodné podmínky mají přímý dopad na rozvoj sociálně nežádoucích nebo patologických jevů ve společnosti. Současně si každá rodina vytváří specifický systém hodnot, který se ovšem v současnosti velmi prudce mění nejen v rodinách, ale i ve společnosti, kde v obou případech pozorujeme výrazný nárůst sociálně-patologických jevů jako domácí násilí, zanedbávání a zneužívání dětí, zneužívání alkoholu a drog, prostituce, kriminalita, apod (Caloňová a Kravárová, 2011).

Lze říci, že například fenomén násilí se v současnosti stává celospolečenským problémem. Bohužel mnoho dětí zažilo násilí, jímž mohou být celoživotně ovlivněni. Nejčastěji se s ním setkávají ve vlastních rodinách nebo v rodinách svých příbuzných. Jedná-li se přitom o dítě v ranném věku a současně nadměrně zatěžující a zanedbávající podmínky, může dojít až ke změnám mozkových funkcí (Vágnerová in Hurychová, 2022, s. 60). Jak dále uvádí Hurychová, „zjištěná frekvence násilí je minimálně v každé čtvrté až třetí rodině“ (Hurychová 2022). Ve státech, kde je etablována školská sociální práce, je péče a pomoc dětským obětem zajištěna již od mateřských škol.

V případě poruch v zabezpečování základních fyzických a psychických potřeb dítěte dochází k poruše v systému rodiny, který vyžaduje pomoc ve formě sanace, která je ukotvená v právním řádu České republiky. Jedná se o zákon č. 108/2005 Sb., o sociálních službách, v platné znění a zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění. Situace každé rodiny,

která vyžaduje takovouto sanaci, je specifická, a proto i způsob řešení si vyžaduje individuální přístup.

Caloňová a Kravárová (2011, s. 246) k tomu píší: „aktivity a intervence sociálních pracovníků jsou zaměřené ve škále od předcházení sociálně-patologických jevů a krizových situací v rodině, přes pomoc při řešení sociálních a výchovných problémů až po přímý zásah do povinností a práv rodiny“. Účinná sanace rodiny by pak měla zahrnovat podporu terénních sociálních služeb, spolupráce s orgány sociálně-právní ochrany dětí a podporu a posilování multidisciplinárního přístupu. Součástí takového přístupu by určitě měl být i školský sociální pracovník.

### **6.3 Komunity ve vztahu ke vzdělávání**

Tato část práce prezentuje oblasti, které nejen školská sociální práce vnímá jako problematické ve vztahu ke vzdělávání. Vzhledem k tomu, že tato bakalářská práce sleduje zavádění sociální práce do oblasti s vysokým výskytem sociálně vyloučených, zejména romských lokalit, bude autorka práce dále popisovat vzdělávací problémy ve vztahu k romské komunitě.

Z výzkumu kolektivu autorů Kohut-Diazové, Bittnerové a Levínské (2018, s. 2-10), který se zabývá limity inkluze romských žáků v ČR vyplývá, že vstupem do institucí majoritní společnosti, jako je mateřská nebo základní škola, se z romského dítěte často stává „jiné“ dítě v negativním smyslu slova. Přitom pokud jsou romské děti při vstupu do školy stigmatizovány, daleko rychleji rezignují na zlepšování špatných výsledků. To lze také velmi dobře dokumentovat na velmi častém selhávání při dokončení třetího vzdělávacího stupně (středoškolské vzdělání) romskými studenty.

Učitelé se často domnívají, že na vině je sociokulturně znevýhodňující prostředí, to je ale pravdou jen z části. Často se totiž může jednat o kombinaci postoje učitele vůči „jinakosti“ žáka, společně s negativním vnímáním školy jako cizího prostředí ze strany studentů a rodičů. To posléze může vyústit v určité „sebenaplňující proroctví“, a i díky němu romské děti častěji než děti z majoritní společnosti ani nenastupují do vyšších vzdělávacích stupňů.

Zmíněný výzkum, jehož respondenty byli rodiče v sociálně vyloučených oblastech ČR dále zdůrazňuje, že ambice následného vyššího vzdělávání bývá v romských komunitách někdy limitována i specifickou strategií rodin, kdy zejména nezaměstnaní rodiče podporují rychlé ukončení školní docházky, protože jsou přesvědčení, že jediným dostupným zdrojem financí v rámci struktur státu jsou sociální dávky. Jsou přesvědčení, že by ani po získání

středoškolského vzdělání jejich děti nezískaly zaměstnání (Kohut-Diaz, Bitnerová a Levínská, 2018).

K **základním znakům** sociální inovace patří **sít'ování**. Dle zkušeností autorky této práce angažovaný školský sociální pracovník, spolupracující s komunitními pracovníky, neziskovými organizacemi i samotnými komunitními skupinami, by mohl být v tomto případě velkou pomocí zejména při změně úhlu pohledu romské menšiny na význam vzdělání.

## 7 Stakeholderi (zainteresované strany)

Slovo stakeholder přichází z oblasti ekonomiky, kde se používá pro osoby, které mají v obchodní společnosti podíl nebo jsou nějak zainteresované na jejím chodu. V širším slova smyslu se dnes toto slovo používá jako synonymum pro kohokoli, kdo nějak ovlivňuje konkrétní projekt nebo je na něm zainteresován. To znamená, že stakeholderem může být v zásadě kdokoli, od skupin a organizací, přes instituce, až po aspekty životního prostředí nebo kohokoli, kdo se angažuje ve veřejném prostoru (Obadálková 2021, s. 19). V tomto případě lze za stakeholdery považovat skupiny, které se významnou měrou podílejí (ať už pozitivně či negativně) na rozvoji výše uvedených problémů.

Uvedení stakeholderi byli identifikováni na základě inovačního záměru, který pracuje s problematikou školní úspěšností dětí, sociální práce ve školách a vztahy, které s nimi mají přímou souvislost. Proto bakalářská práce dále podrobně zmiňuje:

- ředitele škol
- pedagogické pracovníky
- rodiče
- řídicí ministerské orgány
- sociální pedagogy

### 7.1 Ředitelé škol

Ještě v roce 2016, kdy svou závěrečnou práci publikovala Feningbauerová (2016, s. 41-50) byla informovanost ředitelů základních škol o sociální práci ve školách v obecné rovině spíše neutrální, tj. dotázaní převážně věděli, že existuje, nicméně ji nedokázali nijak přesněji specifikovat. Pouze malá část dotázaných ředitelů si díky nízkému povědomí o pozici a roli ŠSP dokázala představit, že by zaměstnávala ŠSP na plný úvazek. I tak ale část dotázaných

ředitelů škol uvedla, že vnímají potřebnost školské sociální práce právě kvůli zvyšujícímu se počtu sociálně-patologických jevů na školách a velkou potřebou spolupráce s rodinami žáků. Za zásadní překážku ale ředitelé považují nemožnost financovat takového pracovníka jinak, než ze zdrojů zřizovatele školy nebo z krátkodobých projektových výzev.

Z výzkumu Asociace sociálních pedagogů (Šmída a kol. 2023, s. 23) vyplývá, že například o příbuzném oboru sociální pedagogiky už mají ředitelé škol velmi dobré povědomí a cca 92 % jich považuje sociálního pedagoga a jeho práci za velmi přínosnou a implementaci pozice podporují.

Důvody, proč by ředitelé měli chtít na svých školách jakoukoli formu sociální práce, ukazuje ve své praktické části i tato práce. Má za úkol ukázat možnosti podpory žáků, učitelů i rodičů tak, aby jejich vzájemná spolupráce vyústila jak ve zlepšení školní úspěšnosti dětí, rodinných vztahů, ale i školního klimatu.

## **7.2 Pedagogičtí pracovníci**

Výzkumná práce Hodkové (2016, s.19) se zaměřuje na povědomí pedagogů o existenci školské sociální práce, jejich představě o ní, a o možnostech využití ŠSP na školách. V té době byl na většině škol dokončován proces inkluze neboli společného vzdělávání a pozornost většiny pedagogů byla tak logicky upřena tímto směrem. Z její analýzy pak vyplývá, že většina pedagogů neměla širší povědomí o existenci a možné náplni práce ŠSP. Po větším představení této pozice by takřka všichni oslovení učitelé uvítali možnost zapojení ŠSP zejména do práce v rovině škola-rodina, která pedagogům zabírá neúměrné množství času.

Z práce Matyášové (2023, s. 50) jasně vyplývá, že pedagogové už v současnosti mají povědomí o existenci pracovní pozice školského sociálního pracovníka a mají i jasnější představu o jeho pracovní náplni. Někteří ho vnímají jako pomoc při prevenci a práci s dětmi, které se potýkají se sociálně-patologickými jevy, jiní si představují, že by „řešil problémy dětí do hloubky a spolupracoval s rodinou a ostatními orgány“ (Matyášová 2023, s. 41).

Matyášová ve svém výzkumu dále uvádí, že všichni dotázaní pedagogové by na škole ocenili pozici ŠSP, protože se často potýkají se všemi výše uvedenými jevy a metodici prevence, kteří mají ze zákona pravomoc se jimi zabývat, nemají dostatečnou kapacitu. Jako benefity této pozice dotázaní učitelé uvedli také zmenšení objemu práce pro výchovné poradce, metodiky prevence a pedagogické pracovníky, kteří, vzhledem ke svým pracovním povinnostem, nestíhají řešit sociální problémy.



Také se ukázalo, že podle názoru dotázaných se metodici prevence věnují pouze prevenci sociálně-patologických jevů, neobsáhnou už ale problémy ve vztahu: žák – rodina – škola. Ve své práci uvádí i názor ředitele Pospíšila, vedoucího Odboru sociálních služeb, sociální práce a sociálního bydlení na Ministerstvu práce a sociálních věcí (2017), podle nějž ani metodici prevence ani výchovní poradci nezajišťují propojenost svého působení v rámci školy, rodiny a komunity, zatímco sociální pracovník je schopen tuto propojenost zajistit (Matyášová 2023, s. 51).

Na základě vlastní zkušenosti autorka této práce vnímá, že v neposlední řadě vidí pedagogičtí pracovníci pole působnosti ŠSP i v pomoci při sociálním začleňování žáků. To se ukázalo jako velmi potřebné zejména ve školním roce 2022/23 po příchodu desítek tisíc ukrajinských dětí. Podle dat MŠMT (MŠMT 2023) se na koci března 2023 vzdělávalo na českých základních školách 39 680 dětí z Ukrajiny, což reprezentovalo 3,9 % podíl všech žáků základních škol. Při integraci ukrajinských dětí hrála obrovskou roli jejich možnost naučit se co nejrychleji česky. Dalším důležitým inkluzivním činitelem byla potřeba volnočasových aktivit pro děti uprchlíků. V obou případech mohli školští sociální pracovníci nabízet svou pomoc – ať už navázáním škol na neziskové organizace nabízející doučování češtiny nebo síťování ukrajinských rodin na organizace nabízející smysluplné naplnění volného času dětí.

### 7.3 Rodiče

Pokud školský sociální pracovník nepůsobí přímo na konkrétní škole, nemají většinou rodiče žádné povědomí o existenci této pozice. To vyplývá nejen ze zkušeností autorky této práce, ale i z výzkumu a závěrečné práce Pacákové (2018, s. 45-54), která se zabývá postoji rodičů žáků ke školní sociální práci. Z jejich závěrů vyplývá, že pokud vysvětlila respondentům svého výzkumu z řad rodičů školou povinných dětí podstatu školské sociální práce, velká většina z nich dokázala vnímat užitečnost ŠSP, a to zejména ve vztahu k prevenci a řešení sociálně-patologických jevů, se kterými se školy ve zvýšené míře potýkají.

Pro mnoho dotázaných rodičů byl také školský sociální pracovník určitým komunikačním partnerem, kterého by mohli využít, pokud by měli nějaké neshody např. s pedagogem ve škole. Ač je současné školství prezentováno jako otevřené zejména rodičům žáků, je patrné, že část z nich se stále obává konfrontace s učitelem/učitelí. Jejich základní obavou bylo, aby se jejich stížnost nebo nespokojenost neobrátila vůči jejich dětem. Pro několik rodičů byla školská sociální práce také tématem k řešení a včasnému zachycení zanedbávání dětí. Z uvedeného

výzkumu vyplynulo, že 75 % rodičů by na škole, kam chodí jejich děti, uvítalo působení školského sociálního pracovníka.

Autorka této práce se na základě svých zkušeností domnívá, že výše uvedení stakeholdeři – tedy ředitelé škol, pedagogové i rodiče by měli být v ideálním případě spolupracujícími partnery pro školského sociálního pracovníka, to znamená partnery pro změnu v konkrétním prostředí. Je proto zásadním úkolem každého sociálního pracovníka (ať už ŠSP nebo sociálního pedagoga) přesvědčit tyto partnery o důležitosti školské sociální práce a mobilizovat je tak ke změně.

Z toho tedy vyplývá, že v případě implementace sociální práce do škol by sociální pracovníci měli nejprve důkladně zmapovat jejich potřeby a na tomto základě potom vytvořit odpovídající model s konkrétními nástroji, reagujícími na specifické potřeby. Současně je potřeba vyvíjet konstantní tlak na řídicí orgány, tedy MŠMT a případně MPSV, který by vedl k legislativnímu zakotvení sociální práce na školách, a tím i ke zlepšení možností jejího dlouhodobého financování a rozvoje. I z tohoto důvodu je nutné, aby zejména ředitelé škol a jejich zřizovatelé rozuměli důležitosti sociální práce ve školách a byli tak těmi, kteří její vykonávání ve školách po svých řídicích orgánech budou vyžadovat.

#### **7.4 Řídící orgány**

Jak vyplývá z vyjádření bývalého ministra školství Gazdíka z dubna 2022 (Pedagogické info 2022) MŠMT vnímá potřebu podpory dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Dle jeho slov je „jedním ze dvou strategických cílů Strategie 2030+ snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje žáků a studentů. Jednou z cest je i posílení pozice sociálního pedagoga, jejíž zavedení je odbornou veřejností podporováno.“ Nicméně do současné právní úpravy školského zákona nebyla pozice sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka zahrnuta, a to z důvodu nedostatku praktických zkušeností s touto pozicí.

Svobodová, která vede Oddělení koncepce sociální práce a vzdělávání v rámci Odboru sociálních služeb a inspekce sociálních služeb v roce 2022 uvádí, že Ministerstvo práce a sociálních věcí se k ukotvení pozice školského sociálního pracovníka staví dlouhodobě kladně, nicméně zavedení této pozice je v hlavní gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Svobodová in Matyášová 2022).

Z vyjádření obou ministerstev implicitně vyplývá, že vnímají nutnost zavedení sociální práce na školách. Navzdory tomu chybí na obou stranách dlouhodobě vůle legislativně ukotvit jak

pozici sociálního pedagoga, tak pozici školského sociálního pracovníka. Vyšší prioritou je v tuto chvíli dotážení návrhu novelizace Školského zákona, který by legislativně ukotvil sociální pedagogy jako pedagogické pracovníky, což vyplynulo i z osobního rozhovoru autorky této práce s docentem Němcem z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Důvody, které k tomu obě ministerstva vedou, by byly pouze spekulacemi.

## 7.5 Sociální pedagogové

Mezi sociální pedagogikou a sociální prací existuje dlouhodobě úzká spojitost. Jejich vzájemný vztah řeší dlouhodobě mnoho rozličných koncepcí. Dle Skyby (2014, s. 62-69) je možné jako společný identifikovat zájem o analýzu sociálních aspektů kvality života cílových skupin, v našem případě žáků, rodičů či učitelů, stejně tak jako zájem o optimalizaci těchto aspektů. Pokud bychom se opřeli o teoretická východiska, mohli bychom říci, že v sociální práci převládá koncept pomoci a péče a v sociální pedagogice koncept výchovy a vzdělávání. Z toho pramení i jejich primární odlišné zaměření a vnímání jednotlivých kompetencí.

Kraus a Hoferková (2016) ve své studii píše, cílem sociální práce je zajistit, aby klient sociální práci dále nepotřeboval, aby byl schopen své problémy zvládat sám. Kdežto cílem sociální pedagogiky je optimální rozvoj osobnosti a formování zdravého životního stylu. Sociální pedagogika se tak orientuje zejména na oblast primární prevence v práci s intaktními jedinci, stejně tak jako sociální práce se ale v rámci sekundární prevence zaměřuje i na pomoc rizikovým jedincům (Kraus a Hoferková 2016, s. 6-9). Nicméně tyto autoři vyslovují obavu, že vzhledem k tomu, že ač vycházejí obě profese z poněkud odlišných paradigmat, v praxi pracují podobnými metodami a na podobných cílech. V tomto smyslu mohou někdy působit jako vzájemní konkurenti (Kraus a Hoferková 2016 s. 11-12).

Jiří Daněk, předseda Asociace českých sociálních pedagogů ve svém popisu vztahu sociální pedagogiky a sociální práce říká: „osobně jsme přesvědčeni, že by sociální pedagogika a sociální práce spolu měly spolupracovat a vzájemně se podporovat“ (Daněk 2023). To podle autorky této práce přináší možnosti vzájemné koordinace, například při tvorbě metodických doporučení nebo kompetenčních rámců jednotlivých pozic. Další možností je i společný postup a vzájemná podpora při prosazování legislativního ukotvení.

## II PROJEKT SOCIÁLNÍ INOVACE

Tato kapitola bakalářské práce přibližuje projekt sociální inovace **Zavedení školské sociální práce na Masarykově základní škole v Tanvaldu**. Metodou práce je akční výzkum ORP Tanvald a jeho cílem je **zjistit potřeby jednotlivých participantů** výchovně vzdělávacího procesu a na jejich základě **navrhnout metodiku zavedení školské sociální práce**. V rámci akčního výzkumu kapitola také blíže charakterizuje prostředí nejen v ORP Tanvald, ale i na samotné Masarykově základní škole, popíše konkrétní problémy, a v rámci **metodického ukotvení** navrhne jejich řešení.

Autorka této práce považuje za důležité zdůraznit, že tento projekt sociální inovace vychází z obvyklé struktury, tak jak ji doporučuje Institut VŠEM (Kadeřábková nedatováno).

### 8 Hlavní cílové skupiny

Hlavní cílové skupiny jsou úzce spjaté s vymezením pohledu na činnost školského sociálního pracovníka jako na prostředníka mezi školou, rodinou a komunitou. Bude se tak jednat o rodiče, pedagogy, žáky a studenty, ale i subjekty, poskytující sociální a/nebo komunitní služby.

### 9 Problém řešení inovace

Identifikovaný problém, který tato inovace řeší, je **absence sociální práce na Masarykově základní škole Tanvald**. Jako **nástroje řešení** problému tato inovace uvede:

- Vytvoření samotné pozice ŠSP, a to včetně způsobu jejího financování.
- Metodiku implementace a institucionální podporu inovace.
- Definování kompetencí nové pozice i nového kompetenčního rámce školního poradenského pracoviště.

#### 9.1 Parametry inovačního řešení

**Novost** inovace spočívá v aplikaci profesionální sociální práce na konkrétní školu. Toto řešení problémů souvisejících s problémy žáků a jejich rodin je výrazným **zlepšením** oproti původní situaci, kdy tato komplexní problematika ležela zcela na bedrech pedagogů a neúměrně je zatěžovala. Zlepšení situace **bude ověřitelné** pomocí evaluačních dotazníků, které se budou

týkat klimatu školy, tříd, ale vztahů rodičů a komunity se školou. Toto inovační řešení je založeno na jednoznačné a deklarované **potřebě školy a komunity** a na **využití příležitosti** financování této pozice z prostředků Národního plánu obnovy.

## **10 Příčiny problému**

V následující kapitole budou identifikovány příčiny, které mají kořeny zejména v nedávné historii regionu, ale i v prostředí škol jako takovém.

### **10.1 Prostředí akčního výzkumu ORP Tanvald**

Úvodem je důležité zmínit, že na současnou socioekonomickou situaci regionu mělo vliv mnoho faktorů. Jedním ze zásadních je vznik a trvalá existence sociálního vyloučení. Například podle indexace Agentury pro sociální začleňování se Tanvald v letech 2020-2022 pohyboval mezi obcemi s nejvyšší mírou sociálního vyloučení (Agentura pro sociální začleňování, nedatováno).

#### **10.1.1 Stručné příčiny vzniku sociálně vyloučených lokalit v České republice s důrazem na Mikroregion Tanvaldsko**

Po odsunu německého obyvatelstva ze sudetského pohraničí v letech 1945-48 dochází k dosídlování vylidněných lokalit obecně sociálně slabšími obyvateli než byl tehdejší republikový průměr. Jak píše ve své práci Dzurik, v poválečných letech dochází k osídlování lidmi z vnitrozemí, ale díky politickým rozhodnutím také ke stěhování romských obyvatel z oblastí Východního Slovenska, tedy z nejproblémovějších lokalit, právě do sudetského příhraničí (Dzurik 2012). Komunisté tak uvolněný bytový fond, který vznikl po odsunu Němců, nezřídka využili ke zlepšení životní situace romského obyvatelstva s tím, že bylo plánováno jejich zapojení do místní průmyslové výroby.

V letech 1948-89 byla u nás ekonomika centrálně plánovaná. V rámci toho docházelo k výrazným přesunům kapitálu z oblastí generujících zisk do oblastí podporovaných komunistickou ideologií – jednalo se zejména o zemědělství a průmysl. Vláda tak uměle udržovala podniky, které nebyly ziskové. Ve chvíli, kdy po roce 1989 dochází k transformaci

ekonomiky a ta reaguje na situaci na světových trzích, dochází často k úpadku velkých regionálních průmyslových podniků. To se projevilo i v tomto regionu, kdy postupně dochází k útlumu a zániku všech velkých průmyslových podniků (SEBA Tanvald, Elektropraga), které ovšem zaměstnávaly signifikantní část místních obyvatel (emailová korespondence s Mgr. Drápelou PhD.).

V roce 2021 starostové obcí Mikroregionu Tanvaldsko zadali vypracování Střednědobého plánu rozvoje této oblasti. Ten charakterizuje lokalitu jako spadající do hospodářsky problémového regionu, a to díky míře nezaměstnanosti, vysoké zadluženosti, velké migraci a vysokému počtu obyvatel, pobírajících dávky hmotné nouze. „Obce též vykazují s ohledem na míru dlouhodobé nezaměstnanosti, výskyt sociálně vyloučených lokalit a lokalit sociálním vyloučením ohrožených, zvýšený potenciál sociálního vyloučení (SPRRS Tanvaldsko 2021, s. 13).

V obci Tanvald je nezaměstnanost 6,5 % (Město Tanvald 2023) a počet osob v exekuci je 10,30 %. Velká část z nich má dvě a více exekucí (Exekutorská komora 2024). Poslední dostupná data o vzdělanostní struktuře obyvatelstva jsou z roku 2011 a z nich vyplývá, že konkrétně obec Tanvald měla v té době více než 20 % podíl obyvatel starších 15 let, kteří dosáhli maximálně základního vzdělání, a to včetně neukončeného (Strategický plán rozvoje města Tanvald 2016-2026, s. 15).

Jak se píše ve Střednědobém plánu rozvoje sociálních služeb, „péče o školská zařízení, zejména udržení základního školství v regionu je pro rozvoj území zcela zásadní“ (SPRRS Tanvaldsko 2021, s. 14). V roce 2020, ze kterého pochází relevantní data, byla naplněnost kapacit základních škol v mikroregionu celkově cca 50 %. Ještě tou dobou byli zástupci municipalit přesvědčeni, že zde bude třeba nalézt případné řešení ve formě vynucené optimalizace počtu škol.

## **10.2 Identifikace potřeb Masarykovy základní školy**

Výše zmíněná hrozba optimalizace počtu škol formou slučování visela až donedávna i nad Masarykovou základní školou v Tanvaldu, která by se v minulosti určitě dala označit za plně segregovanou. Navštěvovaly ji děti s mnohočetnými vzdělávacími problémy způsobenými sociálním vyloučením rodin z Tanvaldu a okolí – a to záměrně. Segregace byla daná jak polohou, tak skutečnou snahou mnoha zainteresovaných subjektů v regionu (Brzybohatá 2023).

Kromě Masarykovy základní školy je v Tanvaldu ještě Sportovní základní škola, situovaná na největším místním sídlišti. Masarykova základní škola (dále jen MZŠ) měla vysoké provozní náklady a nízký počet žáků. Jednou z variant řešení situace bylo i sloučení obou škol, proti kterému se ale většinově postavili obyvatelé Tanvaldu, kteří chtěli zachovat status quo. Řešením se proto pro vedení obce stalo nové vedení školy, které vzešlo z výběrového řízení (Brzybohatá 2023).

### 10.2.1 Kapacita školy

Z Výroční zprávy za školní rok 2017/2018 vyplývá, že odcházející vedení zanechalo školu v situaci, kdy do ní docházelo 178 dětí, přičemž kapacita školy je 500 žáků (Výroční zpráva za rok 2017/2018 s. 5). Nejdůležitějším úkolem bylo tedy začít tuto kapacitu plnit. To se již při zápisu do 1. třídy ukázalo jako obtížné právě z důvodů uvedených výše. Škola byla rodiči a místní veřejností považována za segregovanou a tedy nevhodnou pro vzdělávání dětí většinové populace. **Základní potřebou školy tedy bylo naplňování její kapacity žáky.**

### 10.2.2 Absence žáků

Další potřebou, která vyplynula ze stávající situace, bylo snížení omluvených absencí dětí. Z Výroční zprávy z roku 2017/2018 lze vyčíst, že **průměrná celková absence na jednoho žáka za rok byla 160 omluvených hodin** (Výroční zpráva 2018/2019 s. 7), tedy více než jeden a půl měsíce, který dítě nestrávilo ve škole. To se pak pochopitelně propisovalo jak na školním neúspěchu dětí s vysokou absencí, tak na nutnosti opakovaného obnovování školních návyků. To evokuje **potřebu systematické práce jak s krytým záškoláctvím, tak s důvěrou rodičů.**

### 10.2.3 Prevence rizikového chování

Ve školním roce 2017/2018 působil na MZŠ Tanvald v rámci školního poradenského pracoviště pouze školní metodik prevence. Ten podle svého vyjádření navázal spolupráci s PČR, PPP Jablonec, OSPODem Tanvald a organizací Maják Liberec. Problematika prevence zneužívání návykových látek byla řešena formou průřezových témat. Opakovaně řešil případy kouření v prostorách školy i mimo ni, prohřešky proti školnímu řádu formou nepřezouvání se nebo užívání mobilních telefonů. Taktéž řešil: „demonstrativní pokus o sebevraždu v 6. ročníku“ (Výroční zpráva za rok 2017/2018 s. 11). Bylo tedy zřejmé, že výraznou potřebou je

také zkvalitnění práce školního poradenského pracoviště, včetně jeho personálního obsazení.

#### 10.2.4 Pandemie Covid 19

Pandemie nastartovala i počátky školní sociální práce na MZŠ. Vedení školy deklarovalo jasnou strategii – je nutné dostat co nejvíce dětí do aktivního online prostředí. Jak se brzy ukázalo, vysoké procento žáků ovšem nemělo přístup k technice potřebné pro online vyučování. Pro mnoho rodin nebyl nákup požadovaného ICT vybavení vůbec myslitelný.

Několik učitelů (včetně autorky práce) se aktivně angažovalo v možnostech jejího shánění, ať už formou sponzorských darů nebo formou darování vyřazované techniky z několika firem, zápůjček od neziskových organizací, až po sbírku určenou právě na nákup ICT vybavení pro MZŠ. Výsledkem bylo shromáždění cca 40 kusů výpočetní techniky (tablety, notebooky), které byly následně zapůjčeny dětem. Pomocí sponzorského daru se podařilo zajistit i přístup k internetu pro rodiny, které byly do té doby bez něj. Škole se tak postupně podařilo uskutečnit téměř stoprocentní online distanční výuku (Výroční zpráva za rok 2019/2020 s.10).

Dle zkušeností autorky práce nepřinesla pandemie Covid-19 do MZŠ pouze negativa. Díky výše popsané nutnosti distanční výuky došlo vůbec poprvé k těsné kooperaci s mnoha rodiči, kteří patřili do skupiny sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených. Zainteresovaní učitelé tak měli možnost poprvé poznat osobně podmínky, ve kterých žijí někteří jejich žáci. Pomalu tak i díky jejich svědectví došlo k odklonu od původně nastaveného směru represivních opatření - například vůči rodičům dětí s vysokými absencemi, směrem k **cestě získávání důvěry, učení se vzájemnému respektu a motivaci.**

### 10.3 Popis současného stavu

Školní rok 2023/2024 přinesl několik významných změn v procesu vzdělávání. Do této doby vedle sebe existovaly na 1. stupni „běžné třídy“, které byly sice díky malému počtu žáků sloučeny do „dvojtříd“, a souběžně alternativněji laděný trojroční systém vzdělávání.

Inkluzivní a desegregační přístup, který se škola snaží prioritně aplikovat ve všech oblastech výuky i výchovy, vedl v tomto školním roce ke sloučení „běžných tříd“, které navštěvovaly převážně romské děti s trojročními třídami, které naopak navštěvovaly pouze děti majority. Byly tak vytvořeny tři trojroční a dvě dvojroční třídy, které pracují podle inovativního ŠVP Trojlístku. To na jednu stranu vedlo k odchodu několika dětí díky nespokojenosti jejich rodičů s tímto krokem. Na druhou stranu to mnoha romským dětem přineslo šanci rozvíjet schopnost



plánování, samostatnost a třeba i schopnost sebehodnocení v mnohem větší míře, než na jakou byly dosud zvyklé.

Respektující přístup učitelů MZŠ začal postupně lákat rodiče dětí, které se v jiných školách setkaly například se šikanou nebo jejich děti mají různé poruchy učení nebo chování, které mohly vyústit v nějaký konflikt ve třídě či s učiteli. Dochází tak postupně k tomu, že tyto děti je třeba citlivým způsobem zařadit do tříd tak, aby to bylo prospěšné pro nově příchozího i pro původní kolektiv. Je to však náročný a dlouhodobý proces.

V průběhu roku 2022 přešla pod MZŠ Tanvald také část Montessori školy Jablonec a zůstává tu jako její součást doposud.

Masarykova základní škola Tanvald tak v současné chvíli vzdělává 276 žáků v rámci 4 školních vzdělávacích programů (ŠVP) na bázi každodenní docházky a 189 žáků vzdělávající se formou individuálního vzdělávání podle § 41 zákona 561/2004 Sb., (Školský zákon) tedy žáky na individuálním vzděláván (IV).

## 11 Cíle inovace

Cílem inovace je **zavedení pozice školského sociálního pracovníka/sociálního pedagoga na Masarykovu základní školu** v Tanvaldu. Stávající způsoby práce s dětmi se sociálním vyloučením a jejich rodinami se ukázaly jako nedostatečné a dlouhodobě neefektivní. Děti ohrožené školním neúspěchem nebyly podporovány vhodnými způsoby tak, aby se to podstatně projevilo na jejich prospěchu a docházce. Práce s jejich rodinami byla ponechána pouze na místním oddělení OSPOD. Ve spolupráci školy a rodin žáků nebyly akcentovány souvislosti života dětí mimo školu, které ovšem hrají zásadní roli v jejich psychické pohodě a schopnosti školní práce.

Tato inovace vychází z výše definovaných sociálních potřeb školy:

- **zvýšit školní úspěšnost dětí se sociálním znevýhodněním**
- **systematické práce s absencemi**
- **získání pozitivní zkušenosti a důvěry při komunikaci rodičů se školou**
- **širší spolupráce s komunitou a neziskovými organizacemi**

## 12 Změna očekávaná po implementaci inovace

Očekávané změny lze rozdělit do dvou kategorií:

- Změna bezprostředně po zavedení:  
Reorganizace prostředí školního poradenského pracoviště, vytvoření nového kompetenčního rámce, vytvoření nového systému práce ŠSP
- Dlouhodobá změna:  
Působení ŠSP by mělo přinést pozitivní změnu klimatu školy i jednotlivých tříd, zajistit zlepšení vztahu mezi školou a rodiči směrem k důvěře a bezpečnosti, a zároveň začlenit prostředí školy více do prostředí místní komunity díky zapojení neziskových organizací.

Pokud se zaměříme na jednotlivé potřeby, pak:

- Potřebu **zvýšení školní úspěšnosti** na počátku identifikujeme pomocí současných vzdělávacích výsledků a spolu s identifikací míry sociálního znevýhodnění dostaneme počáteční hodnotu. Ta by po zavedení inovace a její roční implementace měla vykazovat zlepšení minimálně v oblasti zlepšeného prospěchu, což je dobře měřitelná hodnota. Předpokladem je také zvýšení aktivity podpořených žáků. I to je hodnota, která se dá měřit pomocí dotazníků pro jednotlivé pedagogy.
- **Oblast absencí** je také dobře měřitelná. Před zavedením inovace budou identifikováni žáci s absencemi překračujícími stanovenou hodnotu. Po implementaci inovace je předpoklad poklesu počtu žáků, jejichž absence budou tuto hranici přesahovat. Způsob měření bude vycházet ze školního informačního systému, který absence žáků automaticky eviduje.
- **Získání důvěry rodičů a jejich pozitivní zkušenosti s komunikací** je obtížněji měřitelná potřeba. Předpokladem je její měření pomocí krátkých dotazníků před zavedením inovace a rok po její implementaci. Porovnáním výsledků dotazníků s uzavřenými otázkami bychom měli dostat přesnou odpověď na to, zda se důvěra rodičů zvýšila.
- Oblast **spolupráce s komunitou a neziskovými organizacemi**. Tuto oblast budeme identifikovat a měřit podobně jako oblast předchozí, a sice pomocí krátkých strukturovaných dotazníků. Další možností měřitelné spolupráce je předpokládané navýšení počtu případových konferencí, ke kterým budou zváni zástupci neziskových organizací z oblasti sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi.

### 13 **Aktivity realizované pro implementaci inovace**

Implementaci inovace lze rozdělit do několika kroků:

### **13.1 Identifikace potřeb školy**

Participantů této inovace budou mít odlišné potřeby a z nich vzejdou i způsoby jejich identifikace, které se od sebe mohou lišit. K tomu bude ideálně sloužit **analýza prostředí a problémů**, která vyplyne z **úvodní evaluace**. Ta by se měla zaměřit na následující hlavní oblasti:

- Vzdělávací úspěšnost/neúspěšnost žáků.
- Absence žáků.
- Psychosociální problémy (well-being) žáků.
- Spolupráce a komunikace s rodiči.
- Spolupráce s dalšími institucemi.

Součástí vypracování vstupních dokumentů pro zavedení inovace by měla být SWOT analýza, který precizně pojmenuje zejména rizika zavedení tak, aby všichni zúčastnění měli dostatek prostoru jim předejít.

### **13.2 Vytvoření nového kompetenčního rámce školního poradenského pracoviště**

Pro zavedení nové pozice je vhodné vytvořit kompetenční rámec školního poradenského pracoviště, ze kterého jasně vyplynou oblasti zaměření a specifické činnosti, stejně jako způsoby spolupráce mezi jednotlivými pracovníky.

#### **Kompetence jednotlivých členů školního poradenského pracoviště:**

##### **Školský sociální pracovník**

- Komplexní řešení problematiky absencí.
- Případová setkání/Case management
- Komunikace s institucemi (OSPOD, PČR, NNO)
- Intervence → děti/rodiče/učitelé
- Advokační a informační činnost
- Evaluace činnosti ŠPP a jeho členů

- Preventivní programy
- Mediace → děti/rodiče/učitelé
- Spolupráce na řešení materiální nouze dítěte/rodiny
  - zajišťování základního materiálního školního vybavení
  - zajišťování bezplatných obědů (krajské dotované programy, neziskové organizace)
  - pomoc při sítování rodin na NNO při zajišťování potravinové pomoci, oblečení, nábytku

### **Výchovný a kariérový poradce**

- Komunikace s PPP a SPC
- Vedení dokumentace žáků s podpůrnými opatřeními a veškeré související agendy
- Podpora třídních učitelů při tvorbě Individuálních vzdělávacích plánů (IVP)
- Zajišťování preventivních screeningových vyšetření ve spolupráci s PPP
- Vedení matriky žáků
- Spolupráce s jednotlivými dětmi a rodiči při kariérovém poradenství
- Podpora učitelů při zakládání a vedení profesních portfolií žáků
- Spolupráce se sociálním pedagogem při řešení výchovných problémů dětí
- Spolupráce se speciálními pedagogy při implementaci podpůrných opatření

### **Speciální pedagog**

- Logopedie
- Speciálně-pedagogická péče
- Metodické vedení asistentů pedagoga a pedagogického sboru v problematice týkající se práce s dětmi s SVP
- Vedení a kontrola dokumentace AP; zaškolování nových AP
- Vyhodnocování podpůrných opatření
- Pomůcky

### **Metodik prevence**

- Preventivní program školy
- Preventivní programy a aktivity
- Práce s třídním klimatem

- Metodické vedení pedagogických pracovníků

### 13.3 Role, kompetence a činnosti školského sociálního pracovníka

Jak bylo uvedeno dříve, školský sociální pracovník je poměrně novou a ne příliš známou podpůrnou pozicí ve školách. Jako takový by měl být expertem na sociální prostředí žáků, znát jejich podmínky ke vzdělávání a současně se orientovat v obecné problematice sociálního znevýhodnění. Školský sociální pracovník zároveň zná klima konkrétní školy a aktivně se podílí na jeho zlepšování. Ve škole působí také jako podpůrný pracovník pro pedagogy, kteří mohou jeho pomoc využít při zlepšování klimatu jednotlivých tříd nebo vztahů mezi žáky. Školský sociální pracovník je ale i prostředníkem mezi školou a rodinou a jako takový pomáhá navazovat a udržovat dobré vztahy mezi těmito institucemi. O vztazích, rolích a činnostech sociálních pedagogů podrobně pojednává Metodika pro sociální pedagogy (Červeňáková a kol. 2018). Autorka této práce modifikovala jednotlivé role a činnosti tak, aby odpovídaly činnostem ŠSP tak, jak byly definovány potřebami Masarykovy základní školy:

- Ve vztahu k pedagogům:
  - Aktivně intervenuje ve prospěch dětí se sociálním znevýhodněním.
  - Edukuje pedagogy o problematice sociálního znevýhodnění a návazného rizikového chování žáků.
  - Podporuje pedagogy v komunikaci s rodiči, poskytuje mediaci v případě konfliktních situací.
  - Ve spolupráci s dalšími odborníky ze školního poradenského pracoviště poskytuje podporu a konzultace pedagogům v případě identifikace dětí ohrožených školním neúspěchem.
- Ve vztahu k žákům
  - Provádí odbornou identifikaci žáků se sociálním znevýhodněním a jejich dlouhodobý monitoring.
  - Zabývá se reedukací a sociální rehabilitací.
  - Podporuje žáky při adaptaci na školní prostředí.
  - Snižuje rozdíly ve vzdělávání žáků.
  - Podporuje vytváření bezpečných vztahů.
- Ve vztahu k rodičům

- Pracuje na budování důvěry a pozitivní komunikace mezi školou a rodinou navzdory sociokulturním nebo jazykovým bariérám.
  - Zabývá se rodinnou situací žáka - pomáhá řešit nebo zprostředkovává řešení situací, které v rámci rodinného prostředí ovlivňují nebo ohrožují školní úspěšnost dítěte nebo dospívajícího.
  - Pomáhá s nastavením domácí přípravy v případech žáků ohrožených školním neúspěchem.
  - Individuálně konzultuje s rodiči a nabízí nebo zprostředkovává řešení rizikového chování žáka.
  - Poskytuje základní sociální poradenství.
  - Zprostředkovává spolupráci s dalšími pomáhajícími subjekty.
  - Poskytuje mediaci v případě konfliktu mezi školou a rodinou.
  - Orientuje se v možnostech zajištění materiální a finanční pomoci, týkající se oblasti vzdělávání (pomůcky, obědy, finanční pomoc při zajištění pobytů se školou).
- Ve vztahu k institucím a komunitě
- Navazuje spolupráci s místními neziskovými organizacemi, zejména se sociálně-aktivizačními službami pro rodiny s dětmi.
  - Spolupracuje s odděleními sociálně-právní ochrany dětí, sociálními odbory, Policií ČR a Městskou policií, s dětskými lékaři.
  - Vyhledává, navazuje a zprostředkovává odbornou pomoc dětem a dospívajícím v případě duševních obtíží.

Na základě výše uvedených činností náplně práce lze identifikovat 7 hlavních oblastí činnosti školského sociálního pracovníka, které se ovšem v praxi budou rozšiřovat o další činnosti, v návaznosti na aktuální potřebu. Jedná se zejména o:

- Podporu žáků ohrožených školním neúspěchem.
- Spolupráci s rodiči.
- Terénní sociální práci.
- Aktivity spojené s prevencí rizikového a/nebo problémového chování dětí.
- Metodickou a informační podporu pedagogů.
- Sítování a spolupráci se sítí podpory.
- Vedení dokumentace.

### 13.4 Nástroje školské sociální práce

Každý školský sociální pracovník bude jistě pro svou činnost využívat různé nástroje. Některé budou společné pro všechny, některé budou specifické, vytvořené podle potřeb konkrétní školy. Tato práce vyjmenovává nejčastěji používané nástroje sociální práce v Masarykově základní škole v Tanvaldu.

#### **Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním**

Toto je nástroj, který sám o sobě funguje jako základní mechanismus pro další podporu znevýhodněných dětí. V současné době se nabízí k využití komplexní metodika, kterou pro Národní pedagogický institut a jeho Projekt rovných příležitostí vyvinul a odzkoušel docent Němec. Je založen na zhodnocení rizikových faktorů, které se týkají každého žáka a oblastí jeho rodinných a školních možností. Bližší informace viz. **Příloha č. 2**

#### **Poradenství**

Školský sociální pracovník je odborně vybaven k poskytování obecného základního sociálního poradenství, to znamená poskytování informací, které přispějí k řešení nepříznivé situace ať už žáka nebo jeho rodiny. ŠSP je ale také poskytuje odborné sociální poradenství ve smyslu nabídky zprostředkování spolupráce s odborníky nebo organizacemi, kteří jsou specialisty v konkrétních oborech a možnostech podpory. Nabízí doprovod jak rodičům, tak žákům při návštěvě institucí a organizací.

#### **Sociální intervence**

Skarupská píše (2016, s. 88), „intervenci zde chápeme jako odborný zásah do sociální situace jedince, skupiny nebo komunity vykonávaný v jejich prospěch.“ Do této oblasti spadají veškeré druhy intervence, které může ŠSP na základě svého vzdělání poskytnout, například:

- Krizová intervence, kterou ŠSP poskytuje jak žákům, tak i pedagogům nebo rodičům, pokud to situace vyžaduje.
- Dlouhodobá spolupráce s žáky a/nebo rodiči při zlepšování jejich nepříznivé situace.
- Nabídka otevřené komunikace s rodiči (nepředsudečný kontakt s rodiči).
- Nabídka kompenzace nepříznivého domácího prostředí formou možnosti trávit co nejvíce času ve škole. Pokud je to v možnostech školy, vytvořit program na celý den – snídaně (lze financovat z projektu NPI PROP), výuka, obědy, doučování, klub.

#### **Individuální plán spolupráce se žákem**

Individuální plán spolupráce se žákem (dále IPS) je nástroj, který si může škola vytvořit podle svých potřeb na základě doporučeného Individuálního výchovného programu (MŠMT

<https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim>). IPS dobré použít spolu se systémem tripartitních schůzek a slouží k:

- identifikaci problému
- ke stanovení a popsání cílů spolupráce
- k určení zodpovědnosti žáka za způsob, jakým se k cíli dostane
- definování podpory ze strany školy
- stanovení podpory rodiny
- průběžnému monitorování spolupráce
- vyhodnocení spolupráce

### **Pravidelné tripartitní schůzky**

Tento nástroj slouží jako podpůrné opatření ve chvíli, kdy je třeba nastavit intenzivní práci s dítětem a zároveň je žádoucí stejně intenzivní spolupráce s rodinou. Tripartitní schůzky je vhodné zavést například ve chvíli, kdy hrozí propad školní úspěšnosti žáka, ať už z důvodu vysoké absence nebo nedostatečné práce při vyučování. Také je dobré je nastavit ve chvíli, kdy je potřeba řešit specifické nebo nespecifické poruchy chování, a nebo výchovné problémy při vyučování.

Stěžejní pro tento nástroj je frekvence setkávání všech účastníků. Ta je zpočátku (nejčastěji) nastavena jako týdenní s tím, že ve chvíli, kdy přijde pozitivní změna, začnou se intervaly prodlužovat, až nakonec není setkávání potřeba. Součástí tripartit může (ale nemusí) být smlouva mezi školou a žákem, ve které se mohou obě strany zavázat k nějakým konkrétním úkolům nebo cílům. Ta se potom stává součástí Individuálního plánu spolupráce se žákem.

### **Případová setkání**

Tento nástroj vychází z nástroje Případových konferencí, které jsou zakotvené v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění. Případové konference svolává Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), kdežto svolání případového setkání za účelem všestranné a komplexní podpory dítěte a jeho situace může iniciovat a svolávat kdokoliv, ideálně škola nebo zástupci sociálních služeb (SOFA 2022).

Školský sociální pracovník je ideální pozicí pro přijetí role Case managera celého případového setkání, tj. koordinuje průběh setkání ve prospěch dítěte, na základě návrhů jednotlivých členů stanoví způsoby řešení, výstupy ze setkání a monitoruje jejich plnění.

### **Programy primární prevence**



V České republice existuje několik komplexních programů primární prevence, které svým zaměřením cílí na podporu pozitivního chování žáků a práci s chováním nežádoucím.

- **aART – adopted Agression Replacement Training**, prevence šikany a podporu zdravých vztahů a projevů chování dětí. (aART, online).
- **KiVa – Kiusaamista Vastaan** „Proti šikaně“ je finská metodika, která je zaměřena na předcházení šikaně a na způsoby jejího komplexního řešení. (Schola Empirica, online).
- **PBIS – Positive Behavior Intervention and Support**, neboli Podpora pozitivního chování dětí a žáků, (SOFA, online).

### **Rozhovor**

Jak píše Matoušek (2013, 268-270), rozhovor patří mezi základní nástroje případové práce s jednotlivcem. Klíčovým je v tomto případě přístup ke klientovi (žákovi, rodiči, pedagogovi), který by měl být založen na vytváření vztahu a získání vzájemné důvěry. Mezi nejdůležitější dovednosti každého sociálního pracovníka by měla patřit schopnost strukturovat rozhovor tak, aby ŠSP spolu s klientem dokázal posoudit jeho životní situaci a i pomocí rozhovoru dosahovat cíle stanovené intervencí.

### **Terénní sociální práce**

Terénní sociální práce je podle Matouška (2013, s. 472) nízkoprahová sociální služba, která využívá kontaktní práci přímo v přirozeném prostředí cílové skupiny. ŠSP využívá tento nástroj ve chvílích, kdy je nutné posílit rodičovské kompetence přímo v rodině dítěte. Typicky se jedná o situace, kdy sociální pracovník učí a podporuje rodiče dítěte při nácvičce přípravy do školy a pomáhá vytvářet podmínky pro domácí přípravu.

### **Komunitní práce**

Vzhledem k tomu, že Matoušek (2013, s.310) charakterizuje komunitní práci jako „intervenci usilující o řešení problémů, které přesahují jednotlivce“. V tomto kontextu je důležité zmínit i oblast komunitního plánování. Je to metoda založená na participaci při procesu plánování. Matoušek (2013, 313) ji definuje jako „metodu uplatňovanou při rozhodování o místní a typové dostupnosti sociálních služeb“. Vzhledem k tomu, že ŠSP by měl sloužit jako prostředník mezi školou, rodinou a komunitou, je důležité, aby se jako takový účastnil místního **komunitního plánování** a přinášel tam problémy a jejich řešení, které přesahují samotnou oblast vzdělávání.

## 14 Realizace inovace

Inovace bude realizována na úrovni školy, konkrétně Masarykovy základní školy Tanvald. V procesu realizace bude dále na úrovni spolufinancování zapojen Národní vzdělávací institut (dále jen NPI) a Městský úřad Tanvald, který se na něm bude také podílet. Inovace bude realizována prostřednictvím personálního obsazení nové pozice, a to v rozsahu 1,0 úvazku.

Inovace bude realizována prostřednictvím projektového týmu. Hlavním řešitelem projektu bude pracovník na pozici školského sociálního pracovníka. Součástí projektového týmu bude ředitelka školy, kdy její hlavní rolí je zodpovědnost za výsledek projektu. Tato zodpovědnost bude ale do značné míry delegována na hlavního řešitele. Finanční manažer projektu bude ekonomka školy. Konzultantem projektu bude Národní pedagogický institut.

## 15 Šíření a replikace

Výstupy této sociální inovace budou v rámci bakalářské práce dva:

- **Metodika implementace školské sociální práce**, která bude po obhajobě této bakalářské práce zveřejněna na webových stránkách Masarykovy základní školy Tanvald ([www.mzstanvald.cz](http://www.mzstanvald.cz))
- **Kompetenční rámec školního poradenského pracoviště**, jehož součástí je školský sociální pracovník bude dostupný na stránkách školy v sekci Školního poradenského pracoviště.

Předpokládaná replikace spočívá v možnosti využití Metodiky i Kompetenčního rámce dalšími školními subjekty, které se rozhodnou pro vytvoření pozice ŠSP. V takovém případě by měly tyto subjekty splňovat následující parametry replikace:

- **Kapacita školy** by měla být podobná, to znamená cca 300 žáků. Škola s vyšší kapacitou by měla uvažovat o vyšším počtu pracovníků, kteří budou řešit otázku školské sociální práce.
- S předchozím kritériem souvisí i **počet zaměstnanců** – škola s vysokým počtem zaměstnanců by měla zvážit, kolik podpůrných pracovníků v této oblasti potřebuje.
- Sociální práce na školách má své významné místo zejména **v regionech**, kde je zvýšený výskyt sociálně vyloučených oblastí, nízká zaměstnanost, vysoký počet exekucí na jednotlivce.

## 16 Inovační potenciál projektu

Díky mnoha faktorům, které byly uvedeny v předchozích částech této práce, není na školách v České republice pozice školského sociálního pracovníka dosud prakticky nijak ukotvená. Inovace reaguje na skutečnost, kdy – jak bylo doloženo dříve, školy nemají personální kapacity a pedagogický sbor tak nemůže disponovat informacemi o nepříznivé sociální situaci konkrétních žáků. Škola tak pouze obtížně identifikuje příčiny možného vzdělávacího neúspěchu některých žáků, nemůže je řešit preventivně, efektivně a včas. Současně nedisponuje možnostmi řešit tyto obtíže „v terénu“, tedy v rodinách žáků.

Školský sociální pracovník, který je expertem na domácí prostředí žáků, na jejich podmínky ke vzdělávání, který se orientuje ve specifických potřebách sociálně, ale i zdravotně znevýhodněných žáků a je schopen tyto žáky profesionálně identifikovat, pak přináší zásadní změnu do školního prostředí formou angažované podpory žáků, rodičů i pedagogického sboru.

## 17 Jaká existují rizika – analýza rizik.

Rizika při implementaci této sociální inovace byla identifikována následovně:

### 1. Rizika finanční povahy

Základním rizikem je možný nedostatek finančních prostředků na průběžné nebo další financování pozice.

- Pozice je z projektu NPO financována pouze krátkodobě. Otázkou zůstává, jak financovat pozici i po skončení projektu.

Díky dlouhodobé aktivní snaze Asociace sociálních pedagogů existuje předpoklad novelizace zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), v platném znění. Tato novelizace by měla legislativně ukotvit alespoň pozici sociálního pedagoga, což v praxi přinese jeho financování ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Toto legislativní ukotvení by mělo eliminovat dále uvedené riziko nepodpoření dofinancování pozice z rozpočtu v dalších letech.

- Dofinancování pozice je závislé na dotaci městského rozpočtu. Existuje riziko nepodpoření z rozpočtů v dalších letech.

## 2. Rizika personální nebo interpersonální

- Pozice je na škole nová, je nutné udělat maximální opatření pro její akceptaci pedagogickým sborem, a to jak ze strany vedení školy, tak samotným ŠSP. Jako preventivní opatření by mělo sloužit důkladné vysvětlení role samotného pracovníka, důvodů pro implementaci inovace i oblastí podpory činnosti pedagogů. Jako zásadní se nabízí oblast spolupráce s rodiči a převzetí agendy absencí, která je pro pedagogy velmi zatěžující.
- Novost pozice v sobě nese i riziko obtížného přijetí ze strany některých rodičů. Nástrojem řešení těchto situací bude komunikace, která bude muset být nejen otevřená, ale i velmi vstřícná.

## 3. Rizika institucionální

- Pozice by mohla při špatném pochopení svým charakterem působit jako potenciaální ohrožení pro některé instituce, což může způsobit obtíže v komunikaci i spolupráci.
- Z předchozích rozhovorů autorky práce s pracovníky OSPOD je známá existence rizika, že implementace pozice ŠSP na MZŠ Tanvald bude vyvolávat obavy u některých pracovníků OSPOD. Díky identifikaci tohoto rizika je nutné vytvořit podmínky pro otevřenou komunikaci mezi MZŠ Tanvald a OSPODem, kde tyto obavy budou diskutovány.

## 18 Inspirace ze zahraničí

Sociální práce ve školství má v USA i svou profesní asociaci – „**School Social Work of America**“ (<http://www.sswaa.org/>). Americká „**Národní asociace sociálních pracovníků** (National Association of Social Workers)“ dále vypracovala standardy školské sociální práce – „**NASW Standards for School Social Work Services**“.

V Německu je školní sociální práce nyní vnímána jako samostatná nabídka/odvětví **Jugendhilfe**, v rámci které pracují přímo ve škole sociální pedagogové, a to na základě vzájemné závazné dohody se školou. Pracují společně s učiteli a do školy přinášejí za účelem pomoci žákům a studentům specificky orientované cíle, metody, principy práce a také nabídky a činnosti.

## 19 Evaluace projektu sociální inovace

Jak bylo uvedeno dříve, ještě před implementací pozice je nutné provést vstupní evaluaci, která popíše a analyzuje situaci před zavedením nové pozice. To je důležité i jako výchozí bod pro další hodnocení a srovnávání. V případě této inovace je vstupní evaluace a analýza obsažena v kapitole č. 3 **Příčiny problému**.

Po zavedení pozice ŠSP je důležité monitorovat a vyhodnocovat efektivitu, průběh spolupráce, kvalitu činností a jejich dopad. Za tímto účelem bude vytvořen evaluační systém, který bude oslovovat velkou část stakeholderů. Tím také dojde k jejich účinnému zapojení do průběhu inovace. Půjde o komplexní systém hodnocení, který bude zahrnovat rodiče, žáky školy, pedagogy, vedení školy a zřizovatele.

Jak ve své práci píše Tichá (2013, s. 10-12), evaluace jako určení hodnoty nebo ocenění užitečnosti lze definovat jako proces dlouhodobého, systematického zkoumání, zaměřeného na určování a posuzování hodnoty konkrétního jevu, systémů nebo procesů podle předem daných kritérií. Kritéria mohou být buď objektivní nebo subjektivní, a to v závislosti na potřebě odborného standardizovaného výsledku nebo výstupu, založeného na zkušenosti. Klíčovým záměrem evaluace je tvorba doporučení nebo změny. Kritéria všech částí evaluačního systému budou stanovena podle jejich zaměření a priorit.

Jak dále píše Tichá (2013, s. 90), je důležité stanovit postup cyklické systémové evaluace, a to včetně plánovaného načasování jednotlivých částí:

- Sběr informací pomocí předem stanoveného způsobu práce.
- Jejich analýza a zejména porovnání s požadovaným stavem.
- Vyhodnocení informací a naplánování nových postupů.
- Realizace nových opatření, vzniklých na základě evaluačního systému.

**System evaluace bude zahrnovat:**

- Vytvoření online platformy pro rodiče.
- V rámci celoškolského elektronického systému bude vytvořen dotazník, který bude zacílen na efektivitu současně poskytovaných služeb a potřebu služeb dalších, které třeba zatím poskytovány nejsou.
- Zavedení jednoduchého anonymizovaného systému dotazníků pro žáky a studenty.

Žákům bude nabídnut jednoduchý způsob hodnocení zaměřený na celkové školní a třídní klima, bezpečí, možnost, dosažitelnost a důvěryhodnost ŠSP.

- Vytvoření dotazníku pro všechny pedagogy.  
Dotazník bude zacílen na četnost, se kterou využili služby ŠSP, na efektivitu spolupráce a případné potřeby, které mohou být do budoucna zohledněny při další spolupráci.
- Vytvoření zpětnovazebního dotazníku pro ředitelku a vedení školy.  
Tento dotazník by měl pomocí vstupních dat projektu a subjektivních odpovědí vedení na dotazy zacílené na průběh činnosti ŠS poskytnout odpověď na zásadní otázku – o kolik se zlepšila situace na Masarykově základní škole v různých oblastech po implementaci činností ŠSP a zda existují pozorovatelné změny v chování jednotlivých aktérů, případně v organizaci.
- Krátkou anketu pro zřizovatele, případně další dotčené instituce.  
Cílem této ankety bude získání subjektivního hodnocení jednotlivých aktérů na činnost ŠSP, subjektivně pozorovaný dopad této činnosti a případné návrhy na změny, které z dosavadní součinnosti vyplynuly.

V průběhu zavádění inovace dojde k monitoringu a jeho kombinaci s průběžnou evaluací. Jak zmiňují na webu [Evaluuuj.cz](http://Evaluuuj.cz) (nedatováno), průběžná evaluace by měla být provedena co nejdříve od spuštění projektu, aby mohla co nejdříve odhalit a upozornit na případné problémy se zaváděním procesu. Není ale výjimečné, jak dále zmiňuje text článku, že průběžná evaluace je realizována zhruba ve 2/3 délky trvání projektu. Vzhledem k tomu, že průběžná evaluace je naplánována na konec školního roku, lze říci, že to odpovídá uvedenému načasování. Závěr projektu by vždy měla provázet podrobná evaluace a analýza účinnosti zavedené inovace, včetně vypracování podrobné závěrečné zprávy. Tato aktivita je naplánována na konec školního roku 2024/2025.

### **III SHRNUTÍ**

Tato část práce přináší stručné shrnutí implementace projektu sociální práce, zhodnocení dopadu formou porovnání s podobně zaměřenými projekty, návrh opatření a závěr.

## 20 Shrnutí projektu sociální inovace

Jak bylo uvedeno dříve v kapitole č. 2 Projekt implementace sociální inovace, identifikovaný problém, který tato inovace řeší, je **absence sociální práce na Masarykově základní škole Tanvald**. Jako **nástroje řešení** problému tato inovace uvedla:

- Vytvoření samotné **pozice školského sociálního pracovníka**, a to včetně způsobu jejího financování.

Z předchozích kapitol vyplývá, že finanční prostředky pro tento projekt sociální inovace jsou zajištěny z projektu MŠMT, designovaného Národním pedagogickým institutem jako Projekt rovných příležitostí, a z příspěvku rozpočtu zřizovatele školy. Termín ukončení projektu je konec školního roku 2024/2025. Díky zabezpečení financování projektu a definování potřeb školy mohlo dojít k implementaci školské sociální práce formou zaměstnání interního sociálního pracovníka přímo v Masarykově základní škole (dále MZŠ).

Jak bude uvedeno dále, pro tuto pozici byly definovány zcela nové kompetence a činnosti, stejně jako byl nově definován kompetenční rámec celého školního poradenského pracoviště.

Školský sociální pracovník začal spolupracovat se žáky školy, s jejich rodiči i s pedagogy školy na řešení předem definovaných problémů. Nejdůležitějším z nich je komplexní podpora školní úspěšnosti dětí, a to zejména těch se sociálním znevýhodněním nebo dětí sociálním znevýhodněním ohrožených. Za tím účelem využívá nástroje sociální práce, které aplikuje ve vzdělávací oblasti. Jejich podrobný výčet a charakteristiku tato práce uvádí v kapitole č. 6

**Aktivity realizované pro implementaci inovace.** Jedná se o:

- identifikaci znevýhodněných žáků (depistáž)
- poradenství
- sociální intervence
- individuální plánování
- pravidelná setkávání s klienty (tripartitní schůzky)
- případová setkání

Dalším nástrojem pro řešení výše uvedeného problému je vytvoření **Metodiky implementace** a institucionální podporu inovace. Vytvoření Metodiky implementace sociální práce na základní školu jako modelu replikace bylo také jedním ze dvou hlavních cílů této bakalářské

práce. Metodika v plném znění je součástí této bakalářské práce jako **Příloha č. 3**. Metodika přináší přehled nástrojů, činností a rolí školského sociálního pracovníka v takovém rozsahu, v jakém jsou využívány na Masarykově základní škole v Tanvaldu. Snaha autorky této práce byla co nejvíce tyto činnosti a role zobecnit právě pro účely možné replikace na další základní školy.

Nedílnou součástí Metodiky je i **definování kompetencí pozice** školského sociálního pracovníka i **nového kompetenčního rámce** školního poradenského pracoviště.

Kompetence ŠSP se opírají o předpokládané činnosti pracovníka. Ty vyplývají z předem definovaných potřeb školy i z jeho rolí vůči jednotlivým skupinám klientů. Nový kompetenční rámec tak vytváří prostor pro službu, která je určena jak pro žáky a podporu jejich školní úspěšnosti, tak pro rodiče, pedagogy školy i komunitu. Kompetenční rámec v tuto chvíli jasně vymezuje kompetence a činnosti školního sociálního pracovníka/sociálního pedagoga, speciálního pedagoga, výchovného poradce a metodika prevence. Je pravděpodobné, že tento kompetenční rámec bude po průběžné evaluaci ještě doplněn či pozměněn.

## 21 Diskuse

Podle zkušeností autorky bakalářské práce, tato aplikovaná oblast sociální práce není v naší republice doposud příliš známá jak široké, bohužel však ani odborné veřejnosti. Zatímco v zahraničí je školská sociální práce dobře etablovaným nástrojem pro zkvalitnění vzdělávání dětí a dospívajících (Moravec a kol. 2015, s. 12), u nás zatím vzdělávací systém reaguje velmi pomalu na rostoucí poptávku po zavedení nějaké formy sociální práce přímo do škol. A to ať už se bavíme o pozici sociálního pedagoga nebo přímo školského sociálního pracovníka.

V letech 2008 až 2018 se napříč Českou i Slovenskou republikou uskutečnilo několik významných výzkumů, které ukazují na akceleraci poptávky po školské sociální práci. Za všechny si na tomto místě dovoluji upozornit na práci Michaely Skyby (2014), na komplexní analýzu Jany Havlíkové (2018) či na dlouhodobou osvětovou činnost docentky Tatiány Matulayové v oblasti zvýšení informovanosti mezi odbornou veřejností. Sekundárním záměrem této práce bylo proto rozšířit povědomí o školské sociální práci a případně doplnit mozaiku informací o možných nástrojích, které mohou významným způsobem podpořit školní úspěšnost dětí, mezi které školská sociální práce určitě patří.

Důvodem pro realizaci tohoto projektu sociální inovace byla reflektovaná potřeba sociální práce na konkrétní škole. Tuto potřebu vygenerovala škola jako přirozený způsob, kterým



chtěla podpořit školní úspěšnost dětí v oblasti, která statisticky vykazuje velké problémy v oblasti rovného přístupu ke vzdělání. Autorka této práce na základě své zkušenosti souhlasí s výsledku reportu PAQ Research (2024, s. 4-5), že výsledky vzdělávání v ORP Tanvald velmi souvisí se sociálními podmínkami v této oblasti.

Důsledkem zmíněných podmínek je i velmi vysoká vzdělávací neúspěšnost, která se v tomto ORP pohybuje okolo 4,5 %. Ve svém doporučení PAQ explicitně zmiňuje zajištění co nejvyššího počtu podpůrných pozic (například sociálních pedagogů) jako klíčové pro řešení vzdělávacího neúspěchu žáků v této oblasti, což koreluje se snahou Masarykovy základní školy (MZŠ) v Tanvaldu. Míra školní úspěšnosti, respektive její jednotlivé parametry, budou předmětem průběžné i závěrečné evaluace a analýzy této sociální inovace tak, aby dostatečně prokázaly její účelnost a úspěšnost.

Jak bylo uvedeno dříve, v počáteční fázi implementace této sociální inovace na MZŠ bylo nutné zajistit financování školského sociálního pracovníka. Tak jako Ramašeuská (2023, s. 65) hodnotí i autorka této práce a celý realizační tým tuto fázi jako velmi problematickou a náročnou. Stabilita financování, respektive její nedostatek, je zásadním rizikovým faktorem, který bude v řadě případů vnímán potenciálními stakeholdery jako možné ohrožení takového projektu.

Autorka této práce se zcela shoduje se závěry práce Ramašeuské, která říká, že všichni participanti by s ohledem na udržitelnost a kontinuitu pozic uvítali stabilní financování ze státního rozpočtu a současně také jasnou oporu v legislativě. Financování tohoto projektu sociální inovace je v současnosti závislé na jak dotaci z MŠMT, tak na dofinancování zřizovatelem školy. Velká nejistota panuje ohledně doby po ukončení dotace projektu, kdy se lze pouze domnívat, že do té doby dojde k legislativnímu ukotvení alespoň pozice sociálního pedagoga, a tím pádem bude možné v projektu pokračovat.

Při implementaci tohoto projektu na konkrétní školu se autorka i celý realizační tým snažili postupovat podle fází implementace sociálních inovací. Proto se podařilo vyhnout některým obtížím, které ve své závěrečné práci popisuje Krupová (2022, s. 90-98). Ta se zabývá několika aspekty působení sociálního pracovníka na základní škole, vnímá působení ŠSP v rámci širokého pole činností a aktivit. Ve své práci dospěla k závěru, že je vhodné, aby ještě před implementací sociální práce do konkrétní školy došlo jak k rozšíření určitého obecného povědomí o možnostech takovéto pozice, tak i ke zprostředkování metodik, vztahujících se k tomuto oboru.

Podle jejího názoru se tím předejde nejistotě a zároveň všichni stakeholderi budou mít reálná a realistická očekávání a nároky od takového pracovníka. Toto měl na paměti realizační tým této

sociální inovace, takže ještě před jejím uvedením do praxe byl vytvořen kompetenční rámec ŠPP a důkladně identifikovány a popsány očekávané činnosti školského sociálního pracovníka. Je pravděpodobné, že po provedení průběžné evaluace dojde na základě analýzy poskytnutých informací k úpravám těchto dokumentů, nicméně i díky tomu vnímá autorka této práce akceptaci této nové pozice na konkrétní základní škole jako velmi pozitivní a uspokojivou. Jedním ze závěrů důkladné analýzy situace na poli sociální práce ve školství v České republice, kterou zpracovala Havlíková at al. (2018, s. 93) je potřeba podpory a osvěty o školské sociální práci, jejích možnostech a přínosech. Autorka této práce věří, že i díky praktickému výstupu této inovace v podobě Metodiky implementace najdou další ředitelé nebo zřizovatelé potřebné informace a dojde k většímu rozšíření sociální práce do dalších škol v naší republice.

## 22 Závěr

Předkládaná bakalářská práce se zabývala tématem školské sociální práce, jejím teoretickým ukotvením i praktickým uchopením. Předmětem práce byla implementace školské sociální práce na Masarykovu základní školu v Tanvaldu. Cíle této práce byly dva - vytvořit model replikovatelný ve školské sociální práci a zhodnotit dopad konkrétního projektu školské sociální. Oba hlavní cíle byly splněny. Byla vytvořena komplexní metodika pro implementaci školské sociální práce, kterou lze využít jako obecně přenositelný návod při zavádění sociální práce do škol. V diskusi této práce shrnula její autorka některé výsledky a porovnála je se závěry prací, které se zabývají podobnou tematikou.

Jako metoda vypracování byla zvolena projektová práce, která navrhuje školskou sociální práci jako sociální inovaci. Praktickou formu zpracování závěrečné práce si vybrala autorka i pro možnost vytvoření dokumentů, které budou využitelné pro další zájemce z oblasti vzdělávání. Věřící, že aplikace sociální práce do školství a využívání jejích nástrojů pro podporu školní úspěšnosti dětí se sociálním znevýhodněním by se tím mohla stát dostupnější pro další potencionální zájemce.

Praktickým výstupem bakalářské práce je **Metodika zavádění sociální práce do škol**, která je dostupná v plném znění v sekci příloh jako **Příloha č. 1**. Cílem této metodiky bylo ukázat a přiblížit všem případným participantům možný způsob zavedení sociální práce do školy. Veškeré popsané nástroje, aktivity, činnosti a metody práce byly využity na konkrétní škole ve specifickém regionu. Autorka práce věří, že je možné je v různém stupni modifikace použít na většině škol, které budou o zapojení sociální práce do školního prostředí uvažovat. Je zcela jisté, že každá škola bude na základě svých potřeb využívat celou řadu dalších nástrojů či

aktivit. Autorka této práce se na základě svých zkušeností domnívá, že nejdůležitějším nástrojem by vždy měl být vztah, vytvořený na bázi důvěry, partnerství a vzájemného respektu mezi všemi aktéry případné spolupráce.

## **POUŽITÉ ZDROJE**

*Aggression Replacement Training* [online] [vid. 24.3.2024]. Dostupné z:  
<http://www.aart.cz.web14.web4ce.cz/>

BERANOVÁ, K., a kol. 2012. *Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce – metodika*. In MŠMT. [online] [vid. 24.2.2024]. Dostupné z: <https://database.opvk.cz/Product/Detail/51256>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD & VŠE. *Vzdělání a životní podmínky domácností v datech EU-SICL, 2014-2015*. Praha. Dostupné z [https://www.czso.cz/documents/10180/26971264/csu\\_vse\\_text.pdf/4d37948c-78a4-4433-a471-f4084cc5829d](https://www.czso.cz/documents/10180/26971264/csu_vse_text.pdf/4d37948c-78a4-4433-a471-f4084cc5829d)

ČERVENÁKOVÁ, A. 2018. *Metodika pro školní sociální pedagogy*. [online] Ostrava [vid. 24.2.2024]. Dostupné z: [https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika\\_socped\\_komplet\\_final.pdf](https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf)

Centre of Innovation Studies VŠEM. [online] [vid. 24.4.2024]. Dostupné z: <https://www.vsem.cz/cis-vsem.html>

*Design sociálních inovací* (nedatováno). In MUNI Arts. [online] [vid. 24.3.2024]. Dostupné z: <https://kisk.phil.muni.cz/100metod/pristupy/design-socialnich-inovaci>

EDU, 2023., *Kroky k udržitelnému a férovému financování regionálního školství*. In EDU [online]. [vid. 23.1.2024]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/12/Kroky-k-udrzitelnemu-a-ferovemu-financovani-regionalniho-skolstvi-2.pdf>

EURYDICE, 2023., *Řídící a další pracovníci ve školství*. In Europa [online]. [vid. 23.1.2024]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/dalsi-pracovnici-skol>

FENINGBAUEROVÁ, N., 2016. *Školní sociální pracovník – postoj ředitelů základních škol*. [online]. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně-sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, PhD. [vid. 10.10.2023]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/w8cx9w/BP-\\_Nela\\_Fenigbauerov\\_-\\_koln\\_sociln\\_pracovnk\\_-\\_postoj\\_e.txt](https://theses.cz/id/w8cx9w/BP-_Nela_Fenigbauerov_-_koln_sociln_pracovnk_-_postoj_e.txt)

FELCMANOVÁ, L., HABROVÁ M. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4692-9.

*Internetová jazyková příručka*. (2008–2024). Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR. [online] [vid. 27.2.2024]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/>

HELUS, Z., 2018. Úvod do psychologie. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-3

HAVLÍKOVÁ, J. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Brno: VÚPSV, 2018. [online]. [vid. 27.9.2023]. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt\\_VUPSV-S2-4\\_Hlavni\\_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99](https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPSV-S2-4_Hlavni_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99)

HODKOVÁ E., 2016. *Školní sociální práce – postoje pedagogů základních škol*. [online]. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně-sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, PhD. [vid. 10.10.2023]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/y3gsr6/BP\\_Hodkova\\_Skolni\\_socialni\\_pracovnik\\_postoj\\_pedagogu\\_ZS\\_2.pdf](https://theses.cz/id/y3gsr6/BP_Hodkova_Skolni_socialni_pracovnik_postoj_pedagogu_ZS_2.pdf)

*Index sociálního vyloučení*. [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování. [vid. 27.4.2024]. Dostupné z: [https://www.socialni-zaclenovani.cz/index\\_socialniho\\_vylouceni/](https://www.socialni-zaclenovani.cz/index_socialniho_vylouceni/)

KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ D., LEVÍNSKÁ, M., (2018). *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. In *Pedagogická orientace* 2018, roč. 2018, číslo 2.

HURYCHOVÁ, E., 2017. *Školská sociální práce*. In *Šance dětem* [online]. [vid. 23.7.2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>

HASTRMANOVÁ Š. a kol., 2015. *Sociální inovace pro zvědavé, odvážné a tvořivé*. [online]. [vid. 23.3.2024]. Dostupné z: <https://www.esfer.cz/file/9362>

KADEŘÁBKOVÁ A., SAMAN M. S., 2015., *Příručka pro tvorbu a realizaci inovačních projektů*. [online]. [vid. 27.3.2024]. Dostupné z: <https://www.esfer.cz/file/8646>

KADEŘÁBKOVÁ A. *Sociální inovace*. [online]. In VŠEM. [vid. 27.4.2024]. Dostupné z: [https://www.vsem.cz/data/data/sis-soubory/mimoskolni\\_aktivity/socialni\\_inovace.pdf](https://www.vsem.cz/data/data/sis-soubory/mimoskolni_aktivity/socialni_inovace.pdf)

KOSCUROVÁ, Z., 2013. *Sociálna práca v škole*. Teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89238-91-0

KRAUS, B., HOFERKOVÁ, S., (2016) *Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce*. In Sociální pedagogika, ročník 4, číslo 1. [online]. [vid. 27.10.2023]. Dostupné z:

[https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Ke-vztahu-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogiky-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-pr%C3%A1ce.pdf)

KRAUS, B., 2007. *K vývoji české sociální pedagogiky*. In Pedagogika roč. LVII. [online]. [vid. 23.7.2023]. Dostupné z:

[https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P\\_2007\\_2\\_04\\_K\\_v%C3%BDvoji\\_132\\_144.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2014/01/P_2007_2_04_K_v%C3%BDvoji_132_144.pdf)

KRUPOVÁ, K. 2022. *Obsah sociální práce na základní škole jako jeden z výstupu projektu Sociální pracovník ve škole* [online]. Opava, Diplomová práce. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. Vedoucí práce doc. Ing. Ladislav Průša, CSc. [vid. 2023-07-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/93b7sk/>

LACA S., SCHAVEL M., *Opodstatnenosť sociálnej práce v školskom prostredí v prevencii sociálne-patologických javov*. In MÁTEL, A., JANECHOVÁ L., ROMAN, L., Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. 2011. [online]. [vid. 29.7.2023]. Dostupné z

<https://www.vssvalzbety.sk/userfiles/Konferencie/ZbornikPiestany2011Socialnapatologia.pdf>

LÁNSKÁ K.. 2024. *Kde začíná a končí sociální role školy?* In EDUIn.cz. [online]. [vid. 29.3.2024]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/socialni-role-skoly/>

MATOUŠEK, O, KŘIŠŤAN, A. 2013. ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATULAYUOVÁ, T., 2013. *Analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky*. In Sociální práce/Sociálna práca [online]. Roč. 2013. č. 2. [vid. 29.7.2023]. Dostupné z

<https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

MATULAYOVÁ, T., TOKÁROVÁ, A., 2013. *Školní sociální pracovník*. In: MATOUŠEK, O. *Encyklopedie sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, s. 470- 472. ISBN 978-80-262-0366-7

MATYÁŠOVÁ, Petra., 2023. *Školní sociální pracovník z pohledu pedagogů základních škol*. [online]. Olomouc. [vid. 10.10.2023]. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Skopal, PhD. Dostupné z: <https://theses.cz/id/dzhtvk/>

MIKLUŠÁKOVÁ, M., FOIST, V., HORÁČKOVÁ, J. Nedatováno. *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?*. [online]. Agentura pro sociální začleňování [12.12.2022]. Dostupné z: [https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/#\\_ftn4](https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/#_ftn4)

MORAVEC, Š., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol. Studie proveditelnosti*. [online]. Plzeň: Společnost Tady a teď. [vid. 10.5.2024]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/el/ped/jaro2021/SO509/index.qwarp?obdobi=5025;lang=cs;info=1>

MPSV., 2020. *Co je komunitní plánování a kdo jsou jeho hlavní aktéři*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/co-je-komunitni-planovani-socialnich-sluzeb-a-kdo-jsou-jeho-hlavni-akteri>

MPSV., 2024. *Strategie rodinné politiky 2024-2030*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Strategie+rodinn%C3%A9+politiky+2024-2030.pdf/f256340c-9229-a4de-6f0a-90f7ad343fef>

MŠMT., 2022. *MŠMT podporuje posílení pozice sociálního pedagoga*. [online]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-posileni-pozice-socialniho-pedagoga>

MŠMT., 2016. *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39658/>

MŠMT., 2023. *Počty ukrajinských dětí ve školách se oproti září téměř nezměnily*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/pocty-ukrajinskych-deti-ve-skolach-se-oproti-zari-temer>

MZŠ TANVALD., 2017-2021. *Výroční zprávy za roky 2017-2021*. [online]. Dostupné z: <https://www.mzstanvald.cz/o-%C5%A1kole/dokumenty-%C5%A1koly>

NĚMEC, Z., 2019. *Systematická podpora sociálně znevýhodněných žáků ve vzdělávání*. [online]. Praha: Nová škola. [vid. 27.2.2024]. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/343934366\\_Systematicka\\_podpora\\_socialne\\_znevychodnenych\\_zaku\\_ve\\_vzdelavani/link/5f48d489a6fdcc14c5d70daf/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uInl9](https://www.researchgate.net/publication/343934366_Systematicka_podpora_socialne_znevychodnenych_zaku_ve_vzdelavani/link/5f48d489a6fdcc14c5d70daf/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uInl9)

OSTRÍŽ, R., 2018. *Role sociálního pracovníka na základních školách* [online]. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta. Vedoucí práce doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/m75msl/>

OBADÁLKOVÁ B., 2021. *Využití stakeholderské analýzy ve strategickém řízení* [online]. Diplomová práce. Brno. Masarykova univerzita, Fakulta ekonomicko -správní. Vedoucí práce doc. Ing. Ondřej Částek, Ph.D. [vid. 11.10.2023] Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/b0ecp/DP\\_Obadalkova\\_verejna.pdf](https://is.muni.cz/th/b0ecp/DP_Obadalkova_verejna.pdf)

PACÁKOVÁ, T., 2018. *Školní sociální práce – postoje rodičů žáků základních škol*. [online]. Bakalářská práce. České Budějovice. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta zdravotně-sociálních studií. Vedoucí práce Mgr. Bohdana Břízová, Ph.D. [vid. 11.10.2023]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/axo5uk/>

PROKOP, D., 2019. *Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech.* . [online]. In Sociologický časopis / Czech Sociological Review, 2019, Vol. 55, No. 4. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2019/04/02.pdf>

PROKOP, D., 2020. *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host. [vid. 25.5.2024]. ISBN 978-80-7577-991-5

*Podpora komunitní práce. Co je to komunitní práce.* [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://komunitniprace.msk.cz/centrum-metodicke-podpory/o-komunitni-praci/co-je-to-komunitni-prace/>

RABUŠICOVÁ, M., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3598-6.



RAMAŠEUSKÁ, L. *Možnosti a limity školní sociální práce v České republice* [online]. Hradec Králové, 2023 [cit. 2023-10-07]. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Radka Janebová, Ph.D. Dostupné z: <https://theses.cz/id/tt5t8n/>

*Schola Empirica*. Hlavní principy programu KiVa. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.scholaempirica.org/metodiky/kiva/>

SKARUPSKÁ, Helena., 2016. *Vybrané metody intervence vhodné pro práci sociálního pedagoga s dětmi ohroženými sociálním vyloučením*. [online]. In Sociální pedagogika/Social Education, ročník 4, číslo 1, Duben 2016. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd\\_Vybran%C3%A9-metody-intervence-vhodn%C3%A9-pro-pr%C3%A1ci.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2016/04/STUDIE-SocEd_Vybran%C3%A9-metody-intervence-vhodn%C3%A9-pro-pr%C3%A1ci.pdf)

SKYBA, Michaela., 2014. *Školská sociální práce*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. ISBN: 978-80-555-1153-5

SOFA. 2022. *Vše, co jste chtěli vědět o případovém setkání a báli jste se zeptat*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/vse-co-jste-se-chteli-dozvedet-o-pripadovem-setkani-a-bali-jste-se-zeptat>

SOFA. *PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku>

SOLAŘOVÁ, V., 2013. *Case management aneb případové konference v praxi*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: [https://www.benepal.cz/files/project\\_4\\_file/CASE-MANAGEMENT.PDF](https://www.benepal.cz/files/project_4_file/CASE-MANAGEMENT.PDF)

ŠMÍDA, J., ČECH, T., BLÁBOLILOVÁ, N., SLÍVOVÁ, E., BALABAN, V., DANĚK, J., 2023. Sociální pedagogové v českých školách. *Sociální pedagogika | Social Education*, 11(2). [https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd\\_November\\_2023.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2023/11/SocEd_November_2023.pdf)

TRUHLÁŘOVÁ, Z., 2014. *Metody práce se skupinou*. [online]. [vid. 25.5.2024]. Dostupné z: [https://www.uhk.cz/file/edee/filozoficka-fakulta/studium/truhlarova\\_-\\_metody\\_prace\\_se\\_skupinou.pdf](https://www.uhk.cz/file/edee/filozoficka-fakulta/studium/truhlarova_-_metody_prace_se_skupinou.pdf)

RAINES, C. J., 2013. *Vývoj školní sociální práce*. In Sociální práce/Sociálna práca [online]. 2/2012 [vid. 24.7.2023]. Dostupné z: <https://socialni prace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

ZEMAN, J., 2022. *O novele zákona o pedagogických pracovnících s Janem Zemanem*. In EDUIN [online]. [vid. 29.7.2023] Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/educast-16-o-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-s-janem-zemanem/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2010-2018 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha A    Metodika implementace sociální práce do škol**

**Příloha B    Modely školské sociální práce**

## Příloha A

# METODIKA IMPLEMENTACE SOCIÁLNÍ PRÁCE DO ŠKOL

## Úvod

Jedním ze základních úkolů vzdělávacího systému, který uvádějí i autorky Pavlíčková, Vavruš a Špendlíková (2023, s. 6), je nabízet takové příležitosti ke vzdělání, které odpovídají individuálním možnostem, potřebám a aspiracím dítěte. Tyto vzdělávací příležitosti ale často limituje množství faktorů, které zasahují do procesu výchovy a vzdělávání. I z toho důvodu vznikl Projekt sociální inovace, který zavádí sociální práci do Masarykovy základní školy v Tanvaldu. Ten se snaží reagovat na současná témata podpory rovných příležitostí ve vzdělávání a jako svou klíčovou aspiraci si klade vyrovnávání právě oněch rozdílů při přístupu ke vzdělávání a podporu školní úspěšnosti dětí s různými typy sociálního znevýhodnění.

Metodika implementace školské sociální práce byla sepsána na základě zkušeností se zaváděním pozice školského sociálního pracovníka/sociálního pedagoga. Vychází z potřeb konkrétní školy ve specifické lokalitě, nicméně věříme, že se zkušenosti podařilo zobecnit a převést do takové podoby, která bude užitečná jakékoliv další škole. Věříme, že metodika bude přínosem pro všechny školy, které se rozhodnou podpořit rovný přístup ke vzdělání svým žákům, pracovat na vytváření bezpečného klimatu ve školách i třídách, případně vytvářet moderně pojatá školní poradenská pracoviště a týmy.

## 1 Identifikace potřeb školy

V případě, že se škola nebo její zřizovatel rozhodne využít podpůrné pozice školského sociálního pracovníka, je důležité, aby nejprve identifikovala zcela jasně své potřeby. K tomu bude ideálně sloužit **analýza prostředí a problémů**, která vyplyne z **úvodní evaluace**. Ta by se měla zaměřit na následující hlavní oblasti:

- Vzdělávací úspěšnost/neúspěšnost žáků.

Je možné využít dotazníků mezi pedagogy, je možné vyjít z dat každoročního hodnocení žáků.

- Absence žáků.

K analýze je možné využít souhrnná data Výročních zpráv za poslední roky, ze kterých vyplyne trend, kterým se škola a její žáci ubírají.

- Psychosociální problémy (well-being) žáků.

Pro tento účel budou vhodné anonymní dotazníky pro žáky a studenty.

- Spolupráce a komunikace s rodiči.

Dotazník pro pedagogy, zaměřený na množství času, které jim komunikace s rodiči zabírá a nejčastější komunikační problémy, které řeší.

- Spolupráce s dalšími institucemi.

Dotazník pro dosavadní členy školního poradenského pracoviště, zaměřený na nejčastější oblasti řešení a spolupráce.

Součástí vypracování vstupních dokumentů pro zavedení inovace by měla být SWOT analýza, který precizně pojmenuje zejména rizika zavedení tak, aby všichni zúčastnění měli dostatek prostoru jim předejít.

## **2 Kompetenční rámec školního poradenského pracoviště**

Po vyhodnocení dotazníkového šetření v rámci školy je vhodné vytvořit kompetenční rámec školního poradenského pracoviště, ze kterého jasně vyplynou oblasti zaměření a specifické činnosti, stejně jako způsoby spolupráce mezi jednotlivými pracovníky.

### **Kompetence jednotlivých členů školního poradenského pracoviště:**

#### **Školský sociální pracovník**

##### **Komplexní řešení problematiky absencí.**

ŠSP kontroluje a vyhodnocuje pravidelně 1x měsíčně docházku všech žáků. V souladu s ustanovením Školního řádu řeší individuálně všechny případy nárůstu absence nad stanovený procentuálně limit, tzn. konzultuje s třídním učitelem, zda konkrétní žák zvládá probíranou látku, zda a jak plní práci zadávanou v době absence a jak se mu daří po návratu do školy. V případech zjištěných problémů svolává ihned tripartitní schůzky (viz. kapitola Nástroje školské sociální práce).

V případě současného zjištění poklesu školní úspěšnosti zajišťuje ŠSP ve spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga doučování pro konkrétního žáka a sleduje další průběh podpory dítěte.

### **Případová setkání/Case management**

V případě potřeby zajištění komplexní podpory svolává a dále vyhodnocuje plnění jednotlivých úkolů, vyplývajících ze setkání.

### **Komunikace s institucemi**

Zajišťuje a koordinuje kontakt s dotčenými institucemi (OSPOD, PČR, NNO)

### **Intervence → děti/rodiče/učitelé**

Řeší akutní i dlouhodobou potřebu různých typů intervencí pro uvedené cílové skupiny

### **Advokační a informační činnost**

Aktivně vystupuje ve prospěch jednotlivých žáků s různým typem znevýhodnění; pokud to situace umožňuje, informuje konkrétní pedagogy o příčinách problémů žáka a jejich souvislostmi s možnými projevy. Pořádá informační setkání a besedy na různá témata, týkající se sociálního znevýhodnění, jeho druhů, příčin a možností řešení v konkrétních případech i v obecném měřítku.

### **Evaluace činnosti ŠPP a jeho členů**

Ve spolupráci s vedením školy vyhodnocuje efektivitu činnosti školního poradenského pracoviště i jeho členů.

### **Preventivní programy**

Ve spolupráci s metodikem prevence vytváří plán preventivních aktivit, vyhodnocuje jejich efektivitu na základě vytvořeného evaluačního systému. Vede preventivní programy, zaměřené na různé oblasti života dětí a dospívajících.

### **Mediace → děti/rodiče/učitelé**

Má-li dostatečné kompetence, vede mediace mezi rodiči a školou, mezi dětmi a učiteli, případně mezi dětmi samotnými.

### **Spolupráce na řešení materiální nouze dítěte/rodiny**

V případech, kdy je jednou z příčin sociálního znevýhodnění a/nebo školního neúspěchu dítěte ekonomická situace rodiny, spolupracuje ŠSP s různými organizacemi při:

- zajišťování základního materiálního školního vybavení
- zajišťování bezplatných obědů (krajské dotované programy, neziskové organizace)
- pomoc při síťování rodin na NNO při zajišťování potravinové pomoci, oblečení, nábytku

## **Výchovný a kariérový poradce**

### **Komunikace s PPP a SPC**

Podpora učitelů při vyplňování dotazníků pro vyšetření dětí v poradnách. Konzultace požadavků školy s poradnami.

### **Vedení dokumentace žáků s podpůrnými opatřeními a veškeré související agendy**

Zadávání agendy do interního komunikačního systému. Konzultace výsledků doporučení z poraden s třídními učiteli.

### **Podpora třídních učitelů při tvorbě Individuálních vzdělávacích plánů (IVP)**

Na základě výsledků vyšetření a doporučení z poradenského zařízení spolupracuje výchovný poradce s třídním učitelem na tvorbě IVP, který slouží všem ostatním učitelům a asistentům pedagoga jako základ práce s podpořeným dítětem. IVP by měl reflektovat doporučení poradenského zařízení a upřesňovat podporu dítěte a způsob práce ve všech předmětech.

### **Zajišťování preventivních screeningových vyšetření ve spolupráci s PPP**

### **Vedení matriky žáků**

### **Spolupráce s jednotlivými dětmi a rodiči při kariérovém poradenství**

Dlouhodobá podpora dítěte při výběru střední školy. Pomoc při vyplňování přihlášek.

### **Podpora učitelů při zakládání a vedení profesních portfolií žáků**

### **Spolupráce se sociálním pedagogem při řešení výchovných problémů dětí**

### **Spolupráce se speciálními pedagogy při implementaci podpůrných opatření**

## **Speciální pedagog**

### **Logopedie**

Logopedický screening u nejmladších dětí, spolupráce s rodiči při logopedické péči zajišťované školou.

### **Speciálně-pedagogická péče**

Na základě výsledků vyšetření z poraden zajišťuje speciální pedagog různé typy speciálně-pedagogické péče pro podpořené děti.

### **Metodické vedení asistentů pedagoga a pedagogického sboru**

Speciální pedagog zajišťuje pravidelné proškolení všech pedagogických pracovníků, kteří se podílejí na výuce podpořených dětí. V jeho kompetenci je organizace a realizace edukace všech asistentů pedagoga (dále AP) v závislosti na potřebách dětí, které AP podporují.

### **Vedení a kontrola dokumentace AP; zaškolení nových AP**

Speciální pedagog kontroluje pravidelně vedení deníků AP, poskytuje pravidelné konzultace novým asistentům pedagoga tak, aby správně zaváděli všechna podpůrná opatření.

### **Vyhodnocování podpůrných opatření**

Ve spolupráci s třídními učiteli provádí pravidelně (každé čtvrtletí) vyhodnocení podpůrných opatření. Je zodpovědný za odesílání vyhodnocených opatření do poraden.

### **Pomůcky**

Speciální pedagog má ve své kompetenci veškerou agendu týkající se výběru, zajišťování a vedení evidence pomůcek pro podpořené žáky.

## **Metodik prevence**

### **Preventivní program školy**

Spolu s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště vytváří každoročně Preventivní program školy nebo dlouhodobější Strategii primární prevence školy.



### **Preventivní programy a aktivity**

Ve spolupráci s ostatními pracovníky ŠPP realizuje aktivity zaměřené na prevenci vzniku a průběhu rizikového chování.

### **Práce s třídním klimatem**

Ve spolupráci s třídními učiteli a školním sociálním pracovníkem realizuje aktivity zaměřené na vytváření pozitivního třídního klimatu. Provádí šetření ve třídách, pracuje s třídními kolektivy.

### **Metodické vedení pedagogických pracovníků**

Organizuje vzdělávání všech dotčených pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování, případně důležité legislativy v této oblasti.

## **3 Evaluace**

Po zavedení pozice ŠSP je důležité monitorovat efektivitu, průběh spolupráce a používání jednotlivých nástrojů pomocí průběžné evaluace. K tomu poslouží anketa s vedením školy a pedagogickým sborem, která by se měla tematicky zaměřovat na změny, které je možné pozorovat, případně na jejich krátké subjektivní hodnocení. Závěr projektu by vždy měla provázet podrobná evaluace a analýza účinnosti zavedené inovace, včetně vypracování podrobné závěrečné zprávy.

## **4 Nástroje školské sociální práce**

### **4.1 Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním**

Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním je nástrojem, který sám o sobě funguje jako základní mechanismus pro další podporu znevýhodněných dětí. V současné době se nabízí k využití komplexní metodika, kterou pro Národní pedagogický institut a jeho Projekt rovných příležitostí vyvinul a odzkoušel docent Němec. Je založen na zhodnocení rizikových faktorů, které se týkají každého žáka a oblastí jeho rodinných a školních možností.

Díky provedení identifikace získá sociální pracovník ve školství komplexní přehled o žácích, kterým je dobré ve zvýšené míře věnovat preventivní pozornost a sledovat parametry jako je absence ve škole nebo vzdělávací výsledky. Na základě monitoringu těchto oblastí je účelné ve spolupráci s dalšími participanty výchovně-vzdělávacího procesu nastavovat, koordinovat a pravidelně vyhodnocovat opatření, které podpoří vzdělávací úspěch znevýhodněných dětí. Na základě identifikace získá ŠSP přehled o dětech, které potřebují nějakou formu materiální podpory, které potřebují spíše psychosociální podporu a pro které je potřeba hledat podporu ve všech oblastech.

### Posuzovací schéma pro identifikaci míry sociálního znevýhodnění

| Jméno a příjmení žáka:  | Ročník, třída:  |                      |                              |                        |
|---|---|----------------------|------------------------------|------------------------|
| Posuzovací schéma<br>Sledované oblasti/faktory - hodnoceno z pohledu pedagoga   | Míra negativních dopadů daného faktoru do vzdělávání žáka<br>křížkem označte vybrané pole |                      |                              |                        |
|   | 0<br>žádné<br>dopady  | 1<br>mírné<br>dopady | 2<br>vý-<br>znamné<br>dopady | 4<br>zásadní<br>dopady |
| <b>A. Žák nemá přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí</b><br>žák není připravený do školy, nemá vypracované úkoly, v době absence nemá doplněné učivo ad. Absence podpory může být způsobena různými objektivními důvody (nehodné prostředí, nedostatečné vzdělání nebo nedostatek času pečujících osob...)                |   |                      |                              |                        |
| <b>B. Žák nemá v dostatečné míře osvojený vyučovací jazyk</b><br>žák má menší slovní zásobu, nerozumí dobře školnímu výkladu a/ nebo zadání úkolů, úroveň vyjadřování není přiměřená věku. Může jít o žáka s OMJ, z rodiny používající etnolect nebo z rodiny s nižší úrovní jazykových kompetencí v důsledku sociálních příčin.      |   |                      |                              |                        |
| <b>C. U žáka se objevuje náročné chování vznikající z ne-zdravotních důvodů</b><br>chování náročné na podporu vzniká u žáka v důsledku odlišných standardů a norem očekávaných v domácím prostředí, negativní vliv může mít také vyšší výskyt sociálně negativních jevů v místě bydliště žáka.  |   |                      |                              |                        |
| <b>D. Žák má malou motivaci k učení a nízkou účast ve vzdělávání</b><br>v důsledku specifík v domácím zázemí (včetně chybějících pracovních a studijních vzorů) žák nemá zájem o vzdělávání, jeho školní docházka je ohrožena vyšší mírou absencí (které nejsou způsobovány jinými objektivními příčinami).                           |   |                      |                              |                        |
| <b>E. Žák má problémy v soustředění na výuku v důsledku nedostatečného naplnění jeho psychických potřeb</b><br>žák není schopen se adekvátně se soustředit na školní vzdělávání, protože nemá stabilní domácí zázemí a dostatečnou psychickou podporu pečujících osob nebo v důsledku prožitých traumat.                              |   |                      |                              |                        |
| <b>F. U žáka se objevují bariéry ve vzdělávání v důsledku nedostatečného naplnění jeho fyzických nebo materiálních potřeb</b><br>žák nemá v dostatečné míře saturované základní fyzické potřeby (strava, přiměřené oblečení, hygiena) a/nebo nemá zaplacené výdaje spojené se vzděláváním (družina, pomůcky, školní akce, obědy ad.). |   |                      |                              |                        |
| <b>G. Zákonný zástupce žáka nespolupracuje se školou</b><br>rodič nebo jiný zákonný zástupce žáka dlouhodobě nereaguje na opakované pokusy o navázání komunikace ze strany pedagoga (asistentů, poradenských pracovníků školy), a to v míře, která negativně zasahuje do vzdělávání žáka.   |   |                      |                              |                        |
| <b>Celkové skóre – index sociálního znevýhodnění</b><br>součet hodnocení výše uvedených položek   |   |                      |                              |                        |

Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole

/ 15

Zdroj: NPI (Dostupné z: [https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace\\_zaku\\_se\\_socialnim\\_znevychodnenim.pdf](https://www.npi.cz/images/publikace/identifikace_zaku_se_socialnim_znevychodnenim.pdf))

## 4.2 Poradenství

Školský sociální pracovník je odborně vybaven k poskytování obecného základního sociálního poradenství, to znamená poskytování informací, které přispějí k řešení nepříznivé situace ať už žáka nebo jeho rodiny.

ŠSP je ale také poskytuje odborné sociální poradenství ve smyslu nabídky zprostředkování spolupráce s odborníky nebo organizacemi, kteří jsou specialisty v konkrétních oborech a možnostech podpory. Nabízí doprovod jak rodičům, tak žákům při návštěvě institucí a organizací.

## 4.3 Sociální intervence

Jak píše Skarupská (2016, s. 88), „intervenci zde chápeme jako odborný zásah do sociální situace jedince, skupiny nebo komunity vykonávaný v jejich prospěch.“ Do této oblasti spadají veškeré druhy intervence, které může ŠSP na základě svého vzdělání poskytnout, například:

- Krizová intervence, kterou ŠSP poskytuje jak žákům, tak i pedagogům nebo rodičům, pokud to situace vyžaduje.
- Dlouhodobá spolupráce s žáky a/nebo rodiči při zlepšování jejich nepříznivé situace.
- Nabídka otevřené komunikace s rodiči (nepředsudečný kontakt s rodiči).
- Nabídka kompenzace nepříznivého domácího prostředí formou možnosti trávit co nejvíce času ve škole. Pokud je to v možnostech školy, vytvořit program na celý den – snídaně (lze financovat z projektu NPI PROP), výuka, obědy, doučování, klub.
- 

## 4.4 Individuální plán spolupráce se žákem

Individuální plán spolupráce se žákem (dále IPS) je nástroj, který si může škola vytvořit podle svých potřeb na základě doporučeného Individuálního výchovného programu (MŠMT <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim>). IPS dobré použít spolu se systémem tripartitních schůzek a slouží k:

- identifikaci problému
- ke stanovení a popsání cílů spolupráce
- k určení zodpovědnosti žáka za způsob, jakým se k cíli dostane
- definování podpory ze strany školy

- stanovení podpory rodiny
- průběžnému monitorování spolupráce
- vyhodnocení spolupráce

IPS lze použít v případě dlouhodobé podpory při řešení školního neúspěchu, dlouhodobé práci s žákem v případě náročného chování žáka nebo v případě psychosociální podpory žáka. Uvedené body jsou pouze orientační, záleží na druhu a cíli intervencí.

#### **4.5 Pravidelné tripartitní schůzky**

Tento nástroj slouží jako podpůrné opatření ve chvíli, kdy je třeba nastavit intenzivní práci s dítětem a zároveň je žádoucí stejně intenzivní spolupráce s rodinou. Tripartitní schůzky je vhodné zavést například ve chvíli, kdy hrozí propad školní úspěšnosti žáka, ať už z důvodu vysoké absence nebo nedostatečné práce při vyučování. Také je dobré je nastavit ve chvíli, kdy je potřeba řešit specifické nebo nespecifické poruchy chování, a nebo výchovné problémy při vyučování.

Principem tripartitních schůzek je důkladné seznámení rodičů s problémem a společné hledání řešení situace, kterého se (ve většině případů) účastní i žák. Z prvního setkání vzejde společný plán, ze kterého vyplývají úkoly všem účastníkům tripartity. Může se jednat o systém práce nad rámec látky tak, aby žák dohnal zameškané nebo nezafixované učivo. Může se ale jednat také o podporu žáka v domácím prostředí a ve škole tak, aby dokázal včas rozpoznat hranice chování, které by neměl překračovat, a aby tak došlo ke změně postojů a chování. Ve všech případech je ale klíčové získat citlivým jednáním pro spolupráci jak rodiče, tak žáka, aby na změně chtěli dobrovolně participovat všichni.

Stěžejní pro tento nástroj je frekvence setkávání všech účastníků. Ta je zpočátku (nejčastěji) nastavena jako týdenní s tím, že ve chvíli, kdy přijde pozitivní změna, začnou se intervaly prodlužovat, až nakonec není setkávání potřeba. Součástí tripartit může (ale nemusí) být smlouva mezi školou a žákem, ve které se mohou obě strany zavázat k nějakým konkrétním úkolům nebo cílům. Ta se potom stává součástí Individuálního plánu spolupráce se žákem.

#### **4.6 Případová setkání**

Tento nástroj vychází z nástroje Případových konferencí, které jsou zakotvené v zákoně č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění. Případové konference svolává

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále OSPOD), kdežto svolání případového setkání za účelem všestranné a komplexní podpory dítěte a jeho situace může iniciovat a svolávat kdokoliv, ideálně škola nebo zástupci sociálních služeb (SOFA 2022).

Účastníky případových setkání jsou vždy členové multidisciplinárního týmu odborníků, kteří se podílejí na řešení konkrétního problému a podpoře celého rodinného systému dítěte. Nejčastěji se jedná o třídního učitele nebo ředitele jako zástupce školy, zástupce neziskových organizací, které svou činností mohou buď podpořit dítě samotné nebo zvýšit rodičovské kompetence tak, aby byli schopni své dítě adekvátně podpořit sami. Dále může být přítomen dětský lékař nebo pokud to vyžaduje situace zástupce OSPODu. Účastnit se mohou ale třeba i oddíloví vedoucí nebo učitel/ka z kroužku, kam žák rád dochází.

Cílem je identifikace problému a zejména společné hledání řešení a možností, jakými může každý zúčastněný k řešení přispět. Ta mohou být jak krátkodobá, tak dlouhodobějšího charakteru, proto se intervaly mezi jednotlivými setkáními nastavují vždy v závislosti na dohodnutých cílech.

Školský sociální pracovník je ideální pozicí pro přijetí role Case managera celého případového setkání, tj. koordinuje průběh setkání ve prospěch dítěte, na základě návrhů jednotlivých členů stanoví způsoby řešení, výstupy ze setkání a monitoruje jejich plnění.

#### 4.6 Programy primární prevence

V České republice existuje několik komplexních programů primární prevence, které svým zaměřením cílí na podporu pozitivního chování žáků a práci s chováním nežádoucím.

- **aART – adopted Aggression Replacement Training**, který byl vyvinut v Norsku jako prevence šikany a na podporu zdravých vztahů a projevů chování dětí. Program je postaven na principu sociálního učení a hraní rolí a jeho cílem je snižování výskytu nežádoucího agresivního chování u dětí a dospívajících, čímž přispívá ke zlepšování třídního a školního klimatu (aART, online)
- **KiVa – Kiusaamista Vastan** „Proti šikaně“ je finská metodika, která je zaměřená na předcházení šikaně a na způsoby jejího komplexního řešení. Program je založen na implementaci nástrojů, které pomáhají nejprve výskyt šikany snižovat a současně vytvářet takové prostředí, ve kterém k šikaně nebude docházet (Schola Empirica, online).

- **PBIS – Positive Behavior Intervention and Support**, neboli Podpora pozitivního chování dětí a žáků, který je tvořen implementačním rámcem preventivních a intervenčních postupů, které jsou zacíleny do oblasti vzdělávání, emocí a chování žáků a studentů. Cílem této metodiky je nastavit podmínky a procesy ve škole tak, aby se účinně předcházelo nežádoucímu chování žáků (SOFA,online)

Cílem školského sociálního pracovníka by mělo být získat vedení školy pro implementaci některého z výše uvedených komplexních programů primární prevence a socio-emočního učení, protože tím dochází k vytváření pozitivního školního a třídního klimatu. To v konečném důsledku přispívá ke snižování psychické zátěže dětí (i pedagogů) a zároveň ke zvyšování resilience a celkového well-beingu žáků.

#### **4.7 Rozhovor**

Jak píše Matoušek (2013, 268-270), rozhovor patří mezi základní nástroje případové práce s jednotlivcem. Klíčovým je v tomto případě přístup ke klientovi (žákovi, rodiči, pedagogovi), který by měl být založen na vytváření vztahu a získání vzájemné důvěry. Mezi nejdůležitější dovednosti každého sociálního pracovníka by měla patřit schopnost strukturovat rozhovor tak, aby ŠSP spolu s klientem dokázal posoudit jeho životní situaci a i pomocí rozhovoru dosahovat cíle stanovené intervencí.

#### **4.8 Terénní sociální práce**

Terénní sociální práce je podle Matouška (2013, s. 472) nízkoprahová sociální služba, která využívá kontaktní práci přímo v přirozeném prostředí cílové skupiny. ŠSP využívá tento nástroj ve chvílích, kdy je nutné posílit rodičovské kompetence přímo v rodině dítěte. Typicky se jedná o situace, kdy sociální pracovník učí a podporuje rodiče dítěte při nácvičku přípravy do školy a pomáhá vytvářet podmínky pro domácí přípravu.

### **5 Činnosti školského sociálního pracovníka**

Charakteristika jednotlivých činností vychází z rozdělení School Social Work Association of America (SSWAA [online]), která své služby dělí podle toho, na koho jsou zacíleny. Jednotlivé činnosti jsou upraveny pro prostředí českého vzdělávacího systému.

## 5.1 Spolupráce s dítětem

### Krizová intervence

Využití metod a strategií krizové intervence, zacílení na „Tady a teď“, zazdrojování dítěte. V návaznosti na konkrétní zdroj krize navázání dlouhodobější spolupráce s dítětem a/nebo spolupracujícím odborníkem.

**Nástroje:** krizová intervence, Individuální plán spolupráce (IPS)

### Tvorba intervenčních strategií pro posílení školní úspěšnosti

V návaznosti na základní depistážní nástroj Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním vytváří ŠSP dlouhodobé intervenční strategie individuálně pro každé znevýhodněné dítě, které pravidelně vyhodnocuje ve spolupráci s multidisciplinárním týmem (MDT) učitelů a dalších odborníků ze školního poradenského pracoviště.

Prevence školního neúspěchu žáka je postavena na i jeho ochotě pracovat mimo rámec jeho školních povinností. ŠSP proto může s žákem pracovat na vytváření učebních strategií, ale (pokud je to potřebné) i na vhodné formě doučování, kterou zajišťuje třídní učitel ve spolupráci s asistenty pedagoga.

**Nástroje:** Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním, Individuální plán spolupráce, Tripartitní schůzky, Rozhovor

### Podpora při řešení konfliktů a zvládnání emocí (hněvu)

Děti se mohou dostat do konfliktu nejen mezi sebou, ale také s vyučujícími nebo s rodiči. V takovém případě je může ŠSP podpořit pomocí mediace. Stává se, že ve škole dochází u žáků s PAS/ADHD nebo afektivní poruchou chování k velkým emocionálním afektům. V takovém případě je nutné vytvářet MDT interních a externích odborníků (psychiatr, psycholog, odborníci z SVP, pracovníci školního poradenského pracoviště), kteří dlouhodobě a úzce spolupracují s žákem, rodiči, třídním učitelem a třídním kolektivem.

**Nástroje:** Mediace, IPS, Programy primární prevence, Poradenství, Intervence, Tripartitní schůzky, Case management

### **Pomoc při učení a získávání vhodných socio-emočních interakcí**

Pokud má škola implementován nějaký z komplexních a dlouhodobých preventivních programů, který je zacílen na socio-emoční učení, je ŠSP ideálním školním koordinátorem a klíčovou osobou takového programu. Součástí těchto programů je i individuální práce s žáky, kteří mohou selhávat při získávání takových kompetencí. V takovém případě je vhodná spolupráce ŠSP, třídního učitele, případně práce s třídními kolektivy.

V případě, že takový program zatím škola nepřijala, je možné podporovat dítě formou rozhovorů, nácviku situací, hraní rolí a případně dostupných metodik socio-emočního učení.

**Nástroje:** Programy primární prevence, Poradenství, Intervence, IPS, Rozhovor

### **Podpora dítěte při porozumění sebe sama i druhých**

V závislosti na individuálních potřebách pracuje ŠSP jak s žákem, tak se skupinou žáků na podpoře přijetí sebe sama a pochopení ostatních.

**Nástroje:** Rozhovor, Poradenství, IPS, Programy primární prevence

## **5.2 Spolupráce s rodiči**

### **Pomoc rodičům v přístupu k programům pro žáky s různým typem znevýhodnění**

V našich podmínkách se typicky může jednat o zprostředkování materiální pomoci, zajištění obědů zdarma, ale i doučování češtiny pro děti cizinců.

**Nástroje:** Rozhovor, Poradenství

### **Spolupráce s rodinou s cílem usnadnění procesu přizpůsobení dítěte na školní docházku**

V případě, že rodiče nemají pozitivní vztah ke vzdělání nebo mohou selhávat v některé ze svých rodičovských kompetencí, je potřeba podpořit je všemi možnými způsoby tak, aby jejich dítě prožívalo proces vstupu do školy pozitivně. Pokud rodiče souhlasí, může ŠSP po určitou docházet do rodiny a pomáhat s přípravou na vyučování, s domácí přípravou a se vším, co souvisí se školou.

**Nástroje:** Rozhovor, Poradenství, Terénní sociální práce



### **Pomoc při řešení konfliktů ve škole**

ŠSP nabízí svou pomoc rodičům, kteří se z různých důvodů dostali do neshody s některým z pedagogů, a to formou mediace.

**Nástroje:** Mediace

### **5.3 Spolupráce s pedagogy**

#### **Advokační činnost ve prospěch dítěte**

ŠSP poskytuje základní informace o faktorech (ekonomických, rodinných, kulturních, zdravotních, aj.), které vedou ke znevýhodnění žáka, případně ovlivňují nějakým způsobem školní práci a chování žáka.

**Nástroje:** Rozhovor

#### **Poskytování přímé podpory zaměstnancům**

**Nástroje:** Poradenství, Rozhovor, Intervence

### **5.4 Práce se skupinou/preventivní činnost**

#### **Skupinové aktivity zaměřené na primární prevenci nebo na socio-emoční učení**

ŠSP může vést ve spolupráci s metodikem prevence nebo samostatně třídní kolektivy nebo skupiny žáků při práci s různými tématy zaměřené na oblast prevence rizikového chování nebo na podporu porozumění a respektu vůči sobě samým nebo ostatním.

**Nástroje:** Programy primární prevence

### **5.5 Komunitní práce**

Vzhledem k tomu, že Matoušek (2013, s.310) charakterizuje komunitní práci jako „intervenci usilující o řešení problémů, které přesahují jednotlivce“. V tomto kontextu je důležité zmínit i oblast komunitního plánování. Je to metoda založená na participaci při procesu plánování. Matoušek (2013, 313) ji definuje jako „metodu uplatňovanou při rozhodování o místní a typové

dostupnosti sociálních služeb“. Vzhledem k tomu, že ŠSP by měl sloužit jako prostředník mezi školou, rodinou a komunitou, je důležité, aby se jako takový účastnil místního **komunitního plánování** a přinášel tam problémy a jejich řešení, které přesahují samotnou oblast vzdělávání. Typicky se může jednat o oblast dostupnosti některých sociálních služeb nebo o problematiku substandardního bydlení, která zasahuje část klientů školské sociální práce. V rámci komunitního plánování také ŠSP spolupracuje s komunitou při získávání a koordinaci zdrojů, které vedou k podpoře vzdělávání a uspokojení potřeb školy, žáků a studentů.

## **5.6 Spolupráce s institucemi a organizacemi**

Součástí práce ŠSP je i spolupráce s dříve uvedenými orgány státní správy. Na prvním místě je určitě identifikace a nahlašování podezření na syndrom CAN u dětí. K usnadnění identifikace slouží komplexní metodika organizace SOFA k identifikaci ohroženého dítěte Karta KID (SOFA, <https://www.societyforall.cz/karta-kid>).

### **Case management schůzek pro žáky a studenty, kteří vyžadují podporu z více zdrojů**

Jak bylo zmíněno dříve, škola má možnost organizovat případová setkání ve prospěch žáka tak, aby byla zajištěna jeho dostatečná podpora ze všech dostupných zdrojů. Může se jednat o spolupráci se sociálně aktivizační službou pro rodiny s dětmi, s pediatrem, s odbornými lékaři, s pracovníkem OSPODu, pracovníkem Probační a mediační služby ČR apod.

**Nástroje:** Case management, Poradenství, IPS

## **ZÁVĚR:**

Cílem této metodiky bylo ukázat a přiblížit všem zájemcům možný způsob zavedení sociální práce do školy. Veškeré popsané nástroje, aktivity, činnosti a metody práce byly využity na konkrétní škole ve specifickém regionu. Věříme ale, že je možné je v různém stupni modifikace použít na většině škol, které budou o zapojení sociální práce do školního prostředí uvažovat. Je zcela jisté, že každá škola bude na základě svých potřeb využívat celou řadu dalších nástrojů či aktivit. Autorka této práce se na základě svých zkušeností domnívá, že nejdůležitějším nástrojem je vztah, vytvořený na bázi důvěry, partnerství a vzájemného respektu mezi všemi aktéry případné spolupráce.

## Příloha B

### MODELY ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE

S postupným rozvojem školské sociální práce vznikla potřeba jasně systematizovat tuto poměrně různorodou praxi. Vzniklo tak několik modelů, které vycházejí z různých konceptů, hodnot a cílů, charakteristických pro konkrétní teoretické východisko (Skyba 2014, s. 32).

John Alderson už v roce 1972 vymezil čtyři základní modely školské sociální práce. Jedná se o:

1. **Tradiční klinický model** – je zaměřen na případovou práci se žákem se sociálními a emocionálními problémy, které způsobují obtíže v jeho životě a ztěžují práci ve škole. Úkolem školní sociální práce je poskytnout službu žákovi a jeho rodině, necílí v první řadě pozornost na školu a její prostředí
2. **Model orientovaný na přeměnu školy** - sociální pracovník se s pomocí dalších odborníků snaží hledat řešení problému v prostředí školy
3. **Komunitní školní model** – je zaměřen na komunity s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji. Školský sociální pracovník pracuje s komunitou a se školou jako se vzájemně propojenými sociálními systémy. Jedním z jeho hlavních úkolů je osvěta v rámci komunity a realizace školních programů, zaměřených na pomoc žákům.
4. **Sociálně-interakční model** je založen na vzájemné reciprocitě vlivů a intervencí. Je zaměřen na identifikaci problému v interakci mezi žáky, skupinami žáků, rodinami, školou a komunitou (Matulayová 2013).

Ad1) **Tradiční klinický model** – příčina problémů je v tomto modelu přičítána individuálním bariérám díky nezvládnání psychické a emocionální zátěže, které brzdí potenciál žáka. Ty podle tohoto modelu vyplývají nejčastěji ze vztahu mezi dítětem a rodiči. Toto vyplývá z výchozího konceptu, kterými jsou psychodynamické teorie. Odborné výhrady vůči tomuto modelu se týkají zejména toho, že škola a její podmínky jsou v tomto případě vnímány jako neměnné a že nezohledňuje potřebu advokacie ve prospěch znevýhodněných dětí. Hlavním úkolem školského sociálního pracovníka je případová práce se žáky a rodiči.

Ad2) **Model orientovaný na přeměnu školy** – ve srovnání s nejčastěji voleným tradičním klinickým modelem je tento model zaměřen opačným směrem. Vychází z premisy, že je to škola, její podmínky a normy, které způsobují bariéry v optimálním sociálním fungování žaček

a žáků. Intervence školního sociálního pracovníka je směřovaná na všechny subsystemy školy – ať už se jedná o učitele, ostatní zaměstnance, spolužáky nebo rodiče. Klíčovým teoretickým rámcem je v tomto případě etiketizační teorie (labeling) v kombinaci s konceptem deviace. Pracuje s možností „zaškatulkování“ žáka v roli devianta a nemožnosti se z ní vymanit. Hlavní těžiště práce se tak rozšiřuje o advokacii žáků a vyjednávání v rámci školy. Na druhou stranu je i tento model příliš koncentrovaný pouze na jednu část celého systému a nezohledňuje jeho další činitele. Hlavním těžištěm ŠSP je tu přímá práce se žáky v rámci skupin, konzultace s pedagogy a vedením školy.

Ad3) **Komunitní model** – zaměřuje svou pozornost zejména na žáky ze znevýhodněných komunit, kdy se narušený vztah mezi komunitou a školou může projevovat zejména vzájemnou a oboustrannou nedůvěrou a neporozuměním. Úkolem ŠSP je tak kromě jiného pomáhat objasňovat dotčeným pracovníkům školy odlišnosti, týkající se kulturních rozdílů, chudoby, deprivace a znevýhodněného prostředí. Úlohou ŠSP tak kromě jiného je i zapojení školy do aktivit komunity a naopak, advokacie a mediace mezi jednotlivými stranami. Otázkou tak podle mnohých je, zda jsou školy připravené na takovýto typ komunitní spolupráce a také dilemata, která vyplývají z mnohdy odlišných očekávání komunity a školy od práce školského sociálního pracovníka.

Ad4) **Sociálně-interakční model** – klíčovým slovem v tomto případě je sociální interakce ve smyslu vzájemného ovlivňování se mezi jednotlivci, skupinami a celým systémem. Tato interakce se tak stává zdrojem obtíží jednotlivých aktérů a systémů. Úkolem ŠSP je tak především identifikovat to, co mají společné, zlepšovat oblast komunikace. Měl by tak usměrňovat práci s jednotlivci, skupinami i komunitou a to pomocí mediace, poradenství a uschopňování. Koncepční a teoretickým základem je tu teorie systémů a komunikační teorie (Skyba 2014, s. 35-41).

K základním modelům patří i **model podle Costingové**. Ten zdůrazňuje komplexitu všech interakcí mezi žáky, školou a komunitou a je zaměřen na plánování pozitivních změn v sociálních službách pro žáky (Hurychová 2017).

Další modely ŠSP k nám přicházejí z Německa, kde byla školská sociální práce etablovaná už v 70. letech minulého století, i když v současnosti do popředí vystupuje velmi silně koncept sociální pedagogiky (Koscurová 2013, s. 18). Jak uvádí Speck (2009), jedná se zejména o:

1. **Model založený na teoriích socializace a modernizace**, který reaguje zejména na problémy vznikající problémy v socializaci a na rostoucí ohrožení dětí a mládeže.

2. **Model založený na teoriích školy** je zaměřen zejména na sociální funkce školy a na zlepšování socio-ekonomických podmínek dětí.
3. **Model založený na teorii transformace**, který ukazuje na sociální rizika a sociální problémy dětí a dospívajících jako na důsledek transformačních procesů 90. let 20. století. Zdůrazňuje silnou spolupráci s rodiči a propojení školy a komunity.
4. **Model vycházející z teorie rolí a profese**. Tento model vychází z poznání, že učitelé nejsou schopni souběžně naplňovat roli pedagoga a sociálního pracovníka (autorka práce může toto potvrdit z vlastní praxe). Výsledkem čehož je premisa, že školství potřebuje odborníka na sociální problémy a sociální potřeby dětí (Speck in Matulayová 2013, s. 471).

Ve své stati se např. Hurychová přiklání v případě institucionalizace ŠSP přiklání k využití kombinace tradičního klinického modelu a modelu komunitního. Jak správně říká: „*propojovat lze ale jakýkoliv jiný model, záleží také na škole, která by se vždy měla rozhodnout, jaký si zvolí. Ze všech ve světě zavedených typů v principu každý pomáhá k úspěšnému vzdělávání a rozvoji žáků. Spolu s aktivními vyhledávacími postupy a zasílováním potřebných odborníků umocňuje úspěšnost ve studiu*“ (Hurychová 2017).

Havlíková o tom říká, pojetí školské sociální práce se v české republice teprve formuje. Není tudíž zřejmé, zda se v případě institucionalizace přikloní k jednomu z pěti již definovaných modelů nebo zda zvolí eklektický přístup, kombinující prvky z uvedených modelů (Havlíková 2018, s. 10).