

Univerzita Palackého v Olomouci

Cyrlometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské sociální práce

Sociální a charitativní práce

Rastislav Ostríž

Role sociálního pracovníka na základních školách

Diplomová práce

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

2018

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

.....

Poděkování:

Mé poděkování patří doc. PaedDr. Tatiane Matulayové, PhD. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala.

Obsah

Úvod	1
1. Metodologie práce	3
2. Sociální práce	5
1.1. Krátké představení historie sociální práce v České republice	6
1.2. Krátké představení historie sociální práce ve Velké Británii	8
1.3. Shrnutí	10
2. Školství	10
2.1. Krátké představení historie školství v České republice.....	11
2.2. Krátké představení historie školství ve Velké Británii.....	14
2.3. Shrnutí	16
3. Školní sociální pracovník.....	17
3.1. Cílová skupina školského sociálního pracovníka	18
3.2. Školní sociální práce	19
3.3. Sociální role a socializace v rámci sociální práce ve škole	22
3.4. Škola, jako prostor k socializaci žáků	24
3.5. Situace v České republice.....	26
3.6. Situace ve Velké Británii.....	27
3.7. Shrnutí	29
4. Legislativa	30
4.1. Legislativa v České republice	30
4.2. Legislativa ve Velké Británii	33
4.3. Shrnutí porovnání.....	34
5. Možné důvody potřebnosti sociálních pracovníků na školách	34
5.1. Situace v České republice.....	36

5.2.	Situace ve Velké Británii.....	38
5.3.	Shrnutí	40
6.	Financování	41
6.1.	Financování sociálních služeb v České republice.....	42
6.2.	Financování sociálních služeb ve Velké Británii.....	44
6.3.	Shrnutí	46
6.4.	Financování školství v České Republice.....	47
6.5.	Financování školství ve Velké Británii	49
6.6.	Shrnutí	49
7.	Suplování sociálního pracovníka jinou profesí	50
7.1.	Situace v České republice.....	51
7.2.	Situace ve Velké Británii.....	54
7.3.	Shrnutí	58
8.	Obsah vzdělávacích programů	59
8.1.	Studijní plán sociálního pracovníka a přidružených odborníků v České republice.....	
	60	
8.2.	Studijní plán sociálního pracovníka a přidružených odborníků ve Velké Británii.....	
	63	
8.3.	Shrnutí	65
9.	Závěr	66
	Použitá literatura	69

Úvod

Sociální práce, v kontextu dnešní doby, představuje řadu nástrojů, které vedou k tomu, aby byla poskytnuta kvalifikovaná pomoc potřebným, a to s důrazem na individualitu a potřeby daného člověka. Její dopad a uplatnění tak lze najít nejenom v sociálních službách počínajíc terénní sociální prací až po domovy pro seniory, ale také ve zdravotnických zařízeních, v paliativní péči, v dluhovém poradenství nebo vězeňské službě. Sociální práce, respektive sociální pracovník, se tak postupně stává součástí systému, který původně s jeho přítomností nepočítal. Tato situace je daná především vývojem společnosti a tím, jak funguje, s jakými rizikovými faktory se setkává a jak je schopná na ně reagovat. Právě proto je důležité, aby v každé sféře nebo oblasti života člověka byl někdo, kdo je dostatečně kvalifikován mu pomoci tyto bariéry překonat. Tato skutečnost mne pak vedla k zamyšlení se nad tím, do jaké míry je role sociálního pracovníka a jeho místo zakomponované ve vzdělávacím procesu dětí, respektive na základní škole. Úroveň vzdělávání, přístup k učení a stupeň dosaženého vzdělání má velký impakt na to, jak bude člověk v budoucnu schopen uplatnit se na trhu práce, začlenit se do společnosti, vybudovat si určitý stupeň sociálního statutu nebo být konkurence schopný. Vazba mezi rizikovými faktory, se kterými je možné se potkat v rámci vzdělávacího procesu, počínajíc špatným rodinným zázemím až po potíže ve školním kolektivu, na sociální práci, je pak velmi pevná. Proto je dle mého názoru důležité se zabývat rolí sociálního pracovníka ve školství, ale také tím, jak se sociální práce v pedagogickém prostředí projevuje, kde jsou její hranice a jak se má realizovat.

Myšlenka implementace sociální práce do prostředí školních lavic je v českém prostředí relativně nová, a proto těžko uchopitelná představa. I přesto se ale dá říci, že první náznaky jejího vlivu v procesu vzdělávání jsou vidět. Tato situace ovšem neodpovídá ideálnímu stavu a je možné nalézt značné nedostatky. Neexistuje jednoznačné vymezení role školního sociálního pracovníka a v mnoha případech se zdá, že je jeho role suplovaná jinou profesí. Zdá se, že postoj ke školní sociální práci je jiný ve Velké Británii, která je otevřenější, co se týče praxe školní sociální práce. Cílem mé práce tedy bude provést přehledovou studii týkající se různých aspektů práce a uplatnění sociálního pracovníka na základních školách v České republice a ve Velké Británii. Budu se snažit porovnat kulturní zázemí pro danou profesi a vymezit jejich rozdíly a společné znaky. Budu vycházet především z analýzy odborných textů a

literatury, odborných periodik a článků, statistik a dobré praxe, na území České republiky a Velké Británii.

1. Metodologie práce

Jak jsem již uvedl v úvodu, cílem mé diplomové práce je porovnání rolí a praxe sociálního pracovníka v České republice a ve Velké Británii. Pro proces výzkumu jsem zvolil metodu komparace.

Metoda komparace spadá pod teoretický výzkum. Jedná se převážně o typ výzkumu, který je charakteristický tím, že získává nové informace, doplňuje je, popřípadě je zpřesňuje (Linderová, 2016, s. 7).

Glaser-Straussova metoda konstantní komparace (Kronick, 1997, s. 58), byla vytvořena v sedmdesátých letech dvacátého století. Jedná se o analýzu empirických dat, tedy psaných záznamů. Na rozdíl od obsahové analýzy, která je do jisté míry podobná, sleduje Glaser-Straussova metoda jako hlavní cíl vytvoření určité teorie než její testování. Samotný postup analýzy lze tedy jednoduše nazvat jako proces hledání. Základní technikou výzkumu je Glaser-Straussova metoda konstantní komparace. Jedná se především o analýzu dobré praxe, statistik, odborné literatury, statistických údajů a vědeckých prací.

Konstantní komparativní metoda je složena ze čtyř částí. Jedná se o porovnání znaků platných pro každou zkoumanou kategorii. Dále integrace vymezených kategorií a jejich vlastností. Následuje vymezení teorie a její psaní (Glaser, 1965, s. 439).

Mimo srovnávání psaných dat a statistik Strauss doporučuje (dle Svaříček a kol., 2007 s. 224) porovnat výsledek hodnocení s našimi představami o tom, co možné je a není.

Každá kapitola mé diplomové práce se zabývá určitými okruhy, které jsou dle mého názoru základním vodítkem pro porovnání školské sociální práce ve Velké Británii a v České republice. Jedná se o model sociální práce v obou krajinách, legislativu a financování sociálních služeb a školských zařízení. Při zkoumání jednotlivých okruhů jsem vycházel z historického a kulturního povědomí dané země. Domnívám se, že historický podtext a kulturní povědomí krajiny je silným faktorem v oblasti vývinu jak legislativy, tak postojů k sociální práci, či sociální činnosti jako takové. Jelikož se nejedná o historickou studii, v každé oblasti se věnuji zejména a pouze zásadním událostem, které měly, dle mého názoru, vliv na vývoj sociální práce ve školství.

Na konci každé kapitoly se budu snažit stručně porovnat z uvedených informací to, jakým způsobem jsou analyzované oblasti odlišné a také to, jakým způsobem mohly ovlivnit vývoj školní sociální práce v daných zemích.

Dalším důležitým faktorem, který mi dle mého názoru pomůže pochopit odlišnosti fungování sociální práce na školách, je porovnání jiných, přidružených profesí, které se aktivně zapojují ve školním systému jak v České republice, tak v Anglii. Jedná se převážně o roli sociálního pedagoga a speciálního pedagoga.

Při zkoumání mnou vymezených oblastí budu vycházet z odborné literatury, statistických údajů například Ministerstva školství v České republice a ve Velké Británii, tak z odborných periodik. Jak jsem se již zmínil, zkoumané oblasti se budu snažit analyzovat jen do takové míry, abych mohl danou informaci použít pro potřeby komparace stavu sociální práce ve školách a její praxe v současnosti. Znamená to tedy, že jednotlivé oblasti komparace budou obsahovat pouze získané informace, které se vztahují na mnou zkoumanou oblast.

Jelikož je komparace zaměřená na analýzu psaných textů, statistik, odborných praxí a dobré praxe, je nutno poznamenat, že jejich množství může být v některých případech značně omezeno. Školská sociální práce vznikla ve Spojených Státech a převážná část odborné literatury se váže přímo na praxi školské sociální práce ve Spojených státech Amerických. Další možnou překážkou může být nedostatek odborné literatury, jenž je zaměřená čistě na mnou vymezené oblasti jako například rozvoj školství nebo historie legislativních úprav ve Velké Británii nebo v České republice. Jednotlivé oblasti, jenž budu analyzovat, tak budou obsahovat informace z obou zemí v takovém množství, aby poskytly základní přehled informací dostačující k vytvoření komparace. Zkoumané oblasti budou zaměřeny na rozvoj sociální práce, rozvoj školství, legislativu a její historii, financování sociálních služeb v návaznosti na financování škol a školního sociálního pracovníka a dále na vymezení faktorů, jenž přispívají a přispěly k nutnosti zavedení školní sociální práce v obou zemích.

Na závěr práce bych rád shrnul základní poznatky, které jsem získal při svém výzkumu a zároveň se pokusit definovat viditelné odlišnosti v praxi školské sociální práce v obou státech.

2. Sociální práce

Sociální práce je v kontextu vědních oborů zaměřených na člověka relativně mladou disciplínou. Zabývá se metodami, které jsou uplatnitelné při práci s klientem za účelem začlenění se do společnosti nebo působí jako činitel prevence izolace. Jednou z hlavních charakteristik je její interakce s klientem a uplatňování metodických a empiricky ověřených postupů. Své prameny čerpá z různých vědních disciplín jako je psychologie, sociologie, právo nebo filozofie. Řešení nepříznivé sociální situace tedy probíhá komplexně z pohledu různých přidružených oborů.

Navrátil (dle Matoušek, 2001, s. 184) vidí činnost sociální práce mimo jiné v tom, že se zabývá vztahy mezi lidmi, a to zejména v kontextu naplňování sociálních rolí. Tato definice pak spadá do konkretizace školní sociální práce. Škola jako institut, který mimo vzdělávací proces poskytuje žákům možnosti, jak naplnit role, které vycházejí z jejich přítomnosti v instituci, ve skupině a podobně, je ideálním prostředím pro aplikaci sociální práce.

Matoušek (2011, s. 192), dále definuje sociální práci jako schopnost pomoci jiným za účelem udržení jejich nezávislosti. Tento popis sociální práce lze uplatnit ve všech aspektech lidského života, tedy i na školní prostředí, které vytváří podmínky k tomu, aby dítě za sebe přebralo odpovědnost, například v procesu vzdělávání nebo interakce mezi ostatními vrstevníky.

Na to navazuje Navrátil (2004), který sociální práci vidí jako podporu sociálního fungování, a to v momentě, kdy je tato potřeba jednotlivě nebo také individuálně vyjádřena. Sociální práce se tedy zabývá vztahy v souvislosti s akceptací sociálních rolí. Takto pojatá sociální práce je identifikovaná jako průřezová vědní disciplína, zasahující do všech aspektů života člověka, a to včetně v době jeho formace, tedy ve škole.

Na vymezených definicích sociální práce je společným znakem zejména proces pomoci jedincům nebo skupinám v otázkách naplňování jejich individuálních

a společenských rolí. Takto pojatá definice sociální práce ve vztahu ke školskému prostředí reaguje na potřeby žáků a dětí, které jsou součástí různých sociálních skupin, ve kterých musí plnit společensky uznané role. O vztahu sociální práce k socializaci, zejména pak ve školách, se budu věnovat ve druhé kapitole.

V dnešní době můžeme vymezit hlavní cíle sociální práce následovně (Matoušek, 2008, s. 13):

- Podpora klienta v oblasti řešení jeho problémů a adaptace na nároky v procesu vývoje klienta
- Zprostředkování kontaktu s potřebnými agenturami, jež přispívají k řešení klientova problému
- Podpora systému k humánní a efektivní práci
- Rozvíjení sociální politiky

V aplikaci na školní systém se sociální práce v prostředí školy jednoznačně promítá ve všech výše zmíněných bodech. V prvním bodě jde zejména o proces socializace žáků ve škole a pomoc při nalézání jejich rolí ve školním kolektivu. Druhý bod pojednává, ve vztahu ke škole, například o komunikaci se speciálně pedagogickými centry. Sociální pracovník může být nápomocný při řešení finančních potíží v rodině žáka, a to přímo v jednání s Úřady práce a podobně, jako osoba zastupující nebo podporující rodiče žáka. Třetí bod reflektuje, dle mého názoru, efektivitu řešení různých potíží žáků a jejich rodičů v takzvané tripartitě škola vs. sociální pracovník vs. systém. Poslední bod zahrnuje například advokační roli sociálního pracovníka ve snaze prosazovat systémové změny v ochraně žáků před šikanou, zlepšování prostředí, například rodinné prostředí, v jejich prospěch a podobně.

1.1. Krátké představení historie sociální práce v České republice

Pro záměry mé práce poskytnu vybrané informace o sociální práci se zaměřením zejména na devadesátá léta dvacátého století až po současnost, jenž je charakteristickým obdobím pro rozvoj sociální práce na našem území. Historické období, jež spadá před devadesátá léta slouží pouze jako vodítko k pochopení kulturních a společensko-sociálních podmínek, jež formovaly rozvoj sociální práce, školství a všechno, co s tím souvisí, včetně financování a rozvoj školské sociální práce.

Z hlediska vztahu sociální práce ke vzdělávání a k činnosti sociálního pracovníka ve škole je důležité vycházet z historického kontextu sociální práce. Přístupy, které sociální práce ve své praxi využívá a aplikuje jsou podmíněny zejména tím, jaké měla sociální práce podmínky pro svůj rozvoj, v jakém kulturním a ekonomicko-sociálním prostředí se vyvíjela a nadále vyvíjí a také jakým způsobem ji definuje, popřípadě řídí politická scéna.

Podmínky pro rozvoj a aplikaci sociální práce v České republice byly odlišné například od Velké Británie. Na území dnešní České republiky byla prvopočátečním impulzem pro rozvoj sociální práce křesťanská tradice Evropy. Základním nositelem myšlenky pomoci potřebným ve středověku byla církev, a to na několik staletí. Sociální pomoc se realizovala zejména pomocí milodarů, poskytnutím ošacení, jídla a přístřeší. S tím souvisí například zakládání špitálů.

Doba renesance a osvícenectví pak přispěla k tomu, že se postupně zapojuje do sociální problematiky také stát. Začínají vznikat obecní chudinské pokladny, chudobince, byl přijat domovský zákon a sociální práce se začíná více organizovat (Matoušek, 2001, s. 115-117).

Doba od vzniku samostatného státu až po konec druhé světové války je charakteristická zejména kolísavým hospodářstvím. Prioritou se stala péče o zdraví, začala se poskytovat strava ve školách, vznikly nové zákony ohledně veřejné sociální péče, sociální pojištění a podobně.

Od šedesátých let dvacátého století ovšem začíná jiné pojetí sociální práce v České republice. Pod vlivem tehdejší komunistické strany přešla odpovědnost o blaho občanů na hlavu státu. Podíl občanů ve formě pomáhajících občanských organizací byl eliminován. Vzniklo období sociálního státu, který plošně pečoval o občany.

Kodymová uvádí, že sjezd komunistické strany považoval sociální práci za zbytečnou (2016, s. 9). Byla zrušena Národní pojišťovna financující i sociální péči a sociální práci, dále byla znárodněna zdravotnická zařízení a zestátněna sociální péče, která byla svěřena národním výborům. Takto pojatá sociální práce měla těžkou pozici pro praxi, což se konec konců promítlo do jejího vývoje v České republice.

Situace se zlepšila až po roce 1989, kdy byla přijata řada nových zákonů, vznikla sociální záchranná síť a postupně se rozvíjel i nový profil sociálního pracovníka a sociální politiky státu. Hlavním mezníkem pro rozvoj kvalitní sociální práce přišel až s přijetím zákona o sociálních službách. Od devadesátých let dvacátého století se do sociální pomoci a problematiky s ní spojenou aktivně zapojují i neziskové organizace.

Jako reakce na nové období vzniká v roce 1991 zákon o životním minimu a zákon o sociální potřebnosti. Reforma sociální péče byla započata již v roce 1994, a v roce 1997 vláda schválila věcný záměr zákona o sociální pomoci (Matoušek, 2007, s. 30-31).

Významný vliv na rozvoj sociálních služeb a kvality jejich poskytování bylo mimo přijetí zákona o sociálních službách a přijetí vyhlášky 505/2006 Sb. vyhláška, kterou se provádí zákon o sociálních službách, jenž obsahuje standardy kvality sociálních služeb.

Velmi zajímavý je fakt, že v roce 1990, byla oficiálně podaná žádost na rektora Karlovy univerzity a na děkana filozofické fakulty, potažmo na rektory a děkany v Brně a Bratislavě se žádostí o zřízení kateder sociální práce (Matoušek, 2007, s. 51). Zde je vidět, že reforma sociálních služeb, šla ruka v ruce s rozvojem sociální práce jakožto vědní disciplíny. V tomto pohledu je nutné si uvědomit, že systémové řešení výuky sociální práce se na území České republiky začalo řešit až od roku 1990. To je relativně krátká doba na profesionální ukotvení sociální práce ve všech aspektech její průřezové charakteristiky, například ve školských zařízeních.

1.2. Krátké představení historie sociální práce ve Velké Británii

Tradice péče o potřebné, včetně péče o rodinu měla ve Velké Británii dvojitou historii. V době středověku se jednalo o nábožensky orientovanou pomoc a postupem času tuto roli přebíraly soukromé organizace sdružující lidi, kteří dobrovolně pomáhali. Zakládaly se společnosti pro pomoc potřebným, nemocnice a podobně (Thane, 2009, s. 2).

Před druhou světovou válkou existoval ve Velké Británii tzv. Poor law. Tento zákon vyžadoval, aby kraje pečovaly o lidi, kteří neměli podporu rodiny. V roce 1984 prošel zákon úpravou, a začal separovat lidi na ty, kteří byli schopni práce. Ti, kteří měli určitou formu zdravotního znevýhodnění, dostávali týdenní podporu odpovídající jejich postižení (Thane, 2009. s. 2-3).

V roce 1946 vznikl The national Assistance Act, který platil od roku 1948. Tento zákon přebíral na starost přerozdělování sociálních dávek. Lidé nemocní a ti, kteří potřebovali jinou nežli nemocniční péči, byli rozděleni na dvě kategorie. Tedy na nemocné, kterým se poskytovala péče v nemocnicích a na potřebné, kteří byli

umístění do zařízení sociálních služeb. Mimo jiné tento zákon požadoval vytvoření rezidenčních domovů pro seniory, a vytvoření inspekčního týmu, který by dohlížel na jejich chod (Thane, 2009, s. 5-6).

Dalším mezníkem bylo období sedmdesátých let dvacátého století. Vznikl The Chronically Sick and Disabled Act, který reagoval na veřejný servis. Požadoval vytvoření komunitní péče za účelem setrvání lidí v jejich domovech. Od 80. let se postupně zvyšuje počet sociálních služeb, které jsou soukromého charakteru a jsou kontrolovatelné inspekcí (Chronically sick and Disabled Persons Act, 1970, s. 2).

Sociální práce ve Velké Británii je zaměřena převážně komunitně, jak tomu nasvědčuje zákon ze 70. let dvacátého století. Vedle komunitní sociální práce se pak rozrůstá počet institucí poskytující pobytové sociální služby, terénní sociální služby a poradenství. Postavení k sociální práci v komunitě má dle mého názoru zásadní vliv na její směřování.

Keller (1996, s. 512-514) definuje komunitu jako „sociální útvar, který je charakteristický zvláštním typem sociálních vazeb mezi členy, zejména pak specifickým postavením navenek, v rámci sociálního prostředí.

Podle Warrena (dle Netting, 1993, s.10-12) má komunita plnit následující sociální funkce, které umožňují lidem uspokojovat jejich potřeby:

- Produkce, distribuce, spotřeba
- Socializace
- Sociální kontrola
- Sociální participace
- Vzájemná podpora

Osmdesátá léta jsou charakteristická ještě větším rozvojem sociálních komunitních služeb. V roce 1983 byly District Health Authorities (okresní zdravotní úřady) pověřeny finančním přerozdělováním v prospěch komunitní péče, za účelem šetření finančních dotací. To znamená, že primární snahou bylo přemístit potřebné, například seniory z nemocniční péče, do jejich vlastních domovů, kde jim byla poskytnuta náležitá péče (Tinker, 1992, s. 99).

Lokální autority zjišťovaly, že je proces péče náročnější na financování. Počet rezidenčních domů v privátním sektoru se pomalu začal zvyšovat, a to z osmnácti tisíc v roce 1975 na sto devatenáct tisíc v roce 1990. Od roku 2000, kdy vznikl Act 2000, jež reagoval na rozvoj komunitní péče a péči o poskytovatele, vzrůstá potřeba jejího

ukotvení do budoucna. Rok 2001 přinesl zákon The Special Educational Needs and Disability Act, neboli zákon o speciálním vzdělávání. (Thane, 2009, s. 9-12).

1.3. Shrnutí

Základním rozdílem v oblasti poskytování sociálních služeb ve Velké Británii a v České republice je zejména historický kontext dané země. Je evidentní, že okupace od šedesátých let dvacátého století měla za následek zpoždění vlivu sociální práce na obyvatele České republiky. V rámci srovnávání modelů sociální práce v obou zemích vidím jasný rozdíl zejména v tom, že sociální práce ve Velké Británii má delší tradici, což vedlo její občany například k tomu, že se v historii často slučovali za cílem vytvořit sociální organizace, které poskytovaly služby potřebným. Na území České republiky je tato „tradice“ opět obnovena až v devadesátých letech dvacátého století.

Dalším zajímavým rozdílem koncepce sociální práce v obou srovnávaných zemích je dle mého názoru to, jak je vnímaná komunita a její vztah k sociální práci. Jak je vidět, sociální práce ve Velké Británii byla orientovaná komunitním způsobem už od sedmdesátých let. To, jakým způsobem je ve společnosti vnímaná potřeba komunity pak může mít dopad na to, jakým způsobem se společnost organizuje v oblasti pomoci. Dále si myslím, že komunitní sociální práce předurčila to, jakým způsobem je škola, jakožto veřejná instituce, schopná komunikovat s rodiči, což by mohlo mít za následek jednodušší implementaci sociální práce do prostor školy.

Mimo jiné je evidentní, že sociální péče ve Velké Británii klade velký důraz na poskytování terénních sociálních služeb, za předpokladu, že klient může zůstat ve svém přirozeném sociálním prostředí po co nejdelší dobu.

2. Školství

Rozvoj školství dané země předurčuje její vyspělost. To, do jaké míry je stát schopen zajistit kvalitu vzdělávání, přispívá pozitivně z dlouhodobého hlediska nejenom na život jednotlivce, ale také na celou zemi. To, že systém vzdělávání je nezbytný pro rozvoj země věděli již staří antickové. Kromě toho, jakým systémem je školství formováno

a financováno, je dle mého názoru také důležité se zamyslet nad tím, jakou úlohu sehraává škola, jako veřejná instituce mezi lidmi. To znamená zamyslet se nad tím, zda škola působí preventivně, zda je zapojená do dění komunity, zda naplňuje nejenom požadavky vzdělávací, ale také požadavky sociálně psychologické, které jsou potřebné pro správný vývoj dítěte. To vše zahrnuje pedagogika jako taková.

Škola působí na žáka edukačně. Základním nástrojem školy je tedy, mimo jiné, pedagogika a její přístupy. Průcha definuje pedagogiku jako vše, co vytváří edukační prostředí (2002, s.33).

Jasným příkladem toho, jak je škola provázaná se sociální situací žáka vymezují sociální determinanty edukačních procesů. Ty do značné míry ovlivňují to, do jaké míry je žák schopen se zapojit do edukačního procesu a úspěšně jej naplnit (Průcha, 2002, s. 44). Zde je tedy jasný důkaz toho, že i v případě vyspělého školského systému je nutné zohledňovat individuální sociální potřeby každého žáka za účelem identifikace a eliminace sociálně patologických jevů, které mohou ovlivnit edukační proces.

2.1. Krátké představení historie školství v České republice

Vznik domácích škol se datuje na našem území již od dob Cyrilometodějské mise. Rozvinulo se písmo a následná četba. V šestnáctém století přišli na naše území Jezuité, kteří zakládali školy (Jaromírek, 2003, s. 238). Zde je vidět, že křesťanská tradice se projevila nejen do vývoje sociálních služeb, ale také do školství. Konec konců byly to právě mnišské řády, které ovládly umění psaní a tím napomohly distribuci psaného slova.

Zpočátku bylo školství neustále pod záštitou církve a stát neměl důvod se v této sféře uplatňovat. Vzdělávání stále probíhalo v městských i farních školách, kde byli žáci vyučováni především katechismu (Veselá, 1992, s. 293). Křesťanská tradice se tedy projevila nejenom do sociální práce, ale také do vývoje školství.

Znatelnější pokrok byl zaznamenán až v období Tereziánských reforem. Vytvořila se školská správa a všeobecný školní řád, jenž přinesl povinnou šestiletou školní docházku pro děti ve věku od šesti do dvanácti let (Králová 2007).

Změna nastala, když se školská správa dostala od roku 1775 pod záštitu státu. Byla stanovena Školní komise zemská pro Království české a jednotný školní fond, který

slučoval všechna stipendia a fondy, ze kterých pak byla financována gymnázia. Změna nastala přijetím nové ústavy a přišlo na reformu lidového školství. Vzniknul nový říšský školní zákon a církvi zůstal pouze dohled nad výukou náboženství na základních církevních školách (Somr, 1987, s. 359-360).

Dalším mezníkem ve vývoji školství na území České republiky, byl vznik Ministerstva školství v devatenáctém století. Od devatenáctého století pak postupně vznikaly tzv. reálky, gymnázia, technické školy a podobně (Vališová, 2007, s. 76).

Krátce po roce 1948 zažívá české školství další změnu v podobě legislativních změn. Pedagogické normy, které byly do té doby obsažené v legislativě, byly zrušeny a začaly být řízené krajskými národními výbory (Kratinová, 2012, s.7).

Dalším důležitým pilířem je období druhé poloviny dvacátého století, kdy vznikají referáty školství, kultury a tělovýchovy, při nichž působí krajsí školní inspektoři, dále jsou zřízeny školské referáty (Vališová, 2007, s.70).

V tomto období se objevují nedostatky v oblasti správného nastavení kurikula. Walterová uvádí, že: „Kurikulum ve svém celku bylo předimenzováno teoretickými, abstraktními, často nefunkčními a marginálními poznatky. Důsledky uvedeného přístupu byly charakterizovány jako přetěžování žáků, málo praktická využitelnost, neatraktivnost učiva pro žáky“ (2004, s. 246).

Zde se objevuje možnost zamyslet se nad složením kurikula, jehož správné nastavení může vést ke zvýšení kvality edukačního procesu. Edukační proces je ovšem nutné brát komplexně. Jeho hlavním cílem není pouze vybavení žáka teoretickými znalostmi, ale rozvíjet jej také po stránce psychologické a sociální. V roce 1994 vydalo MŠMT dokument *Kvalita a odpovědnost*, který se měl zaměřit právě na změnu kurikula. Jeho primární zaměření bylo soustředit se na vznik vzdělávacích standardů, které by odrážely vzdělávací systémy moderních společností. Bohužel tento dokument nakonec nebyl přijat jako závazný.

Dost zásadní okamžik v oblasti vzniku strategických materiálů byl rok 2001, kdy vznikla Bílá kniha: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Ta přináší nový pohled na kurikulum, které je zaměřeno na vzdělávací programy (MŠMT, 2001).

Rámcový vzdělávací program (MPSV dle Dvořáková, 2010) dále formuloval vzdělávací cíle, které byly zaměřené na komplexní rozvoj osobnosti žáka a vymezení klíčových kompetencí. Tento postoj byl odlišný od předchozích cílů, které byly primárně orientované na mechanické zapamatování učiva a kompetence k učení. Nově byla priorita zaměřena na:

- kompetence k řešení problémů;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence občanské; kompetence pracovní.
- kompetence komunikativní;

Nové vyčlenění kompetencí počítá tedy s tím, že škola přistupuje v rámci pedagogických přístupů k žákovi komplexně. Není zde vidět pouze zaměření na memoraci učiva, ale také na rozvoj sociálních dovedností žáků. Zde se dle mého názoru jasně vytvořila půda pro oblast sociální práce.

Nutnost neustále přizpůsobovat kurikulum s ohledem na neustále se měnící situaci ve světě a ekonomice zastává také Průcha (1999, s.74).

Walterová uvádí (dle Bauman, 2011, s. 17), že byl pojem kurikulum v české pedagogice téměř neznámý až do 80. let 20. století. Definice kurikula dle Průchy (dle Bauman, 2011, s. 18) je následovně: „s pojmem ‚kurikulum‘ se dnes v české pedagogické teorii běžně zachází, ačkoliv jeho význam není chápán jednoznačně. V úrovni teorie byl tento pojem mnohokrát definován, přesto neexistuje jednotné, všeobecně přijímané pojetí tohoto jevu.“

Od roku 1989 kdy vznikl zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, byly v roce 1991 zřízeny školské úřady. Období devadesátých let je bohaté na reformy školství, podobně jako tomu bylo v sociálních službách. Vznikly například zákony jako zákon 172/1990 Sb., o vysokých školách, nařízením vlády č. 350/1990 Sb., o akreditační komisi, zákon č. 171/1990 Sb., kterým se měnil a doplňoval zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (tzv. školský zákon).

Novela zákona z roku 1990 vytvořila podmínky pro další rozvoj školství. Důležitým mezníkem bylo zrušení povinnosti ideové orientace výchovy a vzdělávání, dále byla mimo jiné také zavedena takzvaná diferenciací výuky oproti tzv. „jednotné škole“. Rok 1995 následně přinesl novelu č. 138/1995 Sb., zákon, kterým se mění a doplňuje zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění zákona č. 188/1988, který se mimo jiné orientoval na předškolní výchovu

a vzdělávání na základních školách. V oblasti základních škol se novela dotkla například rozdělení základní školy na první stupeň pětiletý a druhý stupeň čtyřletý (MŠMT, 2009, s. 6).

Nový školský zákon z roku 2005 reaguje na demokratizaci vzdělávání v kontextu evropského rozměru. Zaměřuje se například na zapojení veřejnosti do vzdělávání, dále se zabývá povinnostmi a právy dětí a žáků, včetně jejich zákonných zástupců (MŠMT, 2009, str. 7). I zde se projevují tendence zapojení školy do komunity, což je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Tento krok představuje dle mého názoru posun dopředu, jelikož zdůrazňuje roli školy nejenom jako instituce vzdělávací, ale také jako instituce komunitní.

2.2. Krátké představení historie školství ve Velké Británii

V devatenáctém století byla Velká Británie zaměřena převážně industriálně. Povinná školní docházka byla zavedena z velké části proto, aby poskytla pracující třídě potřebné znalosti k výkonu práce v průmyslném prostředí. Ještě v devatenáctém století na základě zákona z roku 1870, hrála významnou roli ve vzdělávání církev, podobně jako tomu bylo na území dnešní České republiky.

Se vznikem školních správ přichází do podvědomí role Attendace Officer, jakéhosi pracovníka, jenž měl za úkol dohlédnout, zda děti od věku pěti do třinácti let dodržují povinnou školní docházku. Tato profese v Britském školství přetrvává dodnes. Se vznikem Local Education Authorities se základní školství dostalo do popředí. Bylo podporované regionem a pro děti bylo zdarma. Zajímavým faktem je to, že oficiální kurikulum nebylo dáno. Učitelé si vybrali, co budou učit. Nicméně bylo jasné dáno, co se od školy očekává. To bylo zajištění spirituálního, morálního, mentálního a psychického rozvoje žáků (Shaw, 2011, str. 2-14).

Vymezení učebních předmětů, a to kolik času jim škola věnuje, je zcela odlišné ve Velké Británii a České republice. Průcha (1999, s. 78) vymezil průměrný počet vyučovacích hodin jednotlivých předmětů, které se vyučují na základní škole ve Velké Británii a v České republice.

Pro porovnání:

PŘEDMĚT	MJ	M	PV	SV	CJ
ČR	110	110	140	175	83
VB	V	V	V	V	V

(MJ-mateřský jazyk, M-matematika, PV-přírodovědné předměty, SV-společenskovědné předměty, CJ-cizí jazyk, V-volitelné dle orientace školy)

Dle Marsha (Bauman, 2011, s.13) pojem Kurikulum pochází z latinského curriculum, což se dá přeložit jako závod nebo běh, nicméně Pinar (Bauman, 2011, s.13) argumentuje, že toto slovo pochází ze slova currere, tedy běžet. To pak připisuje určitému individuálnímu běhu ve vzdělávání.

Jiné pojetí přináší Ross (Bauman, 2011, s. 15), jež citoval definici kurikula přednesenou Inspektorátem jejího veličenstva ve Velké Británii v roce 1985 jako: „kurikulum školy sestává ze všech navržených nebo podporovaných činností v jejím organizačním rámci s cílem podporovat intelektuální, osobnostní, sociální a fyzický rozvoj žáků. Zahrnuje nejen formální program výuky, ale také ‚neformální‘ program extrakurikulárních aktivit a všechny prvky utvářející ‚étos‘ školy jako například kvalita vztahů, důraz kladený na rovnost příležitostí, hodnoty projevující se ve způsobu, jakým škola realizuje svoji činnost, jakým je organizována a řízena. Kurikulum je silně ovlivňováno styly vyučování a učení, které tímto v praxi nelze od kurikula oddělit. Jelikož se žáci učí ze všech těchto věcí, je třeba zajistit, aby všechny odpovídaly záměrům školy a podporovaly je.“

Rok 1935 je rokem vzniku komunitní školy, kterou založil Charles Steward Mott ve městě Flint. Vznikla jako reakce na sociální potřeby v době ekonomické krize (Knapová, 2008, s. 38). Vznik komunitní školy představuje dle mého názoru základní kámen školství ve Velké Británii, jelikož přizpůsobuje školy potřebám komunity a jejich obyvatel a podílí se na vytváření vztahů mezi rodiči a školou. Je to možnost realizace sociální práce přímo na půdě školy a za účasti rodičů žáků a okolní komunity.

Dle Shaw (Shaw, 2011, s. 8) byl zajímavým mezníkem v rozvoji školství projev ministra práce ve Velké Británii v roce 1976, který kritizoval legislativu školství. Domníval se, že to jak má vypadat národní kurikulum mají ovlivňovat rodiče dětí společně s vládou a průmyslovými zástupci. Zákonem z roku 1980 byl kromě čtení, psaní a počítání, do kurikula zakomponován mimo jiné sociální rozvoj žáků. Od roku 1991, kdy vznikl The Education Act, přešla správa financí přímo pod management školy.

Rok 2006, přijetím školního zákona (the Education and Inspection Act), přinesl zajímavé změny ve školním prostředí. Soustředil se například na lepší disciplínu ve školách, požadoval od lokálních autorit převzetí větší odpovědnosti v oblasti naplňování

potenciálu všech žáků a přinesl nové kurikulum. Mimo jiné ukládal školám za povinnost vznik takzvaných „parent councils“ (rada rodičů), které měly za úlohu vnášet názory

a podněty na školský systém ze strany rodičů (Weedon, 2010, s. 4). Zde je dle mého názoru vhodné poznamenat, že umožnění rodičům „vměšovat“ se do školského systému umožňuje škole přiblížit se nejen žákům, ale také samotným rodinám. Sociální pracovník má tak lepší půdu k vyjednávání s rodinou a školou při hledání řešení otázek sociálně patologických jevů u žáka.

2.3. Shrnutí

Jako základní rozdíl vnímám v pojetí kurikula, jež dle mého názoru definuje školu a její základní činnosti a povinnosti plynoucí vůči žákům. Ve Velké Británii se pracuje s tímto pojmem již dlouhou dobu, v porovnání s Českou republikou. Velká Británie klade jistý důraz na vzdělání žáků z pohledu celistvosti žáka, pracuje delší dobu nejen s vědomostmi žáků, ale také s formováním jejich sociálně psychických dovedností. Jako pozitivní přínos a zároveň odlišnost v systému školství Velké Británie považuji oficiální postavení rodičů v procesu řízení školy. Domnívám se, že podíl rodičů, jenž mají zájem podílet se na chodu školy se v České republice zvyšuje, nicméně je důležité zamyslet se nad tím, jakým způsobem jsou rodiče motivováni ke spolupráci se školským zařízením.

Dalším zajímavým rozdílem je nástupní rok žáka k povinné školní docházce. Průcha (1999, s. 70) vymezuje zahajování primárního vzdělávání dle věku následovně:

5 let: Anglie, Wales, Kanada, Nový Zéland, Austrálie

6 let: většina Evropských zemí

7 let: Dánsko, Estonsko, Polsko

Průcha (1999, s. 88-89) dále poskytuje pohled školských inspektorů z Velké Británie, kteří se vyjádřili k tomu, jakým způsobem funguje české školství. Jednalo se zejména o rozdíly v:

- Počáteční věk základní školní docházky. Tento element pravděpodobně nemá žádný jednoznačný vliv vzhledem k podobně rozloženému učivu žáků obou zemí.

- Počet žáků na jednu třídu. V českých školách je v některých třídách více než 30 žáků, což může dle mého názoru negativně ovlivnit socializaci jednotlivců. Dále se domnívám, že čím je větší kolektiv dětí, tím menší pozornost jim může učitel věnovat a lze se domnívat, že tak může opomenout začátek projevů různých sociálně patologických jevů. Na druhou stranu inspektoři ocenili velikost tříd, které jsou v porovnání s Velkou Británií mnohem prostornější a také fakt, že všichni žáci sedí čelem k učiteli, což je dle vyjádření inspektorů problém britských škol.
- Komunikace. Inspektoři objevili odlišnosti v písemné komunikaci. Dle jejich vyjádření se britské školy zdatně více zaměřují na rozvoj písemného projevu. Na druhé straně ocenili verbální komunikaci učitele se žáky. To považovali za nedostatek na britských školách.
- Vzdělanost učitelů. Byly oceněné pedagogické dovednosti českých učitelů a zejména jejich práce při výuce matematiky.

Porovnáním informačních materiálů z literatury se domnívám, že oba systémy vzdělávání jsou si v této době více blízké nežli odlišné. Samozřejmě lze spatřovat různé odchylnosti, například ve specializaci škol na dané oblasti, počty žáků na třídu a podobně. Na druhou stranu, Česká republika se v oblasti vzdělávání posunula správným směrem,

a jak naznačují informace výše, nelze jednoznačně tvrdit, že vzdělávací systém Velké Británie je lepší nebo horší než ten český. Vzhledem k opožděnému startu České republiky pro inovaci vzdělávání lze s určitostí tvrdit, že směřuje správným směrem a dobrým tempem.

3. Školní sociální pracovník

V této kapitole se pokusím objasnit role, které školský sociální pracovníka zastává na základních školách. Jsou to právě role, které definují pracovní náplň sociálního pracovníka ve škole. Role sociálního pracovníka jsou formované cílovou skupinou, se kterou pracuje a prostředím, ve kterém se pohybuje. Je samozřejmé, že pracovní náplň školského sociálního pracovníka bude jiná nežli u terénního sociálního pracovníka, nebo sociálního pracovníka v pobytových sociálních službách. Jednotlivé

okruhy možného uplatnění dovedností sociálního pracovníka definuje Gulová (2001, s. 35) následovně:

- Sociálně-správní činnosti
- Sociálně-právní poradenství
- Sociální diagnostika
- Sociální prevence a diagnostika
- Sociální prevence a ochrana
- Sociální intervence, jako například poradenství, terapie provázení nebo trénink
- Sociální koncepce
- Supervize
- Sociální management
- Vědecká činnost a vzdělávání sociálních pracovníků

Jelikož činnosti a role školského sociálního pracovníka nejsou jasně vymezené, ale jsou více méně definované cílovou skupinou, je obtížné jednotlivé oblasti působení sociálního pracovníka ve škole definovat. V následující kapitole se nicméně pokusím jednotlivé činnosti, v návaznosti na cílovou skupinu školského sociálního pracovníka, definovat.

3.1. Cílová skupina školského sociálního pracovníka

Jak jsem již zmínil, jednotlivé činnosti a role sociálního pracovníka jsou definované cílovou skupinou, kterou se samotný pracovník zabývá. V prostředí školské sociální práce lze definovat dvě základní skupiny lidí, žák (mládež) a rodič (nebo širší rodina žáka, jako například prarodiče). Jednotliví členové cílové skupiny jsou aktivní součástí vzdělávacího, a tedy i sociálně adaptačního procesu žáka.

Matoušek ve své publikaci Sociální práce v praxi definuje jednotlivé cílové skupiny sociálního pracovníka. Z pohledu praxe s mládeží uvádí rizikové faktory jako například zvýšenou zranitelnost, nestálé chování, selhání rodiny, jež vedou k odpadnutí ze standardní vzdělávací dráhy, kriminální aktivitě nebo pobytu v ústavních zařízeních (2010, s. 268-269).

Zde je ovšem zajímavé, jak jsou vymezené jednotlivé instituce, které se danou problematikou a cílovou skupinou zajímají. Jedná se především o Orgány sociálně-

právní ochrany dětí, kurátora pro děti a mládež, diagnostické a výchovné ústavy, domy na půl cesty a střediska výchovné péče. Zde je vidět, že školská sociální práce a role školského sociálního pracovníka, jako ústřední postava řešení problému žáka, je opomenuta (Matoušek, 2010, s. 272).

Je pochopitelné, že v případě zájmu sociálního pracovníka o dítě bude cílová skupina prezentovaná jako celek, tedy rodina, určitá jednotka lidí, která řeší jisté sociálně patologické jevy. Pak lze uvažovat o sociální práci s týranými a zneužívanými dětmi

a jejich rodinami, dále sociální práce s rodinou v rozvodu, sociální práce s mnoho problémovými rodinami, sociální práce s oběťmi násilí v rodině a sociální práce s rizikovou mládeží. I zde je prostor pro uplatnění školního sociálního pracovníka, který by mohl řešit jednotlivé potíže žáka a jeho rodiny v návaznosti na jeho výkon ve škole (viz. kurikulum školy), nebo jeho sociálně psychologický vývoj, jenž je zasažen danou situací.

3.2. Školní sociální práce

Z definice sociální práce, tedy z jejího obecného pojetí, přes pomoc s naplňováním rolí dítěte ve školním prostředí, které je součástí socializace se dostáváme k pojmu školní sociální práce. Přímá definice školní sociální práce v českém prostředí není. Je to mimo jiné dané tím, že počet sociálních pracovníků působících na školách je výrazně odlišný od Velké Británie nebo Spojených států.

V české republice se činnost sociálního pracovníka v systému škol prohloubila zejména po vzniku zákona o sociálních službách. Historie sociální práce na území české republiky je bohatá, nicméně primárně orientovaná na pomoc chudým, sirotkům a nemocným. Cílená aplikace sociální práce byla ve školním prostředí spíše výjimkou.

Do jisté míry lze namítat, že i když se přímo role sociálního pracovníka ve školách nevyskytovala, sociální práce v rovině poskytování vzdělávání fungovala relativně dobře. To zajišťoval především patent z roku 1781, kdy byla ustanovená základní školní docházka. Jistá návaznost na sociální práci je vidět například u placení školného. Děti ze sociálně slabších vrstev byly po předložení příslušného dokumentu osvobozeny

od placení. Jistá role sociální práce ve vzdělávání mládeže by se dala najít až po zpřísnění dohledu nad naplňováním školní docházky (Kocourková, 2013, s. 6).

Je to v podstatě role sociálního pracovníka, aby pomohl dítěti, v našem případě žákovi, vyrovnat se či popřípadě řešit jeho osobní problémy, které mohou mít negativní dopad na jeho školní výsledky. Jedná se tak o projevy chování, které jsou z pohledů mnohých pedagogů, jedním ze základních problémů, se kterými se musí v procesu výuky potýkat. Mimo jiné je školský sociální pracovník schopen kontrolovat školní docházku žáka, jenž je důležitým faktorem při prevenci zanedbávání vzdělání. Je nutné podotknout, že potíže žáků, i když se jedná o žáky základních škol, mají eskalující charakter.

Ze statistik plyne, že žáci jsou ohroženi příjmem alkoholu a drog, řeší otázky sexuality a podobně.

Jednou z činností školského sociálního pracovníka je tedy úloha mediátora, který by měl vyplnit mezeru mezi domovem a školou. Dále by jeho role měla spočívat v podpoře ředitelů pedagogů a ostatních zaměstnanců školy v oblasti jasné definice potíží, se kterými se žáci potýkají a nastavit spolupráci se všemi zainteresovanými osobami tak, aby to přispělo k řešení potíží žáka.

Matulayová uvádí (2006, s. 107), že potřeba přítomnosti sociálního pracovníka ve škole je nutná, jelikož se jedná o experta na sociální prostředí. Sociální prostředí je úzce spjato s řešením nepříznivých vlivů majících dopad na socializaci dítěte. Jedním z prostředí, kde je možné vnímat nedostatky je právě prostředí škol.

Matulayová dále uvádí, že základní oblastí školské sociální práce je především poradenství, případová práce a práce se skupinou, která je orientovaná sociálně-pedagogicky, dále se jedná o síťování a orientace na komunitu. Dále uvádí volnočasové aktivity a zaměření se na rozvoj škol v rámci inovací. Nezanedbatelnou oblastí je pak práce s rodiči dětí (2013, s. 470). Zde vnímám rozvoj školské sociální práce zejména s rozvojem pojmu komunita.

Pro pochopení pojmu školní sociální práce však musíme vycházet z role sociálního pracovníka ve Spojených státech amerických, které jsou označovány za kolébku sociální práce ve školách. Sociální pracovník reaguje na potíže, které jsou specifické danému státu nebo regionu. Vzhledem k tomu, že USA jsou charakteristické velkými rozdíly mezi chudými a bohatými a rasovou diverzifikací, je pochopitelné, že hlavní úlohou školní sociální práce je zejména řešení rasové otázky, chudoby a násilí (Raines, 2013, s. 41).

Z pohledu věcí, kterými se zabývá sociální pracovník ve školách v USA, je zajímavé vidět, co vedlo k jeho pozici ve školním systému. Ekonomický rozdíl mezi

USA a Českou republikou je víc než značný a nacházíme se v situaci, kdy čelíme multikulturní společnosti a otázkám rozdílu mezi chudými a bohatými.

Dle výsledku studie sociální práce na školách v USA (Raines, 2013, s. 46) plyne, že úkolem sociálních pracovníků na školách je zejména dobrá praxe, která je založena na výzkumu. Dále neustálý monitoring žáků a jejich intervence. To poukazuje dle mého mínění zejména nato, že je nutné zabývat se empirickou částí metod sociálního pracovníka ve školách v kontrastu speciální pedagogiky, na kterou se Raines odkazuje v modelu „wait to-fail“ model intervence (vyčkávání na chybu), jenž byl nahrazen modelem prevence (2013, s. 45).

Na to reaguje také Skyba (2013, 2, s. 66) tím, že definuje školní sociální práci jako: „odbornou činnost a součást systému školy, ktorej primárnym cieľom je pomoc žiakom/žiačkam pri zvládaní ťažkostí v interakciách v rámci školy, ale aj mimo nej. Pri dosahovaní tohto cieľa spolupracuje s rodičmi, učiteľmi a ostatnými profesionálmi/profesionálkami v škole a komunitě.“ Zde je vidět propojenost s takzvanou tripartitou ve vytvoření rovnocenného vztahu mezi hlavními aktéry vzdělávacího procesu. Zároveň se zde objevuje role sociální práce jako prevence vzniku nepříznivé sociální situace. I zde je více než patrné, že se školská sociální práce neorientuje pouze na prostředí školy a rodiny žáka, nýbrž také na komunitu.

Alderson (Sešit sociální práce, 2017, s. 10) vymezil čtyři nejčastější modely školské sociální práce. Jedná se o:

1. Tradiční model klinický. Ten je zaměřen zejména na případovou práci se žákem.
2. Model přeměny školy. Orientuje se na řešení sociálních potíží žáků
3. Komunitní školní model. Již z názvu vychází, že je zaměřen na komunitu, speciálně na komunitu potýkající se se sociálně patologickými jevy.
4. Sociálně-interakční model. Zaměření na tok informací mezi účastníky procesu.

Skyba (2013, s. 64), uvádí jako základní role školské sociální práce následující činnosti:

Hodnocení potřeb žáků	Školní sociální pracovník používá hodnotící dovednosti k určení speciálních potřeb žáků
Advokacie	Školní sociální pracovník zajišťuje roli advokáta, aby se ujistil, že edukační, sociální, emoční a materiální potřeby žáka jsou zabezpečené v souladu s platnou legislativou, pravidly a pokyny.
Přímá služba	Školní sociální pracovník používá vhodné metody sociální práce v situacích, které ovlivňují edukační vývoj žáka.
Plánování a hodnocení programu	Školní sociální pracovník zajišťuje vklad přeplánování a hodnocení programu a přispívá k rozvoji politik v rámci oddělení či systému.
Poradenství/výchova	Školní sociální pracovník zajišťuje poradenství a poskytuje své zkušenosti z výkonu sociální práce a souvisejících služeb učitelům a dalším pracovníkům školy, angažuje se ve vzájemné výměně informací s komunitními agenturami.
Management	Školní sociální pracovník organizuje čas, zdroje a množství práce v souladu s respektováním kompetencí a zajištěním přesné dokumentace a případové evidence.
Odborná praxe a rozvoj	Školní sociální pracovník je vzorem odborného růstu a rozvoje, jedná dle profesionálního etického kodexu
Koordinování/vyjednávání	Školní sociální pracovník slouží i jako vyjednaváč mezi komunitou mimo školy a komunitou ve škole a propaguje využití zdrojů a pozitivní vztah s okolím

Školský sociální pracovníci jsou sdruženi v Asociaci pod názvem International Network for School Social Work. Organizace funguje již od roku 1990 za účelem rozvoje profese školního sociálního pracovníka (Matoušek dle Tokárová, Matulayová, 2013).

3.3. Sociální role a socializace v rámci sociální práce ve škole

Sociální role a její naplňování z pohledu společnosti je jednou z ústředních témat sociální práce. To, jak je člověk schopen naplňovat roli, která je na základě společenského hodnocení důležitá, pak odráží jeho stupeň socializace ve společnosti.

Sociální role lze charakterizovat jako vzorce komplexního chování, které lze uplatnit v určitých situacích. Tyto vzorce si člověk osvojuje již od narození v podobě socializace a individuálního pojetí jejich hodnot (Buriánek, 1996, s. 40).

Socializace vede k osvojování si určitých specifických sociálních rolí, to znamená způsobů a vzorců chování, které okolí od jedince očekává z hlediska jeho věku, pohlaví a společenského statusu. I žák, i když mladý, má určitou roli v oblasti školní socializace. Jsou to role, jejichž naplňování vyžaduje nejenom pedagog, ale také rodiče a společnost.

Dítě, je tedy nuceno, plně se soustředit na plnění rolí, jako jsou řešení konfliktu, prosazování své osoby, dělat kompromisy, podřizovat se skupině a podobně. Učí jej to sociálním dovednostem, které mu pomohou být členem skupiny. Na to reaguje Hajd-Mousová (2003, s. 16) jež poukazuje na význam vrstevnické skupiny v průběhu vývoje dítěte. Vrstevnická skupina nabývá významu v průběhu vývoje dítěte, zvláště od prepuberty, v pubertě a v dospívání.

Jak jsem se již zmínil, škola, jako vzdělávací instituce je ideálním prostředím, které vytváří podmínky a příležitosti k tomu, aby mohlo dítě naplňovat své role. Z hlediska socializace dítěte, je tedy nutné naplnit roli žáka, roli vrstevníka, a také najít své místo mezi ostatními žáky, kde je nutné v rámci kolektivu zaujmout jistou roli, například velitele, následovatele, šaška a podobně. Obtížné naplňování zmíněných rolí, pak může vést k nedostatečnému přizpůsobení se jak zařízení samotnému, tak v kolektivu ostatních žáků.

Vágnerová uvádí (1999, s. 120), že až 35 procent žáků má potíže při nástupu do školy a pouze 38 procent dětí pak přijalo učitelku, tedy pedagoga jako autoritu. To je jasný ukazatel toho, že potíže v přizpůsobení se a přebírání rolí jsou oblasti, které je nutné v zájmu dítěte řešit. Neřešení této otázky může mít za následek vznik sociálně patologických jevů. Které mohou mít negativní vliv na edukační proces dítěte.

To, do jaké míry na sebe žák převezme svoji roli, odpovídá stupni jeho socializace. Dle Havlíka (2007) lze chápat socializaci jako čtyři stupně životní dráhy. Jedná se o dětství, mládí, dospělost a stáří. V otázce socializace ve fázi dítěte pak následují různá období jako je rané dětství, které je charakteristické životem v rodinném kruhu, neverbální komunikace přechází k verbalizaci pocitů a podobně. Následuje předškolní

věk, kdy se dítě pravidelně setkává s vrstevníky a buduje si nové role v rámci kolektivu. Poté následuje školní věk, pro který je charakteristické budování nových, odpovědnějších rolí v rámci kolektivu i společnosti, přebírání odpovědnosti a respektování autorit.

Z daného plyne, že prostředí škol vyžaduje určitou formu autority, která bude dohlížet na to, jakým způsobem se žák chopí svých rolí. Je nutné, aby proces socializace ve školách pracoval ve prospěch žáka samotného, jelikož správné pochopení rolí vede k naplňování požadavků společnosti, do které se žák chce integrovat a v budoucnu být ekonomicky soběstačný a sociálně stabilní jedinec. Zde je jasný příklad propojení sociální práce a vzdělávání dětí na základních školách.

Na toto propojení reaguje pojem sociální skupina. Sociální skupina se dá definovat jako základní sociální jednotka, ve které se odehrává většina našeho života. Přítomnost jedince ve skupině musí splňovat naplnění dílčích zásad, a tedy potřebu určité sociální prestiže, jež se dá charakterizovat jako pocit uznání nebo seberealizace. Druhá zásada neboli psychosociální potřeba je pocit pozitivního přijetí, tedy pocit někam patřit (Hajd-Mousová, 2003, s. 21). Tyto dvě zásady jsou dle mého mínění často nenaplněné a mohou zapříčinit, že proces socializace nebude odpovídat potřebám dítěte. Zajímavostí také je, že pokud bychom tuto definici přenesli do prostředí školských lavic, tak zjistíme,

že naplnění psychosociálních potřeb v procesu socializace se nemusí vztahovat pouze a jenom na pedagogiku. Znamená to, že úspěšná socializace dětí ve škole není podmíněná tím, do jaké míry je sociální pracovník pedagogicky zdatný.

3.4. Škola, jako prostor k socializaci žáků

Škola hraje ve vývoji dítěte nezastupitelnou roli. Neposkytuje pouze kvalifikační dovednosti, ale funguje také jako poskytovatel prostředí, ve kterém se dítě může rozvíjet a naplňovat jednotlivé role a ve kterém mohou děti navazovat přátelské vztahy a rozvíjet své sociální a intelektuální dovednosti. I škola, tak jako každý člověk, má své role, které musí vůči žákům, rodičům a společnosti plnit.

Havlík (2007, s. 98) definuje jednotlivé role, jež má škola poskytovat vůči žákům:

- funkce výchovná

- funkce vzdělávací
- funkce kvalifikační
- funkce integrační
- funkce selektivní k nimž lze přidružit některé funkce speciální, které tvoří:
 - funkce ochranná
 - funkce resocializační či nápravná

Pouze dvě funkce ze sedmi jsou orientované na proces vzdělávání a dosažení jisté formy kvalifikace. Zbytek je soustředěn na to, jak žák v daném kolektivu funguje. Zde je vidět potřebu zamyslet se nad tím, zda pedagog a škola samotná jsou schopny řešit otázky integrace, resocializace či ochrany žáka. Pak se otevírá možnost působení sociálního pracovníka, jenž je plně kvalifikován na řešení již zmíněných problémů.

Dle výzkumu, který organizovala Pedagogická fakulta MU (Absolvent základní školy, 2007, s. 76-79) je vidět, že morální hodnoty, slušné jednání a chování a respektování kulturních a mezilidských vztahů mezi žáky je více než špatné. Mnozí mohou argumentovat, že je role rodičů naučit své děti naplňovat jejich role v oblasti respektování jiných lidí, nicméně nemůžeme opomenout to, že škola je také institucí, v níž se právě těmito rolím mohou žáci naučit a uplatňovat je v praxi. Pak je na místě otázka, zda škola jakožto instituce k socializaci nepotřebuje odborníka, který by tyto role spolu s žáky a jejich rodiči formuloval do zvládnutelných a pro společnost akceptovatelných výsledků.

Skyba reaguje na měnící se pozici dítěte ve společnosti, kdy je kladen velký důraz na jeho potřeby, které nejsou reflektované ze strany institucí, jako například školských zařízení (2013, s. 65).

Na základě výzkumu (Skyba, 2013, str. 78) lze tvrdit, že role sociálního pracovníka v školském zařízení může mít přízniví vliv nejen na úspěšnou socializaci žáků, ale může pozitivně ovlivnit jeho prospěch. Toto zjištění pak doplňuje role školy, jež jsou uvedeny na začátku kapitoly. Z poznatků plyne, že školní sociální pracovník, může být k prospěchu také v rolích vzdělávacích a kvalifikačních, které plní samotná škola a pedagog.

V otázce vytvoření jakéhosi komunikačního kanálu mezi školou a rodiči slouží výsledek výzkumu, který se zabýval tím, jak je nastavená komunikace mezi učiteli a rodiči. Z výzkumu plyne, že častým problémem ze strany pedagogů, které definovali dotazovaní rodiče, jsou nedostatek ochoty pedagoga podrobně se zabývat problémem žáka, není dostupný na telefonu, nebere ohled na dlouhodobou nemoc dítěte,

neakceptuje připomínky rodičů a podobně. I zde je vidět, že problém komunikace ve škole je značný a působení nezávislého odborníka, který by mohl eliminovat neúspěchy dítěte ve škole je důležitý (Hladíková, 2011).

3.5. Situace v České republice

Valentová uvádí (2011, s. 21) jako role sociálního pracovníka v českých školách pravidelné konzultace se všemi členy školního týmu a také efektivní podporu fungování celého týmu. Dále uvádí tvoření posudků a hodnocení v rámci preventivních programů nebo komunikace s klienty, tedy žáky a jejich rodiči. Jako poslední roli definuje přímou péči, tedy přímý kontakt se žáky v rámci jejich rozvoje, a to jak na úrovni individuální, tak skupinové. Mimo jiné se školský sociální pracovník zapojuje do tvorby školních osnov.

Tyto role se nijak nevylučují s rolemi, které jsou definované v etickém kodexu sociálních pracovníků, jako například, že sociální pracovník iniciuje a zapojuje se do diskusí týkajících se etiky se svými kolegy a zaměstnavateli a je zodpovědný za to, že jeho rozhodnutí budou eticky podložena nebo upozorňuje na možnost spravedlivějšího rozdělení společenských zdrojů a potřebu zajistit přístup k těmto zdrojům těm, kteří to potřebují. Společenským zdrojem se dá chápat i rovný přístup ke vzdělání nebo rovné podmínky k úspěšné socializaci dítěte do společnosti.

Dle statistiky Ministerstva práce a sociálních věcí z roku 2004 (MPSV [online]) spadá pod resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchov přibližně 749 sociálních pracovníků. Vybrané zařízení, kde sociální pracovník působí, jsou speciální školy, školské poradenské zařízení a zařízení ústavní nebo ochranné výchovy.

Pracovní náplň, respektive role, jsou vymezena na činnosti jako jsou, poradenská činnost, poskytování informací ohledně kompenzačních pomůcek, sociálních dávkách a sociálních službách. Dále předávání kontaktů na specializovaná pracoviště a poskytování pomoci klientům při ukončení ochranné nebo ústavní výchovy a s tím spojenou administrativní agendu. Samozřejmostí je komunikace s rodinami a návštěvy rodin dle individuálních potřeb.

Sociální práce na základních školách probíhá také pod záštitou sociálních pedagogů, kteří legislativně naplňují roli pro uplatňování sociální práce.

3.6. Situace ve Velké Británii

Valentová (2011, s. 53) uvádí, že termín školská sociální práce není ve Velké Británii zaužívaný termín. Místo toho se pozice školského sociálního pracovníka označuje jako „education social work“ nebo „education welfare services“, což je spíše instituce, která zařizuje výkon sociální práce. Dále je možné se setkat s termínem „education welfare officer“ (EWO). Mezi jejich základní pracovní činnosti (EWO) patří například spolupráce s jednotlivými službami, péče o děti, které jsou vystavené sociálně patologickým jevům a špatným vztahům. Dále péče o záškoláky nebo příprava posudků pro potřeby soudu. V mnoha ohledech tak plní role orgánů sociálně právní ochrany dětí v České republice.

Education welfare services úzce spolupracují se školami tak, že zaměstnávají education welfare officer, který má za úkol zejména dohlédnout na školní docházku, naplňovat vzdělávací plán žáka a jeho podporu (The royal borough of Kesington and Chelsea, 2006, s. 6).

I když je role a působení sociálního pracovníka ve Velké Británii o krok dále, je nutné podotknout, že rozmach této profese na školách není záležitostí několika desetiletí. I pro obyvatele Velké Británie bylo zpočátku působení sociálních pracovníků v prostorách škol víc než neobvyklé. Dle výzkumu z roku 2010 (Childrens workforce development Council, 2010), což je relativně nedávno, bylo zjištěno, že ještě stále se v některých školách potýkají sociální pracovníci se stigmatizací. Jednalo se zejména o strach učitelů, kteří měli obavy, že přítomnost sociálního pracovníka bude mít nějaký hodnotící vliv na jejich výuku. Rozvoj stigmatizace podpořili i rodiče, kteří se odkazovali na neslavnou a „tradiční“ roli sociálního pracovníka, tedy toho, který odebírá děti.

Velká Británie datuje začátky školní sociální práce do období devatenáctého století, a to zavedením kontroly školní docházky. Klasická pozice školního sociálního pracovníka byla ovšem oficiálně uvedena v činnost až v příštím století. Jeho role spočívala zejména v hledání komunikačních kanálů mezi školou, rodinami dětí a samotnými dětmi v otázkách řešení psychosociálních vztahů (Huxtable, Blyth, 2002, s. 98-102).

Rozvoj škol, jako center, kde je zapojená komunita popisuje ve Velké Británii termín Community Hub, tedy komunitní středisko. Zde je vidět, že se musí nejdříve obměnit statut školy. Není to pouze instituce, která poskytuje vzdělání, je to komunitní centrum, kde se setkávají děti z různých socioekonomických vrstev, z různých finančních vrstev a národností. Je to tedy ideální prostředí pro řešení potíží, které mají socio-ekonomicko-kulturní podtext.

Dle výzkumu z roku 2010 (Murdoch Childrens researche Insitute, 2010) plyne, že akceptace školy jako komunitního centra, které se vyznačuje svou komplexností a nezávislostí má pozitivní vliv na výsledky jednání zejména s rodinami a dětmi, kteří jsou ti nejzranitelnější. Je to cesta, jak vylepšit komunikaci s rodiči dětí, zatáhnout je do procesu vzdělávání a do světa dětí.

V případě nutnosti propojení komunitních škol a sociální práce je možné se odkázat na Hartla, který reaguje na model komunitního vzdělávání a poukazuje na komunikaci mezi rodinou, školou a komunitou (Krausová, 2013, s. 51).

Komunitní škola je pak taková, která zapojuje občany, rodiče i celou komunitu do procesu vzdělávání za účelem obohacení výuky žáků a zapojení se širšího okolí do tohoto procesu.

Další výsledky výzkumu ukazují (Childrens workforce development Council, 2010), že školy mají tendenci zvyšovat svůj zájem ve spolupráci se sociálním pracovníkem, zejména z důvodu komplexnějšího řešení problémů. Nicméně již na začátku projektu, v roce 2004, padla ze strany managementu škol základní otázka: „co dělají sociální pracovníci?“ Zde je vidět, že jasné vytýčení kompetencí a rolí je zásadní pro celkové pochopení sociální práce ve školách a sociální práce jako takové, která je průřezová ve všech oblastech života. Na tomto místě bych rád poukázal na to, že se jedná o nedávnou historii. Tedy i v prostředí Velké Británie, kde se „očekává“, že bude sociální práce na svém vrcholu, je vidět, že tomu tak zcela není.

Mezi vymezené role sociálního pracovníka ve škole ve Velké Británii pak patřilo například intervence mezi rodiči a dětmi, mediace mezi žáky, případové práce, mediace mezi gangy dětí, podpora rodin, poradenství v oblasti dospívání a sexuality a podobně (Childrens workforce development Council, 2010).

Je nutné zabývat se tím, jak se definují role sociálního pracovníka. Nepřímá definice pak může způsobit nezájem o jeho působení ve školském zařízení, a to čistě jenom proto, že je jeho pozice popsána ze široka a neúplně.

Dle Jozefowicz-Simbeni (2008, s. 49-52) spočívá role školního sociálního pracovníka ve Velké Británii v tom, že vyhledává zájemce o školu a vynakládá úsilí na to, aby ji dokončili. Takto obecně pojatá role sociálního pracovníka pak může vést k nepochopení a stigmatizaci, jak to bylo vidět u některých ředitelů škol v Anglii. Lepší definice pak přispěla k postupnému navyšování pracovníků ve školách především za účelem zlepšení komunikačních kanálů mezi rodinou žáka a samotným žákem.

3.7. Shrnutí

Z výše uvedeného plyne, že role sociálního pracovníka v českých a britských základních školách je do značné míry ovlivněna vymezením základních rolí, které bude sociální pracovník plnit v prostředí školy, pro školu a žáka. Dále se domnívám, že základní rozdíl je založen na předpokladu vzniku komunitních škol a propojování školského systému se širokou veřejností, zejména pak s rodiči. Tato otevřenost britských škol, která přitahuje rodiče a staví je do role partnera, vytváří podmínky pro práci sociálního pracovníka ne jenom ve škole samotné, ale i v rámci komunikace mezi rodinami a školami a jinými institucemi. To pak generuje celou řadu rolí, které může sociální pracovník zastávat.

V podmínkách českých škol se pak setkáváme s opakem. Propojenost, respektive komunikační kanály mezi školou a rodiči jsou prezentované zejména vedením školy nebo samotnými pedagogy. To je proces, který je v zásadě odlišný od britské praxe, protože sociální pracovník nebo EWO pracuje v tripartitě s rodinou žáka, školou a samotným žákem. Výsledkem této spolupráce je pak plán, který zakomponuje všechny zúčastněné strany do procesu nápravy, popřípadě hledání příčiny nepřiměřenému sociálnímu jednání žáka a podobně (Childrens workforce development Council, 2010, s. 26).

Domnívám se, že základ role sociálního pracovníka na škole je definován především tím, jak je škola zakomponovaná do komunity, kdy v podstatě „změní“ statut z instituce čistě vzdělávací na instituci, která bere v povědomí nejenom vzdělání žáku, ale také jejich socializaci a schopnost být součástí společnosti a podniká k tomu patřiční kroky. Musím nicméně podotknout, že zásadní rozdíly jsem nespatriil. Vznik komunitních škol ve Velké Británii přispívá k práci sociálního pracovníka, nicméně základní rozdíl spatřuji zejména v samotném počtu školských sociálních pracovnících. Role školského

sociálního pracovníka ve Velké Británii a České republice jsou stejná, zaměřená zejména na socializaci žáka a komunikaci se školou a rodiči. To, jakým způsobem lze spatřit odlišnosti v jednotlivých rolích závisí na tom, jakým způsobem škola sociálního pracovníka využije. Je to zcela individuální přístup, který lze vidět na školách v obou zemích.

4. Legislativa

Legislativní rámec sociální práce umožňuje legitimní propojení činnosti školního sociálního pracovníka ve školních zařízeních a jiných institucích. Jelikož se jedná

o profesi, ke které je nutné splňovat vzdělávací předpoklady, včetně vzdělávání následného, je na místě se domnívat, že by bylo vhodné jasně definovat kompetence sociálního pracovníka a legislativně je zakotvit v zákonu. To by umožnilo školským zařízením nový pohled na roli sociálního pracovníka, jasně by vymezilo jeho postavení v rámci školy a také jasně vydefinovalo jednotlivé činnosti sociálního pracovníka.

To, jakým způsobem se vyvíjí legislativa v dané zemi a jak se problematiky jednotlivých oblastí života obyvatel dané země promítají do tvorby zákonů, silně ovlivňuje kulturní podtext dané země. Gerloch (dle Spirit, s. 19-20) představuje právní kulturu ze dvou uhlů. Jednak představuje součást dané kultury země a vyspělost jejích obyvatel. Dále pak silně ovlivňuje způsob, jakým se legislativa v dané krajině tvoří. Na základě kultury pak lze rozlišit tyto typy právních kultur:

- Kontinentální
- Anglosaský
- Islámský

Kontinentální typ, do kterého spadá také Česká republika, vychází z práva římského a je založen zejména na psaném právu. Naproti tomu anglosaský model, který je typický pro Velkou Británii a USA, se vyznačuje kromě psaného práva také uplatňováním takzvaných precedentů práva (Spirit, 2010, s. 20).

4.1. Legislativa v České republice

Zákon o sociálních službách definici školního sociálního pracovníka nezná. Činnosti školního sociálního pracovníka a jeho poslání spadá pod agendu ministerstva práce a sociálních věcí. Nicméně nutnost propojit roli sociálního pracovníka s jinými rezorty je zásadně důležitá.

Tento trend se týká například ministerstva vnitra, ministerstva zdravotnictví nebo ministerstva spravedlnosti. Například rezort vnitra definuje roli sociálního pracovníka ve Správě uprchlických zařízení, v rezortu spravedlnosti se role sociálního pracovníka přenáší do probační a mediační služby. Rezort zdravotnictví uplatňuje sociální pracovníky, respektive sociálně zdravotní pracovníky v nemocnicích nebo resocializačních zařízeních. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pak využívá sociální pracovníky ve speciálních školách, poradenských zařízeních a v ústavní a ochranné výchově. Prostředí základní škol ve svých statistikách opomíná (MŠMT, 2017).

Zákon o sociálních službách v paragrafu 1, odstavci 2 odkazuje na vymezení vzdělání, které musí dosáhnout sociální pracovník i v případě působení sociálního pracovníka ve školách. To tedy nevylučuje jeho činnost za základních školách: *„Tento zákon dále upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, pokud vykonává činnost v sociálních službách nebo podle zvláštních právních předpisů při pomoci v hmotné nouzi, v sociálně-právní ochraně dětí, ve školách a školských zařízeních, u poskytovatelů zdravotních služeb, ve věznicích, v zařízeních pro zajištění cizinců a v azylových zařízeních.“* (zákon č. 108/2006, § 2). To je také jediná část zákona o sociálních službách, která zmiňuje působení sociálního pracovníka ve školách.

Dále je uvedeno v paragrafu 48, který je zaměřen na domovy se zdravotním postižením, že jsou povinni zajistit součinnost při poskytování sociálních služeb dětem, které jsou umístěné ve školních zařízeních. Školními zařízeními lze v tomto kontextu chápat například ústavní výchovu. Tuto otázku řeší také paragraf 58, Domy na půl cesty.

Dalo by se tedy říci, že zákon o sociálních službách vymezuje působení sociálního pracovníka ve školství pouze pokud se jedná o děti v ústavní výchově nebo jiných typech školních zařízeních. Absence přítomnosti sociálního pracovníka na základních školách je dle mého názoru tristní a narušuje vnímání jeho poslání.

Dle platné legislativy, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, jsou činnosti, které by měla zajišťovat přítomnost sociálního pracovníka primárně

nahrazené asistentem volného času, speciálním pedagogem, metodikem prevence, školním psychologem nebo asistentem učitele. Zde je vidět, že otázka sociální pomoci je řešena rezortem školství. Roztříštěnost a nepropojenost těchto rezortů v otázce poskytování sociální práce má dopad na její absenci ve školách. Zde je nutné podotknout, že neefektivní propojení působení sociálního pracovníka, jehož agendu zastřešuje ministerstvo práce a sociálních věcí ve školských zařízeních, která jsou pod správou ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, má dopad na financování jeho činnosti ve školách.

Činnost sociálních pracovníků ve školách dále upravuje zákon č. 109/2002 Sb., § 19 kategorie "nepedagogičtí" pracovníci. To se ovšem redukuje, tak jako v případě zákona o sociálních službách, pouze na zařízení ústavní výchovy, ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Zde je opět činnost sociálního pracovníka redukována na výše zmíněné školské zařízení.

Legislativa České republiky řeší otázku působení sociálního pracovníka na základních a jiných školách tím, že výkon jeho práce přenechává jiným profesím, jako jsou sociální pedagog nebo speciální pedagog. Je důležité zamyslet se nad tím, že základním rozdílem mezi sociálním pracovníkem a profesemi, které ho duplují je slovo pedagog. Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) definuje pedagoga jako někoho, kdo: "koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterou uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu."

Zde je základní rozdíl ve vnímání pozice sociálního pracovníka. Hlavní rolí pedagoga je vybavit žáka vědomostmi a schopnostmi uvést je do praxe. Je otázkou, zda je pedagog schopen zabývat se otázkou socializace, otázkou naplňování rolí v kolektivu, vztahem žáka k vrstevníkům, jeho vztahem s rodiči, jaké má sociální, finanční, vztahové a materiální podmínky k tomu, aby na něj mohl pedagog přímo působit a naplňovat svoji roli.

Otázka propojení systému, který by umožnil sociálnímu pracovníkovi realizaci jeho činností na základních školách, je již aktuální a řeší jej ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy i ministerstvo práce a sociálních věcí (Koscurová, 2013, s. 24-26).

4.2. Legislativa ve Velké Británii

Působení sociálního pracovníka ve školách je ve Velké Británii upraveno zákonem, naposledy upraveným v roce 2017. Jedná se o Children and Social Work Act z roku 2017. Již v kapitole první, v sekci vzdělávacího plánu Anglie je jasně definována role sociální práce: „Podpora a vedení personálu_v otázkách péče o žáky.“ Zde je vidět, že se role sociálního pracovníka nevztahuje pouze na žáka samotného, nebo jeho rodinu, ale také na pedagoga.

Dále se zákon odkazuje na The Health Act z roku 1999, který má regulující charakter. Zde se „sociální práce v Anglii“ definuje jako sociální práce, která má vazby na zdravotní, vzdělávací a sociální instituce. Další změnou, kterou novelizace přinesla (Children and Social Work Act) zejména v oblasti školních zařízení, je poskytování extra péče dětem ve školách, kterým se poskytuje například náhradní rodinná péče a podobně.

Propojenost sociální práce z The Health Act je také zakotvena v návrhu zákona o Zdravotních profesích (Health Professions Order 2001) a jeho přejmenování na The Health and Social Work Professions Order 2001 by the Bill.

Ještě před přijetím Children and Social Work Act v roce 2017, byla k dispozici The Every Child Matters policy, která byla hlavní příčinou vzniku the Children's Act. Tento zákon následně od roku 2004 přinesl sociální práci více do škol. Jeho základním principem bylo propojení škol a sociální práce (Parton, 2006, s. 11-13).

Propojenost sociální práce se školou definuje Ministerstvo školství (Department for Education and Employment in England DfEE), dále tu existuje řada orgánů, jako například Nondepartment Public bodies NDPB, které radí ministerstvům (Úřad pro školní kurikulum a hodnocení).

Školský zákon (Education Act 1996) z roku 1996 dále ukládá školským úřadům, povinnosti. Mezi tyto povinnosti patří identifikace dětí, které potřebují individuální vzdělávací kurikulum a dořešit danou potřebu z hlediska psychologického aspektu dítěte. Psychologické aspekty dítěte zahrnují jeho sociální stránky vývoje a sociální prostředí, ve kterém se pohybuje. Přímou tak reaguje na potřebu zapojení odborníka ve vzdělávacím procesu.

4.3. Shrnutí porovnání

Legislativa České Republiky a Velké Británie je odlišná zejména v pojetí precedentu jako pramenu práva. Na rozdíl od Velké Británie, kde se soudní precedent stává jeho základním pramenem, v České republice má soud pouze právo vykládat při jeho aplikaci (Michalčíková, 2014, s. 11).

To umožňuje větší pružnost tvorby legislativy a její aplikace do praxe. Dalším zásadním rozdílem je fakt, že zákony Velké Británie na sebe vzájemně působí, jsou více propojené. Pozice sociálního pracovníka a sociální práce je v nich jednoznačně obsažena a prolíná se do všech oblastí vzdělávání žáků.

Je nutné se zamyslet nad tím, jak je implementace školské sociální práce zakotvena v legislativě Velké Británie. Ne jenomže je její role obsažena v zákoně spadající pod úřad sociální práce, ale také pod ministerstvem školství a ministerstvem zdravotnictví. Tato vzájemná propojenost sociální práce je jedním z hlavních rozdílů působení sociálního pracovníka ve školství a v jiných organizacích.

Naproti tomu činnost sociálního pracovníka na školách v České republice není jasně legislativně vyjádřena. Je sice zmíněna v zákoně o sociálních službách, nicméně její působení spadá primárně do jiných školských zařízení. Zde bych chtěl podotknout, že je situace shodná s Velkou Británií. I zákony britské obsahují sociální práci, nevymezují se pouze na profesi sociálního pracovníka, ale mluví o potřebnosti a aplikaci sociální práce.

I když je legislativní ukotvení pozice sociálního pracovníka v České republice malé, nemyslím si, že se jedná o tak zásadní fakt, který by byl odpovědný za to, že v českých školách není dostatek sociálních pracovníků. Ředitelé škol mají možnost, v rámci šablon evropských dotací přijmout sociálního pracovníka, který by na škole působil. Problém vidím spíše v tom, že školské zařízení a širší komunita nejsou schopní vnímat pozici školského sociálního pracovníka za přínosnou.

5. Možné důvody potřebnosti sociálních pracovníků na školách

Činnost neboli potřebnost sociálního pracovníka na školách je přímo odvoditelná z nepříznivých sociálních situací, se kterými se děti setkávají. Jedná se například o

slabou finanční základnu rodičů, kulturní a náboženský stigmatismus, exkluze žáků do základních škol, potíže v procesu socializace, nedostatečné rodinné zázemí a podobně. Je nutné vycházet také z komunitních podmínek, které ovlivňují danou školu.

Otázku znevýhodněného dítěte řešil zákon č. 561/2004 (Školský zákon), který definoval následující pojmy.

Zdravotní postižení zákon definuje jako mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení. Dále spadá do této kategorie vada řeči, autismus, poruchy učení a podobně. Jedná se o sadu poruch, které svojí charakteristikou znemožňují nebo komplikují dítěti výuku, aby se mohlo plně zapojit do vzdělávacího procesu.

Zdravotní znevýhodnění zákon vymezuje jako dlouhodobou nemoc nebo zdravotní oslabení, jež mohou být odpovědné za poruchy učení, špatnou koncentraci při výuce a podobně.

Sociální znevýhodnění je jedním z typů omezení, které znemožňují dítěti zapojení do vzdělávání. Jedná se především o řešení rodinného zázemí žáka a vliv sociálně patologických jevů na jeho osobu.

Je tedy patrné, že prostředí školy musí být schopné adekvátně řešit žáky, kteří se dostali do rizikové skupiny. Rizikové skupiny dle definice Matouška (2010) jsou:

Děti po rozvodu rodičů. Jedná se o skupinu žáků, kteří mohou důsledkem změn v rodinném prostředí ztrácet zájem o výuku, ale i o širší sociální prostředí. V případě, že rozvod rodičů není správně ošetřen, může si dítě například dávat rozvod za vinu. Následkem je sociální izolace, neplnění, respektive nenaplňování sociálních rolí, špatný prospěch ve škole, změny v chování a podobně.

Děti s jedním rodičem. Lze je na místě zamyslet se nad finanční situací žáka. Často se tak jedná o svobodné matky s dítětem, jenž v důsledku upřímné snahy zabezpečit dítěti veškeré potřebné věci, zapomínají na jeho emocionální potřeby. Role sociálního pracovníka je zde zásadní. Jedná se dle mého názoru o situaci, kdy může intervence sociálního pracovníka pozitivně ovlivnit ne jenom vývoj dítěte, ale také život rodiče. Ukazuje se tu vzájemná propojenost mezi rodiči, dětmi a sociální prací.

Dítě s mnoho problémové rodiny. Sociální prostředí dítěte ovlivňuje jeho postoj vůči společnosti a formuje jeho osobnost. Podpora zanedbávání školní docházky, nedostatek soukromí a podobně ze strany rodiny žáka tak může mít neblahé dopady na jeho další proces socializace do společnosti.

Zanedbané dítě. Počet zanedbaných dětí roste. Zvyšuje se nezájem rodičů věnovat se dítěti a plnit roli otce a matky.

Týrané dítě. Obecně, jak budu popisovat níže, je otázka týraní, respektive zneužívání dětí značně důležitá a ve dnešní společnosti málo řešená.

Zdravotně znevýhodněné dítě. Jedná se o poruchy tělesného hendikepu, který znemožňuje dítěti přirozený socializační proces.

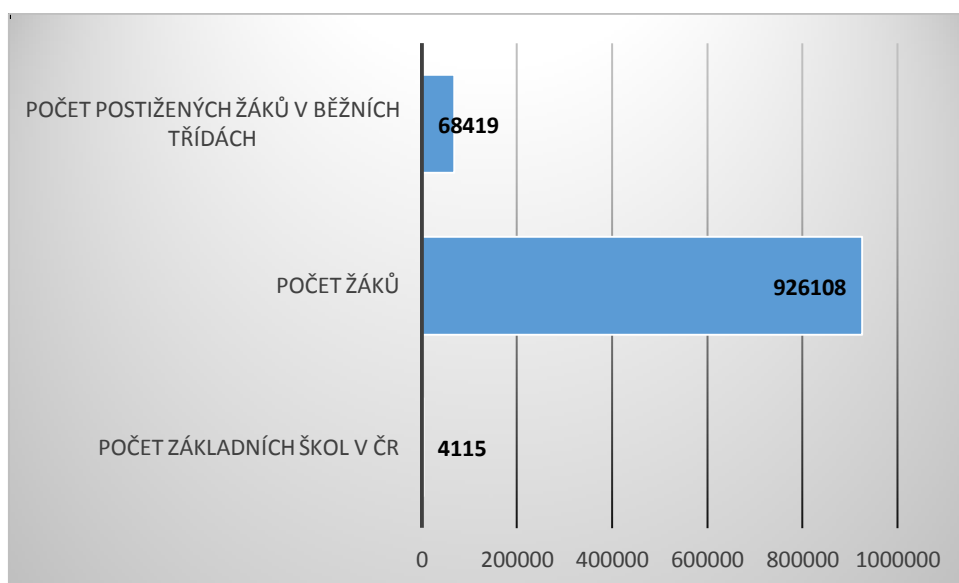
Ve všech vymezených problematických situacích je patrné, že potíže nelze přímo řešit s žákem samotným, nýbrž s celou jeho rodinou, jenž má zásadní vliv na vývoj a formaci jeho osobnosti.

Jedním z dalších důvodů potřebné intervence odborníka je zvyšující se agrese ve školním prostředí. Mezi projevy agresivního jednání spadá šikana neboli bullying, dále bossing nebo mobbing (Svoboda, 2014, str. 55).

Agrese definována Martínkem (2009, str. 55) se projevuje jako násilí vůči objektu, a to se záměrem ublížit. Do této definice zapadá například úmyslný útok na osobu nebo překážku. Všechny tyto vymezené oblasti sociálně patologických jevů mohou do značné míry ovlivnit sociálně adaptační proces dítěte a jeho vzdělávání. Rád bych zdůraznil, že neřešení daných potíží se může projevit na ostatních žacích v kolektivu.

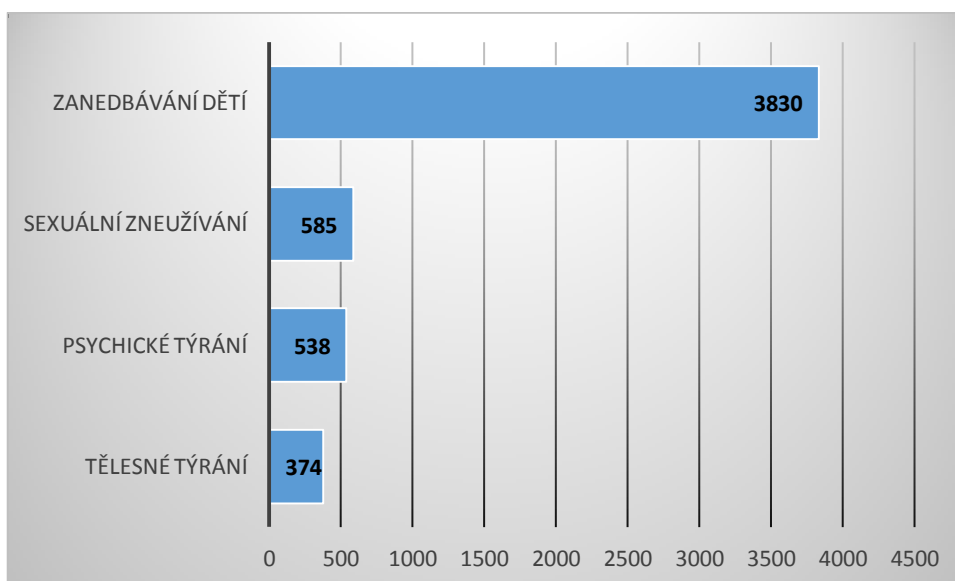
5.1. Situace v České republice

Dle statistiky Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dostupné na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>) je v České republice přes čtyři tisíce základních škol, viz graf č.1:



Graf č. 1

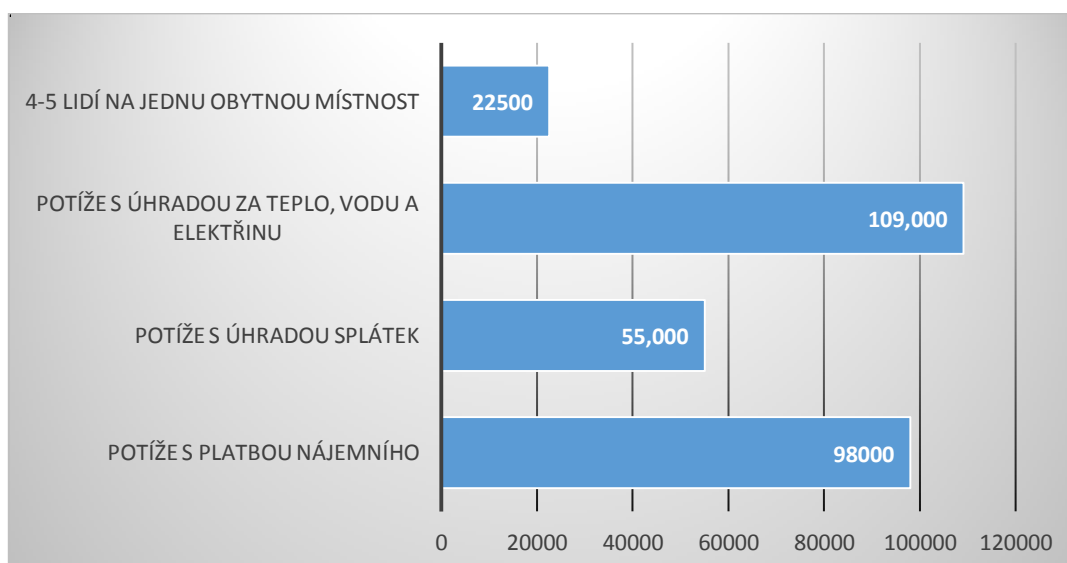
Přímou účast na řešení nepříznivé sociální situace dětí má na starosti orgán sociálně právní ochrany dětí. Ze statistiky Orgánu sociálně právní ochrany (MŠMT [online], <https://www.mpsv.cz/cs/7260>) plyne následující:



Graf č.2

Je nezbytně nutné zamyslet se nad tím, že traumatizace dítěte a jiné formy dětského zneužívání, včetně diskriminace a špatného sociálního zázemí, je záležitostí nejenom škol, ale rodin žáků především. Tyto dva sociální světy jsou navzájem propojené a vytváří půdu pro působení sociálního pracovníka.

Dle výsledků výběrového šetření Životní podmínky z roku 2013 (Klusáček, 2013, s. 33) plyne, že počet dětí, které se denně potýkají s jistou formou znevýhodnění, sociálně – finančních potíží je příliš vysoká, viz graf č. 3:



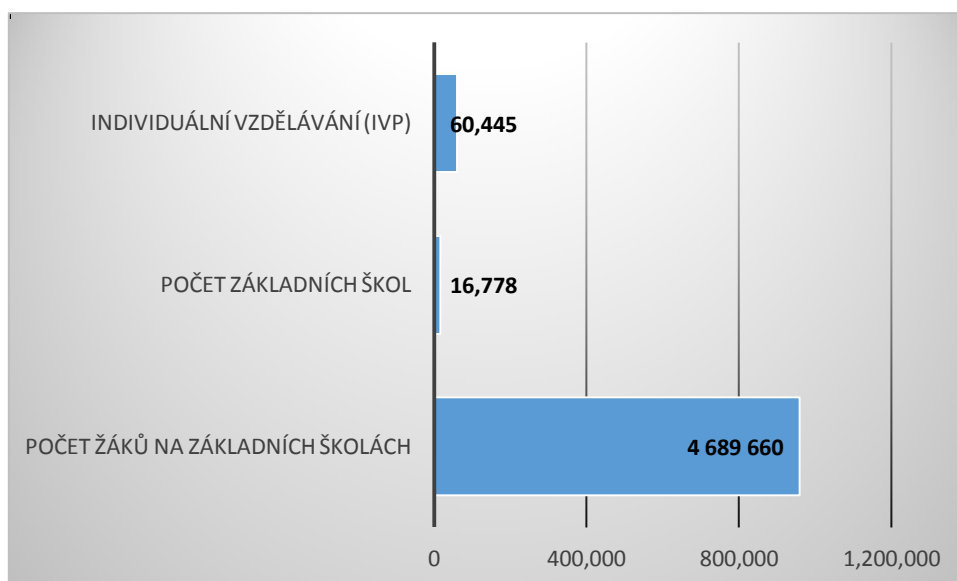
Graf č. 3

Z toho plyne, že v roce 2016, kdy bylo dle statistik celkem 926108 žáků na základních školách, se v průměru každý třetí žák potýkal aktivně s jistou formou sociálních potíží. Když se vezme v úvahu fakt, že průměrná třída má 25 žáků, tak každý pátý žák je cílovou skupinou pro sociálního pracovníka, včetně jeho rodičů.

Na negativní poměry v rodinách žáků, které ovlivňují pobyt ve škole, poukazuje také výzkum Národního ústavu vzdělávání 2017 (Skyba, 2013). Výzkum byl zaměřen na činnost ambulantních středisek výchovné péče. Zajímavým zjištěním byl fakt, že nejčastějšími problémy, kterými děti trpí, jsou problematické vztahy ve škole, s vrstevníky a záškoláctví. Dále poukazuje na vztah dětí a rodičů. Výsledky výzkumu ukázaly, že se při práci s rodiči často objevovaly témata jako agresivní chování, těžká sociální situace a podobně. To samo o sobě reflektuje potřebu zamyslet se nad tím, zda je pedagog schopen samostatně řešit tyto otázky a zda má k tomu patřičné vzdělání. Pokud tomu tak není, je více než důležité zakomponovat do řešení těchto situací jinou, na dané otázky vzdělanou osobu, kterou může být právě školský sociální pracovník.

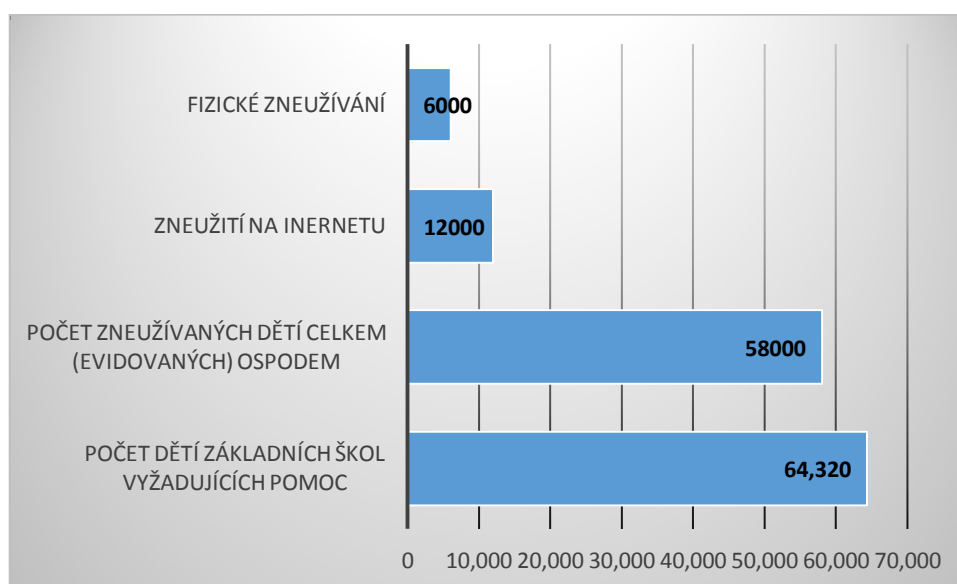
5.2. Situace ve Velké Británii

Dle statistických údajů vlády Velké Británie z roku 2016 (Department for Education, 2017, s. 3-6) je vidět, že počet žáků na základních školách je něco přes čtyři a půl milionu, viz graf č. 4:



Graf č. 4

Při porovnávání je nutné vzít na vědomí počet obyvatel a multikulturní rozmanitost Velké Británie na rozdíl od České republiky. S tím souvisí také trochu odlišné potíže, které sociální pracovník musí řešit, viz graf č. 5:



Graf č. 5

Ze statistiky (NSPCC [online], <https://www.nspcc.org.uk/services-and-resources/research-and-resources/statistics/>) plyne, že hodně dětí potřebuje jistou formu intervence, a to pouze za předpokladu, že se jedná o formu pomoci nezbytně nutnou na základních školách.

Je nutné upozornit na souvislost mezi delikventním chováním a rodinou. Matoušek a Kroftová (2003, s. 40-43) popisují rodinné zázemí delikventů jako zázemí chladné na emoce, kde se nehledí na potřeby dítěte ze strany rodičů.

Dle centrální vlády Anglie z roku 2015, se kontinuálně poskytuje péče 65 000 tisícům dětí, které jsou ohrožené bariérami v oblasti zapojení se do běžného života. Tyto bariéry v dětství mají dalekosáhlé dopady na jejich realizaci v dospělosti (Newcastle city council, 2016, s. 6-7)

Přítomnost sociálních pracovníků na školách ve Velké Británii nesouvisí pouze s nedostatkem socializace dětí, ale také s inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. To je dle Doela (2010, s. 2) například jeden z důvodů zvýšeného počtu sociálních pracovníků ve školách ve Velké Británii, konkrétně od roku 2006. Inkluze žáků do mainstreamové formy učení je v porovnání s Českou republikou napřed o několik let.

5.3. Shrnutí

Dle statistik obou zemí plyne, že počet dětí, které vyžadují určitý stupeň podpory ze strany sociálního pracovníka je značný. Z hlediska porovnání obou zemí musím konstatovat, že rozdíly v důvodech, které vyžadují péči odborníka, v našem případě sociálního pracovníka, jsou minimální. Za zmínění by možná stalo zamyslet se nad tím, do jaké míry existuje provázanost jednotlivých statistik a zda se informace neduplují. Informace sesbírané ze statistik orgánu sociálně právní ochrany dětí, dále z ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, vlády Velké Británie, ministerstva školství v UK (Ministry for Education), Child protection agencies a jiných přehledových statistik jsou nepropojená. Chybí ucelený pohled na situaci zneužívaných a zanedbávaných dětí, který by poskytl legitimní oporu pro navýšení sociálních pracovníků ve školství. Tato problematika se týká obou států. Je otázkou, za jakých podmínek se vede evidence zanedbávaných dětí ve školách, jak jsou ony prvky zanedbávání vnímány pedagogy a jakým způsobem se dané informace promítají do celkových statistik.

Na závěr bych rád zkonstatoval, neúplná informace je lepší než žádná informace. To se týká zejména aktualizace statistik. V některých případech byla poslední dostupná aktualizace například v roce 2013.

Z výše uvedeného plyne, že obě krajiny aktivně pracují na tom, aby dětem, respektive mládeži, která trpí jistou formou sociálně patologických jevů, pomohly. Snaha zakomponovat roly sociálního pracovníka do procesu vzdělávání je značná na obou stranách, nicméně výsledky snahy obou krajin nedosahují takového standardu, jako například ve Spojených státech Amerických. Na závěr bych rád podotknul, že je málo pravděpodobné, že se pracuje s evidencí sociálně patologických jevů ve školním prostředí. Statistiky obou zemí, které jsem ve své studii použil vykazují značnou míru nedostatků, nelze přesně odhadnout míru zapojení školského sociálního pracovníka nebo zapojení samotné školy do řešení daného problému dítěte.

6. Financování

Kromě legislativního ukotvení sociální práce na školách je důležité se zamyslet nad tím, jakým způsobem by byla role sociálního pracovníka kompenzovaná finančně, respektive, který resort by se podílel na financování přítomnosti sociálního pracovníka ve škole. Tento neflexibilní systém, jenž nepropojuje sociálně vzdělávací sféru, má na svědomí absenci této profese na pedagogické půdě.

Mezirezortní spolupráce se tak stává neodmyslitelnou složkou dobře nastaveného systému v rámci propojení edukace a sociální podpory. Financování profese úzce souvisí s jejím přežitím na profesní půdě, na tom, jakým způsobem se formuje akademicky, jak je vnímána společností a konec konců i od toho, jaké výsledky vykazuje. Ukazuje se, že sociální práce byla ve své podstatě, na zrodu svého vzniku, činností altruistickou, a tudíž profesí, která se v drtivé většině případů poskytovala bez závazku na mzdu. Nicméně, v té době, neměla sociální práce jasně vymezená pravidla práce s klientem, nebyla vědní disciplínou a neexistovaly profesní a vzdělávací požadavky na její výkon. I to jsou jedny z mnoha důvodů, proč je nutné financování sociální práce nastavit tak, aby se její správa propojovala napříč různými oblastmi medicíny, sociálních služeb, vězeňských služeb, prací s uprchlíky a v neposledním řadě

také ve školství. Jednotná a ucelená forma financování je zpravidla základem úspěšnosti, i když ne jediným, dané profese.

6.1. Financování sociálních služeb v České republice

Dle Čtvrtníka a Lejsala (2011, s. 6) lze rozdělit financování sociálních služeb v České republice na čtyři základní zdroje:

- Soukromé zdroje
- Finanční dávky
- Hmotné dávky/garance dostupnosti sociálních služeb
- Pojištění

Stát tedy plní veřejný závazek vůči občanům v oblasti jejich podpory při řešení obtížné životní situace. Formy podpory zahrnují dávky, služby nebo transfery z pojistných systémů.

Jak uvádí údaje z roku 2010, viz níže, (MPSV, 2010, s. 41) základním zdrojem financování sociálních služeb jsou dotace ministerstva práce a sociálních věcí. Nepostradatelnou složku pak tvoří příspěvky od zřizovatele, ať od krajů nebo obcí a úhrady od uživatelů. Od roku 2010 se tento systém financování v zásadě nezměnil, kromě subsidiárního přiřazení krajů v rámci rozdělování státních dotací.

Zdroje financování	Celkový součet	Celkem v %	služby sociální péče	služby sociální prevence	služby sociálního poradenství
Dotace MPSV 2010	6 657 714 000	29,27%	27,50%	43,49%	56,03%
Příspěvky od úřadů práce	78 026 989	0,34%	0,25%	1,26%	1,11%
Dotace od obcí	589 966 448	2,59%	1,90%	9,37%	8,86%
Příspěvek zřizovatele - obce	1 647 673 022	7,24%	7,77%	1,70%	3,95%
Příspěvek zřizovatele - kraje	1 019 892 383	4,48%	4,71%	1,47%	5,51%
Úhrady od uživatelů	10 192 162 329	44,81%	49,13%	4,27%	0,67%
Fondy zdravotních pojišťoven	1 023 975 222	4,50%	4,95%	0,26%	0,14%
Resorty státní správy celkem	156 635 999	0,69%	0,06%	7,35%	4,41%
Dotace od krajů	407 849 291	1,79%	0,93%	10,53%	8,31%
Strukturální fondy	112 772 843	0,50%	0,09%	4,73%	2,82%
Jiné zdroje	860 652 008	3,78%	2,71%	15,57%	8,18%
Celkem	22 747 320 534	100%	100%	100%	100%

Kromě uvedeného zdroje financování Dotace MPSV 2010, který je údajem o rozhodnuté výši dotací MPSV na poskytování sociálních služeb k 30. 4. 2010, jsou ostatní zdroje pouze uvedeným předpokladem zdrojů financování v roce 2010, který poskytovatelé na základě svých zkušeností uvedli v žádostech o dotaci.

Všeobecné podmínky pro poskytování dotací od Ministerstva práce a sociálních věcí jsou uvedené mimo jiné také v metodice Ministerstva práce a sociálních věcí pro

poskytování dotací ze státního rozpočtu krajům a hlavnímu městu Praze v oblasti podpory poskytování sociálních služeb pro rok 2016. Tento dokument mimo jiné říká, že dotace nejsou nárokovou složkou. Dotaci lze poskytnout pouze kraji a hlavnímu městu Praha na základě jeho žádosti podané prostřednictvím k tomu určené internetové aplikace. Dále definuje účel dotací, tedy v §95 písm. g) a h) zákona o sociálních službách na financování běžných výdajů souvisejících s poskytováním základních druhů a forem sociálních služeb v rozsahu stanoveném základními činnostmi u jednotlivých druhů sociálních služeb a na základě individuálně zjišťovaných potřeb ve smyslu § 2 zákona o sociálních službách. Výčet a charakteristiky základních činností u jednotlivých druhů sociálních služeb jsou uvedeny v části třetí, hlavě I, díle 2 až 4 zákona o sociálních službách. Mimo jiné, dotace nejsou přidělovány na hrazení fakultativních činností (MPSV, 2016)

Z uvedeného plyne, že systém financování sociálních služeb je primárně postaven na sociální služby. Otázka financování práce sociálního pracovníka ve škole nebo zdravotnictví jde mimo doporučený postup MPSV.

Škola, která se sama rozhodne, že bude zaměstnávat sociálního pracovníka, pak musí řešit jeho financování z různých grantů nebo dotací. Nevýhodou takto nastaveného systému je zejména fakt, že projekt školy je financován pouze na určitou dobu a za určitých podmínek. Jedná se o takzvané šablony EU, v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání Programové období 2014–2020. Základním cílem dokumentu je zejména poskytnout školám ucelený přehled dostupných šablon. Mimo to je dokument sestaven tak, aby poskytl organizacím základní metodologické vedení projektu včetně poradenství. Škola si musí vybrat jednu šablonu, respektive aktivitu, na kterou sepíše projekt. Jde tedy o financování sociálního pracovníka z prostředků dotací Evropské unie, nikoli MPSV nebo MŠMT.

Výše zmíněný projekt poskytuje základním školám aktivity v rámci personální podpory. Tento konkrétně vybraný projekt je dobrou ukázkou k tomu, jakým způsobem lze lehce opomenout roli sociálního pracovníka ve školách. Z nabízených aktivit lze připravit projekt na: školního asistenta, školního speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pedagoga. Zajímavostí je například vymezení kompetencí a požadovaného vzdělání školního asistenta. Dokument EU uvádí (2013, s. 56), Jako základní roli školního asistenta následovně :“ *Školní asistent poskytuje základní nepedagogickou podporu přímo v rodině při spolupráci s rodiči, zprostředkovává komunikaci s komunitou, rodinou a školou spočívající např. v aktivitách vedoucích*

k zajištění pravidelné školní docházky žáků, porozumění rodinnému prostředí žáků a zajištění přenosu informací mezi školou a rodinou, pomáhá při rozvoji mimoškolních a volnočasových aktivit, poskytuje podporu pedagogovi při administrativní a organizační činnosti pedagoga ve vyučování i mimo vyučování.“ Při takto konkrétně vymezeném listu činností přitom šablona počítá pouze se středním vzděláním asistenta, který absolvoval kurz pro asistenty pedagoga. Nejenomže šablona neadekvátně předává kompetence sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga člověku, jenž může mít pouze střední vzdělání, ale také je dost omezená finanční podporou. Jedná se pouze o jeden rok podpory s EU dotací a pouze na poloviční úvazek.

Výjimkou je pak pozice sociálního pedagoga. Dokument EU uvádí (2013, s. 126) jako základní činnosti práce sociálního pedagoga na škole:

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

Dokument dále uvádí kvalifikační podmínky následovně:“ *Podmínkou výkonu činnosti sociálního pedagoga je získání odborné kvalifikace vysokoškolským vzděláním v oborech zaměřených na sociální pedagogiku nebo prokázáním odborné kvalifikace vysokoškolským vzděláním v oborech zaměřených na sociální práci, obdobně jako např. sociální pracovník uvedený v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů.*“

Aktivitu lze financovat po dobu minimálně dvanácti a maximálně 24 měsíců.

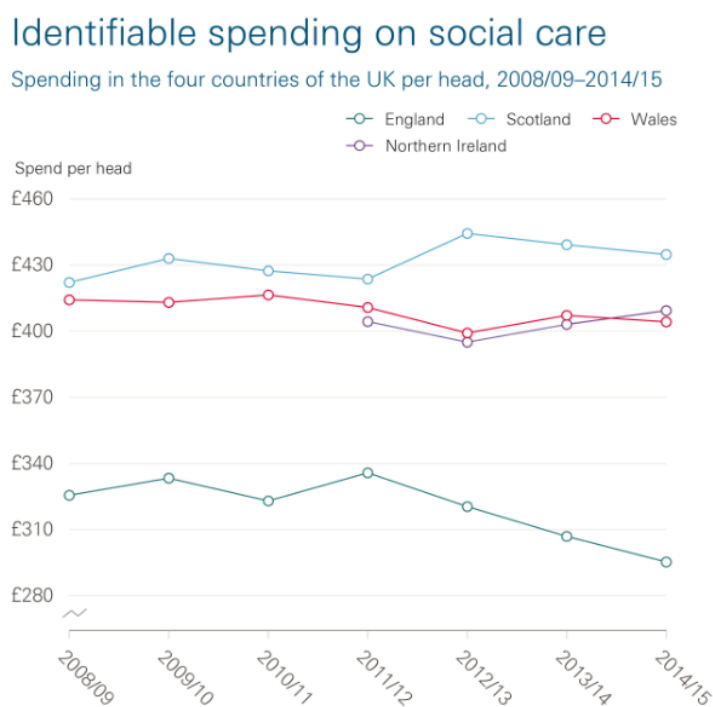
6.2. Financování sociálních služeb ve Velké Británii

Financování sociálních služeb ve Velké Británii spadá pod administrativu Department of Health, tedy ministerstva zdravotnictví. Tento systém je financován především z obecných daní a z příspěvků z národního pojištění. Protože bylo zapotřebí zvýšit podporu financování NHS (National Health Services), byl zvýšen poplatek zaplacený Národním pojištěním. Ne všechny dotace NHS jsou obecně z daní obyvatel.

Některé finanční toky proudí do systému pomocí poplatků za předepisování nebo zubní ošetření, což má ve své podstatě jak pozitivní, tak negativní dopad (Hawe, Cockcroft, 2013, s 39-44).

Celková částka, která byla ve Velké Británii vynaložena na sociální služby v roce 2016, činila kolem 16 miliard liber, z toho dvě miliardy byly v rámci NHS převodů financí do sociální péče přes fond The Better Care Found (fond lepší péče). Tato částka je vyšší než v roce 2015, nicméně se nevyrovná rekordním výdajům z let 2010/2011 (Department of Health, 2016).

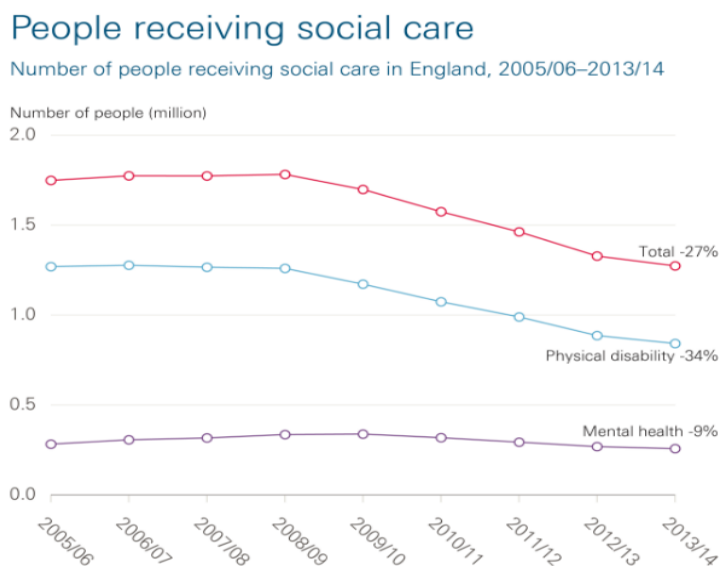
Graf č. 6. znázorňuje výdej finančních prostředků na jednoho jedince na sociální péči od roku 2009 do roku 2015 (HM Treasury, Public Expenditure Statistical Analyses, 2016).



Graf č. 6

Je evidentní, že financování sociálních služeb se ve Velké Británii zvyšuje. Primárním systémem je propojení sociální a zdravotní péče, jenž může flexibilně reagovat na potřeby obyvatel z hlediska jejich onemocnění. To znamená zejména propojení sociální a zdravotní péče.

Zajímavé jsou ovšem výsledky výzkumu National Adult Social Care Intelligence Service z roku 2016, který poukazuje na počet lidí, kteří využívají služby sociální péče, viz graf č.7.



Graf č. 7

Vzhledem k analýze, kterou vypracovala London School of Economics, se podle odhadů zvýší veřejné financování sociální péče v průměru o 4,3 % ročně. Na základě analýzy bude dále v roce 2030/31 ve Velké Británii finanční mezera ve výši 9,2 miliardy liber pro dospělou sociální péči ve výši 40 % předpokládaného rozpočtu (Handcock, 2013).

Zvyšující se výdaje na zdravotní a sociální péči potvrzuje i studie z roku 2007 (Glennerster, 2007, s. 9), kdy se výdaje vyšplhaly o 5 procent z hrubého domácího produktu.

6.3. Shrnutí

Problematika financování sociální práce je dle mého názoru jedním ze zásadních problémů v oblasti působení sociálního pracovníka v pedagogickém prostředí. Rozdílný způsob financování, který nepočítá s profesemi, které jsou průřezové, má pak za následek to, že profese sociální práce se omezuje pouze na některých školských zařízeních.

Je vidět, že metoda financování se v oblasti sociální práce odlišuje zejména v oblasti orgánu, který dané finance přerozděluje. Zjevné je zvyšování finančních nákladů na sociální péči, a to v obou krajinách.

V České republice chybí jakási ucelená forma, která by jasně vymezovala, který rezort bude zodpovědný, za jaké pracovníky a za jakých podmínek. Dalším nedostatkem je oproti Velké Británii nedostatečná mezirezortní spolupráce, která vede ke špatně nastavené legislativě, jenž nereaguje na všechny aspekty práce sociálního pracovníka.

Jasným propojeným sociální práce s jinými rezorty je i role Education Welfare Services, které zaměstnávají pro potřeby rodičů a žáků Education welfare officers. Ti jsou pod záštitou ministerstva školství a řeší otázky školní docházky, obtížného chování žáků se školou samotnou a s rodiči (Tameside, 2018, [online]). Jedná se o vystudované sociální pracovníky nebo studenty jiných přidružených oborů. Financování těchto pracovníků spadá pod agendu ministerstva školství, i když se jedná o profesi sociálního charakteru.

6.4. Financování školství v České Republice

Školská zařízení a školy jsou na území České republiky zřizované jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace. Hlavním zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, dále pak obce a kraje. Takto zřizované školy čerpají finanční dotace z veřejných rozpočtů, tedy ze státního rozpočtu a rozpočtu územně samosprávních celků (zákon č.218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech ČR).

Právo občanů České republiky na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod, která je hlavním právním dokumentem České republiky. Vzdělávání v ČR probíhá ve víceúrovňovém systému.

To, jakým způsobem se bude škola financovat, respektive na co bude oprávněná čerpat finanční zdroje, závisí přímo na zřizovateli (Králová 2007, s. 18).

V případě, že je **zřizovatel kraj**, příspěvek na přímé vzdělávací náklady poskytuje škole Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přes kraj formou dotace. Kraj poté poskytne tyto finance škole formou příspěvku.

Pokud je **zřizovatelem obec**, tak příspěvek na přímé vzdělávací náklady poskytuje MŠMT kraji, a to formou dotace, který tyto prostředky dále poskytne škole formou příspěvku ovšem finance na provoz poskytuje škole zřizovatel, v tomto případě obec.

Soukromé školy. Škola dostane od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy přes kraj příspěvek na neinvestiční náklady.

Školy církevní. Dotaci na neinvestiční náklady poskytne Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Příspěvek následně od svého zřizovatele.

Z pohledu financování a přerozdělování peněz je potřeba definovat dva základní pojmy: investiční a neinvestiční prostředky.

Oba pojmy jsou jinak definovatelné z pohledu zřizovatele:

Investiční fondy

Zřizovatel obec, kraj:

- odpisy;
- poskytnutí investičních dotací od zřizovatele
- výnosy z prodeje hmotného majetku školy, v případě souhlasu zřizovatele
- přijímání darů za předpokladu, že mají investiční charakter

Zřizovatel MŠMT:

- přiděl ze zlepšeného výsledku hospodaření;
- odpisy
- dary na zlepšení technického prostředí
- výnosy z prodeje nemovitého majetku

Soukromé a církevní školy:

- investiční příspěvek z rozpočtu zřizovatele;
- investiční příspěvky ze státních fondů;

Neinvestiční prostředky

- dary poskytnuté dárce;
- vlastní zdroje
- prostředky pro aktivní politiku zaměstnanosti
- prostředky z programů Evropské unie (Králová, 2007, s. 21).

Otázkou financování sociálních pracovníků v rámci školských systémů se žádný zákon přímo nezabývá. Volbu, kterou může škola využít, v případě zájmu zaměstnat sociálního pracovníka nebo sociálního pedagoga jsou šablony Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jedná se o operační program, výzkum, vývoj a vzdělávání na období 2014-2020, viz výše. Dle MŠMT jde v programu zejména o zvýšení kvality vzdělávání a zajištění podmínek pro výzkum. Dále se zaměřuje například na rizika neúspěchu mladých lidí ve vzdělávání, což ve své podstatě reaguje na nutnou přítomnost specialisty ve vzdělávání, který může adekvátně reagovat na možná rizika.

6.5. Financování školství ve Velké Británii

V roce 2010 minula Britská vláda 30 miliard liber na financování škol. To znamená, že každým rokem dá stát něco kolem 50 tisíc liber na jednoho žáka. Základní systém financování zůstává na základě typu školy a složení žáků. Analýza Ministerstva školství (Department for Education) říká, že základem přerozdělování financí na školy je z největší míry založen na charakteristice žáků, což může mít neblahé dopady na některé, dalo by se říci „méně populární“ školy (Department for Education, 2010, s.5)

Hlavní navrhovanou změnou pro tento školní rok, tedy 2017/2018 je změna výpočetního vzorce dotací (The Schools Block Unit of Funding SBUF) na nový vzorec Central Schools Block (CSB). SBUF je silně ovlivněna historickou prestiží některých škol, což evidentně ovlivňuje přerozdělování financí (Department for Education, 2014, s.6). Naproti tomu CBU je navržen tak, aby předcházel těmto diskriminacím. CSB bude nadále distribuována školám prostřednictvím místních orgánů, a to pouze v prvních dvou letech. Po roce 2019-20 bude přidělena přímo školám z ústřední vlády. Tato formule bude například zohledňovat náklady škol v málo obývaných oblastech.

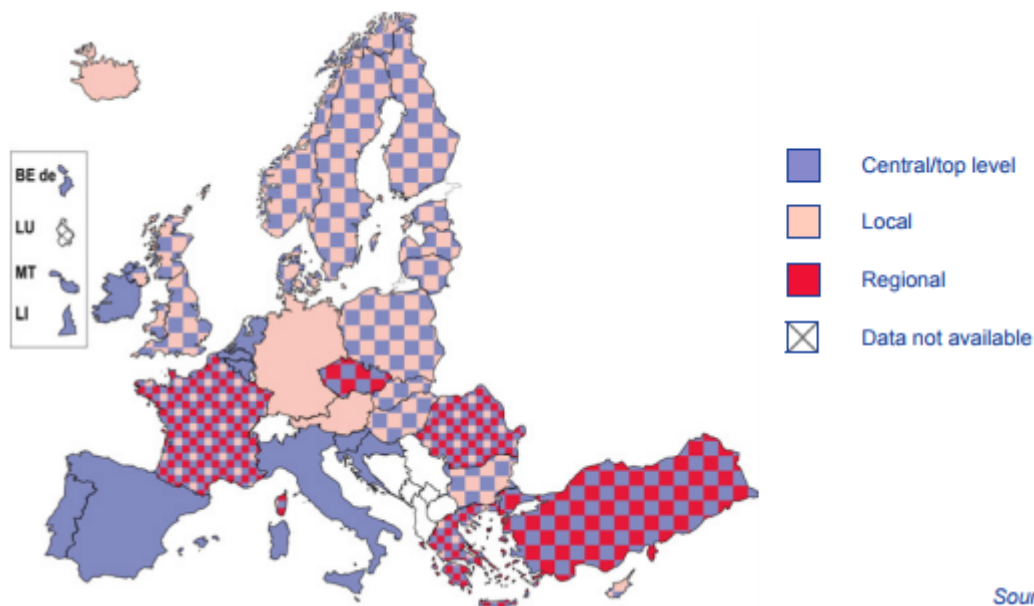
Jsou země, kde správní orgány dostávají paušální částku anebo dotaci, která je účelová a ty se pak přidělují různým kategoriím jako například pracovníci a podobně. Mezi takové země patří například Velká Británie, která má účelově určené dotace na vzdělávání přidělované pro různé kategorie a paušální částku přidělovanou pro různé kategorie (Evropská komise, 2014, s. 3).

Dle Department for Education (Schemes for financing schools, 2015) má základní odpovědnost za financování škol ve Velké Británii právě místní, respektive obecní úřad. To zahrnuje zejména odpovědnost za financování škol a jejich správu. Tento úřad pak každoročně požaduje od škol, aby předložily návrh rozpočtu na další období. Ty pak následně zpracovává a posuzuje.

6.6. Shrnutí

Při porovnání Velké Británie a České republiky v rámci financování škol, je nutné zjistit, jakým způsobem se angažují veřejné úřady do procesu financování nepedagogických pracovníků. V rámci studie, kterou organizovala Evropská komise

(EK, 2014, s. 17), je vidět, že ne ve všech krajinách Evropské unie se veřejné úřady snaží tok financí směřovat na nepedagogické pracovníky, viz graf č. 8:



Graf č. 8

Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT, 2009), je v realizaci nový návrh financování regionálního školství. To by mělo mimo jiné za následek vytvoření určité rezervy, která by se mohla použít na nepedagogické profese. Obtíž je ovšem v tom, že ministerstvo opět nespécifikuje, o jaké profese se jedná. Vzhledem ke zvýšenému počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřeby se může dle mého názoru primárně jednat o asistenta pedagoga nebo speciálního pedagoga.

Základní rozdíl financování je v balíčku peněz, který se na školství vynaloží. Dále je nutné podotknout, že problematika financování škol ve Velké Británii je taky průřezová, a kromě Department for Education se do procesu zapojuje taky Health and social services formou sociálních pracovníků, jenž spolupracují se školami na regionální úrovni.

7. Suplování sociálního pracovníka jinou profesí

Argumentace proti přítomnosti sociálního pracovníka ve školách je založená na působení již jiných profesí, které do značné míry zastávají práci sociálního pracovníka, nicméně ne ve všech oblastech. Další důvod, proč tomu tak je, je ten, že se

jedná převážně o pracovníky pedagogického charakteru, kteří spadají pod kompetenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Jejich financování je tak jednodušší, a zároveň splňují podmínky pro pedagogickou praxi. To ovšem v plné míře nesupluje práci sociálního pracovníka. Také to neznamená, že sociální pracovník musí disponovat pedagogickou praxí.

Další překážkou k obcházení role sociálního pracovníka jsou studijní obory, které se svojí podstatou přibližují sociální práci a naopak. Jedná se zejména o sociálního pedagoga a speciálního pedagoga. Jak jsem se již zmínil, školské zařízení mohou využít v rámci šablon služeb sociálního pedagoga nebo sociálního pracovníka. Nicméně ze šablony jasně plyne to, že se počítá přímo se sociálním pedagogem a až pak je k dispozici i sociální pracovník. To eliminuje pozici sociálního pracovníka ve škole a nevědomě ji řadí na druhou pozici po sociálním pedagogovi.

Základní problém tedy spatřuji zejména v těsné provázanosti jednotlivých oborů, které jsou v mnoha směrech vzájemně zastupitelné, a tudíž se v mnoha ohledech vzájemně eliminují. Nejsm si zcela jistý, jakým způsobem lze danému problému předcházet, nicméně se tu nabízí otázka slučitelnosti daných oborů. To ovšem nemusí být aplikovatelné na speciální pedagogy, kteří se primárně orientují na jednu cílovou skupinu se zaměřením na nedostatky ve vzdělávání a podobně.

7.1. Situace v České republice

Jak jsem se již zmínil v kapitole č. 2, základní výčet profesí mající za úlohu péči o žáka je vymezen v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jedná se především o pedagoga, speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, sociálního pedagoga, a pedagoga volného času.

Role speciálního pedagoga je s největší pravděpodobností jednou z nejméně doplňujících rolí sociálního pracovníka. Do jisté míry za to může zákon o sociálních službách 108/2006, kde je v paragrafu 110, odstavce 4 b) uvedeno, že předpoklad pro výkon náplně práce sociálního pracovníka spadá studium speciální pedagogiky. Dále tomu napomáhá fakt, že speciální pedagog spadá pod zákon o pedagogických pracovnících, tudíž je přijatelnější pro školu zaměstnat právě speciálního pedagoga.

Poslední dobou se pojem speciální pedagog spojuje hlavně s inkluzivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Javorská a Skákalová (2010, s.7) vymezují základní oblasti neboli role speciálního pedagoga v procesu inkluze žáka do vzdělávacího procesu. Jde zejména o žáky, kteří trpí mentálním, sluchovým, tělesným, zrakovým či a jiným typem postižení. Mimo jiné se inkluze týká také sociálně znevýhodněných dětí, tedy dětí, které trpí kulturní diskriminací, jsou v ohrožení zdraví, jsou v ohrožení vlivů sociálně patologických jevů a podobně.

Slowík (2007, s. 8) definuje speciální pedagogiku jako disciplínu, jež se orientuje na vzdělávání žáka, jejich výchovu a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného dítěte. Mimo jiné dodává, že smysl speciální pedagogiky je sociální integrace dítěte do společnosti za účelem uplatnění svého potenciálu. Zde je vidět, že se role sociálního pracovníka přímo nahradila speciálním pedagogem. Je zajímavé, že Slowík definuje speciální pedagogiku jako mezioborovou disciplínu, která čerpá poznatky z medicíny, biologie, ekonomie, protetiky, práva, informatiky a podobně. Nicméně sociální práce, jakožto vědní odbor, se do seznamu nedostal.

Všechny tyto důvody tedy napomáhají tomu, aby role sociálního pracovníka ve školách nahradil speciální pedagog.

Dle Průchy (2002, s. 2) čelí současná teorie pedagogiky problému, a to takovému, že pedagogika u nás není vybudována a systematicky rozvíjena. Na to navazuje působení sociální práce na školách.

Jak jsem již zmiňoval, základem pro působení jakéhokoli odborníka na pracovišti, je jasné vymezení jeho kompetencí. Klimeš (1998, s. 382) definuje kompetenci jako pravomoc nebo rozsah pravomoci. Absence jasného vymezení kompetence vede k nepřehlednému zapojování profesí do řešení situací, ve kterých se nemusí orientovat. Jako například jednání s rodinou nebo plánované návštěvy rodiny, evaluace sociálního prostředí a podobně. Domnívám se, že to není součástí role speciálního pedagoga, kterého primární potřebou je se ujistit, že žák má správně sestaven individuální vzdělávací plán, dle kterého se vzdělává. Zde samozřejmě popisují působení speciálního pedagoga pouze na škole. Jeho profesní působení je samozřejmě daleko větší, například ve speciálně pedagogických centrech a podobně.

Dle metodiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Kucharská, Mrázková, 2014, s. 19-20) spadá do kompetencí speciálního pedagoga řešení školní

úspěšnosti, případně řešení problémů žáků spojených s výukou, projektové činnosti škol k podpoře různých skupin žáků, zkvalitnění vzdělávání, budovat systém školy otevřené, přístupné a partnerské k rodičům. Zde je opět jasně vidět, jak je role sociálního pracovníka suplována pozicí speciálního pedagoga. Na druhé straně není pochyb o tom, že vzdělání a kompetence speciálního pedagoga jsou více než postačující pro splnění těchto úkonů. To mne znovu evokuje problém spojen s průřezovým zaměřením všech více zmíněných pozic, jenž supluje nebo jinak doplňují sociální práci.

Jinou profesí, která do značné míry supluje kompetence sociálního pracovníka na školách je sociální pedagog. Zde se sociální pedagog dostává do popředí, a to zejména z důvodu jeho orientace v pedagogice.

Bokošová (2006, s. 46) vymezuje sociální pedagogiku jako hraniční disciplínu, která se nachází mezi sociologií a pedagogikou. Jejím základním cílem je zejména poskytnutí takzvané komplexní péče. Jedná se především o poskytnutí pomoci dětem a dospělým v řešení jejich nepříznivých sociálních situacích prostřednictvím různých forem pomoci.

Zde, na rozdíl od speciální pedagogiky, je patrné, že sociální pedagog pracuje více i s prostředím člověka. Jeho činnost není jednoznačně vymezena pouze na prostředí školy a vzdělávání, nýbrž se snaží najít souvislosti mezi pedagogikou a sociologií. Krátce řečeno, propojuje dva světy, školu a sociální prostředí žáka, a to i mimo školské zařízení. Na to upozorňuje také Procházka (2012), který se domnívá, že předpoklad pro aplikaci sociální pedagogiky je zakotven v reflexi aktuální společenské situace a reakcemi na problémy s ní plynoucí.

Hopf (2001, s. 19) definuje sociální pedagogiku následovně: „Sociální pedagogikou je míněna pedagogika, která člověka považuje za člena společnosti a v tomto duchu staví do popředí sociální cíle a opatření na rozdíl od individuální pedagogiky.“

Podobnou definici sociální pedagogiky blížíci se praxi sociální práce podal Matoušek (2003): „Jedná se o odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáním sociálních činitelů ohrožující vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“.

Podrobnější popis sociální pedagogiky pak poskytuje Bakošová (2005, s. 19). Ta ji rozděluje na několik částí.

Pedagogiku prostředí, která se zaměřuje na sociální prostředí, tedy rodinu, přátele a okolí.

Dále na **pedagogiku, která zkoumá výchovu člověka**. Sociální pedagogika v tomto kontextu vyhledá konkrétní kroky k reedukaci, resocializaci a integraci jedinců a skupin, které jsou ze společnosti vylučovány.

Další část je nazvaná jako **pedagogika, která chápe výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím**. Zde je sociální pedagogika chápána jako pomoc při výchově, vzdělávání a v celoživotním učení jedince.

Pedagogiku, která se zabývá odchylkami sociálního chování. Činnost sociální pedagogiky je tvorba preventivních technik a jejich následná realizace do výchovy a socializace nebo resocializace jedince, které jsou systematicky zaměřené především na ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy podle Krause (2008, s. 204-206) vidí možnosti uplatnění sociálního pedagoga ve školních klubech, školní družině, domovech dětí a mládeže, v dětských domovech, ve střediscích volného času, v domovech mládeže, preventivní výchovné péče apod. Tuto roli lze dle Krause zakomponovat do sociálních služeb jako činnost sociálního asistenta, sociálního kurátora pro mládež, práci v institucích sociálně výchovné péče pro seniory či v ústavech sociální péče.

Kraus ve vztahu sociální pedagogiky a jejího vývoje považuje sociální práci jako jeden ze základních faktorů, které ji formovaly. Nicméně i Kraus považuje roli sociálního pedagoga a její jednoznačné vymezení za obtížné, a to zejména z toho důvodu, že se často ocitá mezi dvěma poli působnosti. Jedná se o: „*sociálně pedagogickou práci v intencích sociálního poradenství a sociální intervence, na druhou stranu bývá tato profese spojována s oblastí vychovatelství, či primární prevence.*“ (2017, s. 205).

7.2. Situace ve Velké Británii

Thomas (2005, 18-21) polemizuje, zdali je vůbec působení speciálního pedagoga u dětí se speciálními problémy potřebná. Jeho argumentace stojí na tvrzení, že speciální techniky využívané ve speciální pedagogice dosahují srovnatelné výsledky s klasickými metodami pedagoga.

Nicméně, dle Allana a Farrella (dle Xiao Qu, 2010, s. 79) se za poslední dekády zvýšil počet škol ve velké Británii, které jsou zaměřené na speciální vzdělávání žáků, a to v kontextu inkluzivního vzdělávání, za účelem umožnit dětem výuku mezi vrstevníky. Pokud je primární potřebou žáka nastavení individuálního vzdělávání, pak je na místě se obrátit na speciálního pedagoga, který je schopen vyhodnotit jeho potřeby.

Lindsay (2007) argumentuje, podobně jako Thomas, vůči praxi speciální pedagogiky ve vztahu k inkluzi. Tvrdí, že je nutné zamyslet se nad tím, zda je potřebné poskytovat speciální vzdělání všem žákům se speciálními potřebami v takzvaných mainstream schools, tedy ve většině škol. Nicméně podporuje názor, že je zapotřebí, aby se každému dítěti dostalo vzdělání, které potřebuje i vzhledem k jeho bariérám. Graf č.7 (OECD, 2012) ukazuje vývoj speciální pedagogiky a její uplatnění jak ve speciálních školách, tak ve školách obyčejných. Porovnáním čísel, v kontextu výše populace, není rozdíl mezi Velkou Británií a Českou republikou výrazně odlišný.

Table CX3.1.A Breakdown by settings varies a lot across countries						
Children with SEN in different settings as a percentage of total number of children with SEN, various years						
Country	2008 round			2010 round		
	Special schools	Special classes in mainstream schools	Inclusive settings	Special schools	Special classes in mainstream schools	Inclusive settings
Austria	36.9	7.7	55.4	41.3	3.4	55.3
Czech Republic	40.9	11.7	47.3	41.9	9.8	48.4
Denmark	21.8	70.2	8.0	37.8	56.3	5.9
Estonia	18.1	7.1	74.7	32.2	14.0	53.8
Finland	16.1	32.7	51.2	14.9	32.0	53.1
France	22.4	46.7	30.9	21.2	45.2	33.6
Germany	84.9		15.1	83.2		16.7
Greece	26.2	73.8		25.0	75.0	
Hungary	50.0		50.0	46.7		53.3
Iceland	7.5	17.9	74.6	1.3	3.3	95.4
Ireland	39.5	60.5		14.7	7.0 ⁽²⁾	78.3
Italy	0.4	n.a.	99.6	m.	m.	m.
Luxembourg	52.8		47.2	48.3		51.7
Netherlands	67.0	m.	33.0	62.1	m.	37.9
Norway	6.1	m.	93.9	4.0	10.9	85.1
Poland	54.3	n.a.	45.7	46.8	n.a.	53.2
Portugal	8.0	3.0	89.0	7.3	5.9	86.8
Slovenia	14.4	3.3	67.4	26.9	3.8	69.3
Spain	23.7		76.3	16.7		83.3
Sweden	3.6	96.4		3.7	96.3	
Switzerland	m.	m.	m.	39.0	61.0	m.
UK - England	41.4	7.4	51.2	42.6	7.2	50.3
UK - Northern Ireland	m.	m.	m.	29.1	13.4	57.5
UK - Scotland	18.7	5.7	75.6	14.7	3.3	82.1
UK - Wales	21.7	21.1	57.1	23.8	22.0	54.1

Na výše zmíněné navazuje také Thomas (2005, s. 166-169), kdy je evidentní, že primární snahou speciálního pedagoga je zejména socializace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména v procesu inkluze. Zde se snaží rozdělit pedagogiku, respektive skupiny dětí, na které se má pedagogicky působit. Jedná se o klasický přístup, o přístup speciální pedagogiky v rámci skupiny a dále přístup pedagogiky jenž je typický individualizací. Nelze ovšem tvrdit, že role speciálního pedagoga je omezená pouze na péči o žáka v otázkách vzdělávání. Značnou součástí jeho profese je zaměření se na jeho sociální a emocionální projevy.

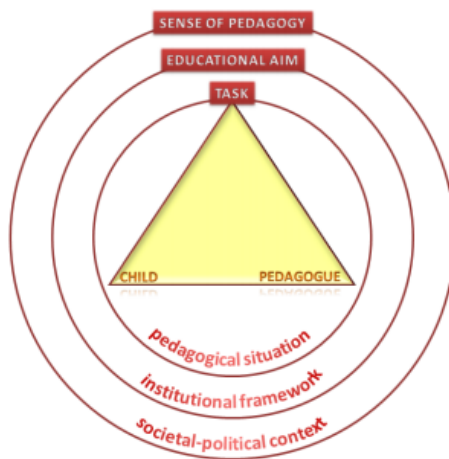
Ve Velké Británii je součástí koncepčního rámce sociální pedagogiky sociální konstruktivismus. Zdůrazňuje význam kultury zejména v kontextu pochopení toho, co se vyskytuje ve společnosti a jakým způsobem lidé prožívají své životy. Realita jako taková, učení a poznání, vše je utvářeno společností.

Termín sociální pedagogika pochází z řeckého país (dítě) a ágō (vést) a má tedy ve své podstatě silné pedagogické základy. Pohybuje se mezi společností a samotným člověkem za účelem jeho růstu. Sociální pedagogika vychází z takzvaného diamantového modelu:



Části tohoto modelu se dělí na šťastný život, zmocnění, vztahy a holistické pojetí učení. V centru stojí pozitivní zkušenost.

Následující obrázek (Eichsteller, Holthoff, 2010, s. 11) zachycuje vztah sociální pedagogiky ve vztahu ke škole:



Obrázek názorně prezentuje propojení vzdělávacího procesu se žákem, pedagogem a širším sociálním prostředím. Elegantně tak reprezentuje propojení pedagogiky a sociální práce, jež dle mého názoru není silně zastoupen ve speciální pedagogice ani v sociální práci.

Kraus a Hoferková (2016) se odkazují na historii sociální práce a její vliv zejména v krajinách anglicky mluvících. Dle nich jsou většinou sociálně pedagogické potíže řešeny hlavně v rámci sociologie nebo psychologie. To je dle jejich názoru také důvod, proč se samotný termín sociální pedagogika neobjevuje tak často. I zde je znatelně cítit, že sociální pedagogika není zakotvena v povědomí školského vzdělávacího systému, jako jedna ze základních profesí, které napomáhají socializaci dítěte.

7.3. Shrnutí

Po definování jednotlivých rolí odborníků, kteří se podílejí na socializaci žáka v prostředí školy, a to jak v České republice, tak i ve Velké Británii je vidět, jak rozdílně obě krajiny přistupují k socializaci dítěte. Sociální práci chybí povědomí pedagogiky. Je sice schopná reagovat na potřeby dítěte v kontextu nepříznivé sociální situace, nicméně je otázkou, zdali dokáže reagovat také na situace spojené se vzděláváním žáků a jejich specifickými potřebami. Opačný problém, dle mého názoru vidím u speciální pedagogiky. Je sice vybavena základnou obsahující různé formy speciálních technik, které mohou pomoci dítěti v procesu vzdělávání. Nabízí se zde otázka, do jaké míry je schopná do tohoto procesu zakomponovat sociální prostředí dítěte, jako jsou rodiny, přátelé, instituce a podobně. Z provedené analýzy se domnívám, že nebližší forma školské sociální práce je podobná té, která reprezentuje sociální pedagogiku. Do konceptu své práce zahrnuje žáka, jeho sociální prostředí a pedagoga. Je schopná se dívat na socializaci z hlediska pedagogiky. Nicméně i zde se dle mého názoru nachází určitý nedostatek, a to v absenci metod sociální práce. Potíž v absenci sociálního pracovníka ve školách, který je nahrazován sociálním pedagogem, je jednoduchý. Sociální pedagog je z hlediska zákona o sociálních službách kompetentní k výkonu práce sociálního pracovníka. Tento fakt je uveden v paragrafu č. 110, odstavci 4b. Zde se opět potýkáme s nedůsledným vymezením role sociálního pracovníka a zároveň s duplicitním výkonem této profese i za předpokladu, že samotná anotace studia neobsahuje potřebné znalosti, které by běžný student sociální práce měl znát. Nicméně základní rozdíl mezi Českou republikou a Velkou Británií v otázce přístupu nahrazení sociálního pracovníka jinou profesí je zejména povědomí o jejich činnosti mezi veřejností. Zásadní rozdíly jsem ve své

analýze nevypozoroval. Sociální pracovník ve škole ve Velké Británii je ve většině případů nahrazen sociálním pedagogem nebo speciálním pedagogem, a také EWO, tak jako v České republice. Jiný rozdíl je v oblasti uplatnění speciálního pedagoga, která se ve Velké Británii soustředí zejména na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho role nenahrazuje práci sociálního pracovníka, tak jak je tomu v České republice.

Otázkou zcela zásadní ovšem není, která z výše zmíněných pozic nahrazuje sociálního pracovníka na základních školách, ale která z výše zmíněných pozic může ve školském prostředí sociální práci prezentovat nejlépe.

8. Obsah vzdělávacích programů

Z hlediska úspěšnosti uplatnění sociálního pracovníka ve škole je dle mého názoru důležité zamyslet se nad tím, zda je studijní plán sociálního pracovníka přizpůsoben k tomu, aby mohl působit v rámci pedagogického procesu na školách. V rámci této kapitoly bych rád zjistil, jakým způsobem přistupují univerzity ke tvorbě studijního plánu u sociálních pracovníků, speciálních pedagogů a sociálních pedagogů. Zároveň budu postupovat stejným způsobem u vybraných univerzit ve Velké Británii. Domnívám se, že ústřední otázkou působení sociálního pracovníka na školách, kromě legislativního omezení, je založen na jeho studijních předmětech a jejich skladbě. To možná bude také jeden z důvodů, proč je pozice sociálního pracovníka na škole ve Velké Británii o něco přijatelnější nežli v České republice.

Všechny obory jsou si ve své podstatě dost podobné, ale zároveň se v mnoha směrech odlišují. Při porovnání jednotlivých předmětů v bakalářském studiu bych rád zjistil, která disciplína by teoreticky studenty v rámci jednotlivých předmětů nejlépe vybavila teoreticky na působení ve škole. Jedná se o čistě teoretickou analýzu. Tato analýza nemá za úkol jednoznačně říci, který obor je více nebo méně kvalifikován na aplikaci sociální práci na školách. Zkoumá pouze to, jakými otázkami se jednotlivé obory v rámci studia zabývají, a zda jsou v jejich učebních osnovách zakomponované i náležitosti týkající se sociální práce na školách.

Chtěl bych upozornit na to, že obsah jednotlivých vzdělávacích programů nechápu jako vodítko úspěšnosti. Nemyslím si, že semestr sociální práce ve studiu sociální pedagogiky, nebo naopak, může studenta připravit a kvalifikovat jej pro obě profese.

Cílem této krátké analýzy je pouze snaha zjistit, jak jednotlivé krajiny a jejich univerzity přistupují ke skladbě jednotlivých studijních oborů sociální práce, sociální pedagogiky

a speciální pedagogiky se zaměřením na výkon sociální práce na školách. Dále jsem si vědom toho, že budu vycházet z limitovaného počtu mnou vybraných univerzit.

Při porovnávání budu vycházet z bakalářského programu a v případě Velké Británie z undergraduate study programu, jelikož je pro výkon pozice sociálního pracovníka postačující v rámci České i Britské legislativy.

Legislativní rámec vzdělávání pro sociální pracovníky má dle mého názoru velmi špatnou pozici. I po úspěšném absolvování studia v magisterském programu je nutné si doplnit vědomosti speciální zkouškou v případě, že se chce sociální pracovník uplatnit například v nemocnici nebo v orgánech sociálně právní ochrany dětí. To je dle mého názoru velký nedostatek, který ne jenomže snižuje prestiž dané profese, ale také vytváří prostor proto, aby ji mohly nahradit jiné profese, které přistupují ke vzdělávání více komplexně.

8.1. Studijní plán sociálního pracovníka a přidružených odborníků v České republice

Při hodnocení jednotlivých oborů jsem vycházel ze třech univerzit, které poskytují studium sociální práce, speciální pedagogiky a sociální pedagogiky. U každého studijního oboru jsem si následovně vypsaly všechny předměty, které se v daném oboru vyučují v bakalářském studiu. U těch předmětů, které se pravidelně opakují v jednotlivých semestrech nebo ročnících, jako například praxe, metody sociální práce nebo psychologie, jsem zvolil jenom jeden tento předmět a nevypisoval jsem jej několikrát. Je zajímavé vidět, jak jsou si vybrané obory obsahově podobné, a přitom jsou tak odlišné. Možná by bylo zajímavé, utvořit jenom a pouze navazující magisterský studijní program, který by slučoval veškeré poznatky daných profesí.

Univerzita Karlova, filozofická fakulta, studijní obor sociální práce

Historie sociální práce

Metody sociální práce

Praxe
Psychologie
Komunikace
Evropská sociální politika
Personální management
Mediace
Sociální práce se zdravotně postiženými
Sociální služby
Právo

(<http://ksocp.ff.cuni.cz/cs/2018/02/28/ls-2018-rozvrh-vyuky-aktualizace-k-28-2-2018/>).

Univerzita Karlova, Speciální pedagogika, pedagogická fakulta

Úvod do pedagogiky
Medicínská propedeutika I.
Etika v pomáhajících profesích
Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se SP I.
Speciálně pedagogická podpora osob s poruchou autistického spektra
Program řízené reflexe spec. pedagoga I.
Úvod do psychologie
Vývojová a sociální psychologie
Podpůrná opatření pro žáky se SVP I.
Tvorba individuálně vzdělávacích plánů

(<https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php>)

Jihočeská univerzita Sociální pedagogika

Sociální komunikace I
Úvod do psychologie

Úvod do pedagogiky
Úvod do studia práva
Psychologie osobnosti
Úvod do sociologie
Sociální pedagogika
Sociologie rodiny a mládeže
Sociální psychologie
Teorie a metodika výchovy
Základy sociální práce
Základy speciální pedagogiky
Andragogika
Vybrané kapitoly z práva
Prevence rizikového chování
Sociální práce s rizikovými skupinami
Rizika závislostí

Z tabulek je evidentní, že studijní obor sociální práce se v rámci bakalářského studia nezaměřuje na své působení na školách, což je škoda. Dále je zajímavé, že sociální pedagogika nepracuje pouze s předmětem pedagogika, ale zajímá se celkově o různé cílové skupiny z hlediska sociální práce, což ji staví do zvýhodněné pozice vůči sociální práci a speciální pedagogiky.

Speciální pedagogika, respektive studijní plán, je dle mého mínění zaměřen více na práci s jednou cílovou skupinou, a tedy na žáky, kteří mají ze zdravotních důvodů určitou nevýhodu v oblasti vzdělávání. Nicméně, chybí jí základy sociální práce s jinými cílovými skupinami, které mohou přímo ovlivňovat daného žáka. Jednat se může například o práci s rodinou, která vytváří jako první prostředí pro úspěšnou socializaci

a dává dítěti zázemí pro vytvoření vztahu ke škole a vzdělávání. Nelze opomenout fakt, že je častým jevem to, že prarodiče se podílejí na výchově vnoučat. To je také cílová skupina, se kterou je nutné komunikovat v případě nastavení studia nebo neúspěšné socializace.

Z hlediska analýzy studijních předmětů a zejména z pozice cílové skupiny (děti, rodiče, pedagogové) a cílové „organizace“ (škola a rodina) se domnívám, že sociální

pedagogika splňuje veškeré nutné studijní předměty k tomu, aby mohla úspěšně realizovat sociální práci na školách. To ovšem neznamená, že je pracovník plně kvalifikován a nemůže být plnohodnotně nahrazen sociálním pracovníkem nebo speciálním pedagogem. Připomínám, že jsem hodnotil pouze obsah studijního plánu, nikoli skutečnou přípravu jednotlivých programů na výkon sociální práce na škole.

Na druhé straně je nutné se zamyslet nad tím, jaká je skladba žáků. Pokud vezmeme v potaz fakt, že již rok běží program inkluze na Českých školách, je možné se domnívat, že vědomosti sociálního pedagoga nebudou stačit na to, aby byl schopen vytvořit individuální vzdělávací plán, který by mu pomohl k lepším studijním výsledkům a potažmo k lepšímu zařazení do kolektivu vrstevníků.

Lechta (2010, s. 51) definuje inkluzivní vzdělávání jako něco, co je příčinou likvidace speciálních škol. Dle jeho názoru je základním principem inkluze vytvořit pružnější výchovně-vzdělávací systém, který by individuálně reagoval na potřeby jednotlivých žáků. Dále uvádí, že dítě by si mělo společně s rodiči vybrat školu takovou, která uspokojí edukační potřeby dítěte, ať se jedná o školu speciální nebo školu běžného typu.

V inkluzivním pojetí má každý člověk právo být respektován jako plnohodnotný, rovnocenný a zároveň je povinen uznávat ostatní jedince (Spilková, 2005, s. 35).

Pokud bychom tedy natrefili na dítě, které doopravdy trpí potíží ve vzdělávání z pohledu speciální pedagogiky, je v první řadě zapotřebí věnovat mu jinou nežli sociální pomoc? Je to otázka profese speciálního pedagoga nebo sociálního pracovníka? Kdo ale bude tyto specifika ve vzdělávání konzultovat s rodinou a školou je otázkou.

8.2. Studijní plán sociálního pracovníka a přidružených odborníků ve Velké Británii

Open University, Social work, BA

Úvod do sociální a zdravotní péče
Základy sociální práce
Psychologie
Sociální práce s dětmi a rodinou

Evaluace nepříznivé soc. situace
Sociální práce v komunitě
Sociální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
Základy práva
Aplikovaná sociální práce
Práce se systémem
Práce s komunitou
Standardy sociální práce
Sociální práce s dospělými a seniory
Kritická sociální práce
Management

(<http://www.openuniversity.edu/courses/qualifications/q32?>)

University of East London, Special pedagogy

Základy speciální pedagogiky
Výuka dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
Terapeutická výuka
IVP a inkluze
Komunikace a interakce
Sociální a emocionální zdraví
Speciální vzdělávací potřeby
Profesionalita a inkluze
Kritický a světový pohled na speciální vzdělávání
Projekt
Dobrovolnictví
Alternative Educational Provisions

(<https://www.uel.ac.uk/undergraduate/courses/ba-hons-special-education>).

Univerzity of Central Lancashire, Social pedagogy

Komunikační teorie

Filozofie a etika sociální pedagogiky, participace 1
Komunikační teorie
Přístup založený na právech, advokacii a občanství
Praktický a kreativní přístup
Sociologie
Filozofie a etika sociální pedagogiky, participace 2
Právní rámec
Mezinárodní studium – srovnávací přístupy k praxi
Psychosociální modul
Sociální podnik - inovace – výzkum 1
Filozofie a etika sociální pedagogiky, účast 3
Sociální politika a politika
Sociální podnik – inovace-výzkum 2

(http://www.uclan.ac.uk/courses/ba_hons_social_pedagogy_advocacy_participation.php).

Z hlediska studijních předmětů sociální práce, speciální pedagogiky a sociální pedagogiky ve Velké Británii je vidět, že se jedná o programy, které jsou si dost podobné, ale mají určité vymezení, stejně jako tomu bylo v České republice. Zde jsem zásadní rozdíly od vzdělávacích plánů v České republice nepostřehl.

8.3. Shrnutí

Z pohledu studijního vzdělávacího plánu obou zemí jsem došel k závěru, že rozdíly ve formě předmětů jednotlivých oborů se navzájem natolik neliší.

V obou zemích zůstává sociální práce a její studium zaměřeno velmi všeobecně, předměty jsou více méně stejné. V obou případech je opomenuta sociální práce na školách, což možná sťažuje uplatnění sociálního pracovníka ve školách, i když z hlediska legislativy mu v tom nic nebrání. Ale bylo zajímavé zjistit, že ve velké Británii se učí základy sociální a zdravotní práce. To je dle mého názoru jasně

nastavený systém, který umožňuje bez větších potíží sociálnímu pracovníkovi uplatnění ve zdravotních službách, kdežto v České republice je zapotřebí mít speciální kurz zdravotní péče, který by sociálního pracovníka opravňoval dělat sociální práci například v nemocnici. Jinou alternativou je poskytnout důkaz o absolvování studia zdravotní péče na vysoké škole.

V otázce speciální pedagogiky mám dle mého mínění pocit, že se na ni postupně zapomíná. Její učební osnovy, a to jak v České republice, tak ve Velké Británii jsou stejné, primárně zaměřené pouze na výchovu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich činnost se dle mého názoru postupně limituje na speciálně pedagogická centra na úkor jejich práce přímo ve škole. To je zajímavý poznatek, zejména v období stoupající inkluze.

Sociální pedagogika na druhé straně obsahuje komplexní přehled předmětů, které jsou využitelné v prostorách školy. Její předměty jsou zaměřené převážně na působení na škole, a tudíž ji limitují v oblasti jiných sociálních struktur, například v nemocnici nebo pobytových sociálních službách, i když ji v zásadě nevylučují. Zde bych viděl nedostatek v případě, kdyby se má analýza soustředila na potřeby sociální práce v pobytových sociálních službách. Nicméně legislativně je i pozice sociálního pedagoga v takovém případě náležitě ošetřena.

Zde se projevují nedostatečně vymezené hranice kompetencí jednotlivých profesí. Všechny výše porovnané profese jsou součástí vzdělávacího procesu zaměřeného na sociální práci na školách, některé více a jiné méně. Nicméně, nepřesné rozdělení kompetencí vede k tomu, že se tyto profese vzájemně překrývají.

9. Závěr

V této práci jsem se snažil porovnat školskou sociální práci v České republice a ve Velké Británii. K tomu, abych pochopil, jak je školská sociální práce aplikovaná v obou zemích, jsem musel vycházet z několika výstupů. Jednalo se především o historický pohled do vzniku a tradic sociální práce v obou zemích. To, jakým způsobem historie a kultura ovlivní daný národ, vede na různorodost přístupů k řešení určitých otázek, například školské sociální práce.

Dále jsem se snažil porovnat, jakým způsobem se vyvíjelo školství v obou krajinách. Různé tradice školského systému jsou velkou součástí toho, jak je

akceptovaná sociální práce na půdě školy, jak škola komunikuje s okolím a jakým způsobem se snaží integrovat do komunity.

Dále jsem se zabýval otázkou financování jak sociálních služeb, tak školství, jelikož se jedná o důležitý faktor mající na svědomí finanční otázku působení sociálního pracovníka na škole.

Na závěr jsem se snažil porovnat bakalářské vzdělávací programy sociální práce, speciální pedagogiky a sociální pedagogiky v České republice a Velké Británii.

V otázce historie, která tvořila podmínky pro vznik sociální práce a její uplatnění ve školách je evidentní, že Česká republika je oslabená několikaletou okupací, která sociální práci vyčlenila z povědomí lidí. To mělo za následek její pozdější vývin nejenom v oblasti vzdělávání nových sociálních pracovníků, ale také v oblasti aplikace nových poznatků sociální práce do praxe, například ve školách. Stejnou situaci můžeme spatřit ve vývoji školství v České republice v tom, jakým způsobem komunikují školy v komunitě s rodiči dětí.

Dle mého zjištění je evidentní, že zájem rodičů podílet se na fungování v rámci komunity je ovlivněn tradičním pohledem rodičů na roli školy. Nechci tím samozřejmě říci, že se čeští rodiče nezajímají o studium svého dítěte, ale jsou zaměřeni pouze na stránku výkonnostní. Nejde o to, primárně se zabývat tím, jaký má prospěch dítě rodičů, ale tím, jakým způsobem jsou rodiče zapojeni do vzdělávání svého dítěte, jakým způsobem komunikují s pedagogy a vedením školy a jakým způsobem dávají najevo, že škola není pouze instituce, která má děti vzdělávat, ale že to je také prostor, kde se dítě utváří v nového vyspělejšího člověka. Zde vidím rozdílnost mezi Českou republikou a Velkou Británií.

Tato otázka přístupu ke škole jako takové, je dle mého názoru jedním ze základních příčin nedostatku přítomnosti školních sociálních pracovníků na školách v České republice. Pokud škola působí, tak jak to je ve Velké Británii, v komunitě, dává rodičům zpětnou vazbu. Rodiče se podílejí na vzdělávání svých dětí, a pak je možné zamyslet se nad tím, jakým způsobem se předávají informace, kdo bude komunikovat s rodinou a úřady, kdo bude mít na starosti to, aby zájmy dítěte byly chráněny i mimo domov. Zde je tedy odlišný přístup rodičů, kteří se ve spolupráci se školou snaží najít společný pozitivní výsledek pro žáka.

Historický kontext školské sociální práce zasahuje do otázky financování a legislativy. Základním rozdílem je to, jak je propojená sociální práce s dalšími důležitými oblastmi lidského života. Legislativa Velké Británie bere ohled na

průřezovou roli sociální práce a počítá s ní ve zdravotnictví i ve školství samotném. To je vůči legislativě České republiky odlišná situace. Na území české republiky je sociální práce sice jasně vyčleněná zákonem, ale mezirezortní spolupráce je slabá. To se konec konců nepromítá pouze v oblasti spolupráce Ministerstva práce a sociálních věcí a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale také v oblasti Ministerstva zdravotnictví. Britská legislativa vymezuje základní kompetence sociálního pracovníka ve všech mezirezortních oborech a zároveň řeší financování jednotlivých sociálních pracovníků současně.

Z hlediska kulturního a historického povědomí lze usuzovat, že role sociálního pracovníka je silně odvozena od multikulturní společnosti, kterou Velká Británie rozhodně je.

Na základě svého výzkumu se domnívám, že pozice sociálních pracovníků na základních školách ve Velké Británii není na tak vysoké úrovni, jak bychom se mohli domnívat. Je zcela evidentní, že působení sociálního pracovníka na školách je stejně, jako v České republice, silně ovlivněno jinými odborníky, a tudíž jejich pozice v rezortu školství není tak silná, jak by se mohlo zdát. V procesu vyhledávání informací jsem dospěl k názoru, že nesdílím přesvědčení, že sociální pracovník je pro dítě ve školním prostředí jediným odborníkem, který může provádět sociální práci.

Domnívám se, že školská sociální práce by se měla aktivně zapojovat do řešení sociálně patologických jevů v součinnosti nejenom se školou, žákem a rodiči, ale také se speciálním pedagogem a sociálním pedagogem, a to na základě individuálně vymezených potřeb jednotlivců. To znamená, že všichni tito odborníci, by měli plnit své role ve škole z pozice externích zaměstnanců společně s ohledem na specifikaci dané sociálně patologické situace a zároveň nezávisle na sobě.

Nastavení jednotných kompetencí všech zúčastněných odborníků považuji za extrémně důležité. Myslím si, že by měla fungovat tak, aby na sebe vzájemně působili a navzájem se ovlivňovali, protože každá z daných profesí má jiný teoretický a vědecký základ a sleduje jiné zájmy dítěte. Tak by mohla být sociální práce poskytnuta z různých profesních pozic. To znamená, že speciální pedagog by měl dohlédnout na to, zda je inkluzivní vzdělávání pro dítě vhodné a měl by nastavit individuální vzdělávací plán. Dále by měl sociální pracovník Orgánu sociálně právní ochrany dětí zajistit, zda jsou rodiče obeznámeni se všemi náležitostmi vzdělávání dítěte a měl by se ujistit, že je rodiče naplňují společně s dítětem. Jinou situací by se měl zabývat sociální pedagog, který by se zaměřoval na chování dítěte ve škole a zkoumal jeho postoj ke vzdělávání.

Společně se sociálním pracovníkem Orgánu sociálně právní ochrany dětí a rodinou by měli vyjednat plán „nápravy“ dítěte, do kterého by byli samozřejmě zakomponováni rodiče dítěte a škola samotná.

Rozdíl spatřuji zejména v tom, že ve Velké Británii se mluví o sociální práci a o začlenění metod sociální práce do škol. Její legislativa jasně nevymezuje, kdo přesně ji musí poskytnout. To znamená, že sociální práce se ve školách realizuje pomocí sociálních pedagogů, sociálních pracovníků nebo education welfare officers. Při podrobnějším zamyšlení lze tvrdit, že situace v České republice je více méně stejná. Ústřední otázkou tedy není, která profese realizuje sociální práci na základních školách, ale zda se sociální práce na základních školách vůbec poskytuje.

Použitá literatura

1. ALLAN, Julie. 1999. Actively seeking inclusion-Pupils with special needs in mainstream schools: Insiders, outsiders and deciders. London, UK: Routledge. ISBN 0-7505-0736-4.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica. 2006. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava, Univerzita Komenského. ISBN 978-969944-0-3.

3. BAUMAN, Petr. 2011. Ideová dimenze kurikula základní školy, základy budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Brno (Disertační práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky.
4. BURIÁNEK, Jiří. 1996. Sociologie. Nakladatelství fortuna, Praha. ISBN 80-7168-304-3.
5. ČTVRTNÍK, Jakub a Matěj LEJSAL. 2011. Sociální služby a způsob financování – podklad k odborné diskusi [online]. Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: <http://podporaprocesu.cz/wp-content/uploads/2013/01/Varianty-financov%C3%A1n%C3%AD.pdf>.
6. DEPARTMENT FOR EDUCATION. 2014. Calculating schools block units of funding 2015 to 2016 [online]. Department for Education [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/331375/Schools_revenue_funding_2015_to_2016_technical_note.pdf.
7. DEPARTMENT FOR EDUCATION. 2010. Understanding school financial decisions, Research Report. Department for Education. ISBN: 978-1-78105-056-9.
8. DEPARTMENT FOR EDUCATION. 2015. Schemes for financing schools Statutory guidance for local authorities [online]. Department for Education [cit. 2017-12-12]. Dostupné z: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/692786/Schemes_for_financing_schools.pdf.
9. DEPARTMENT FOR EDUCATION. 2016. Schools block national funding formula: technical note [online]. Department for Education [cit. 2018-01-02]. Dostupné z: https://consult.education.gov.uk/funding-policy-unit/schools-national-funding-formula2/supporting_documents/NFF_TechNote_SBExternal.pdf
10. DEPARTMENT FOR EDUCATION. 2017. Schools, pupils and their characteristics [online]. Department for Education [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/statistics/schools-pupils-and-their-characteristics-january-2017>.
11. DEPARTMENT OF HEALTH. 2016/2017. The Adult Social Care Outcomes Framework [online]. Department of Health [cit. 2017-04-12]. Dostupné z:

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/629812/ASCOF_handbook_definitions.pdf.

12. DOEL, Mark. 2010. The impact of an improvised social work method in a school: aspirations, encouragement, realism and openness [online]. Sheffield Hallam University [cit. 2018-03-01]. Dostupné z: http://shura.shu.ac.uk/2378/1/Impact_of_an_improvised_social_work_method.pdf.
13. ECROPSKÁ KOMIISE. 2014. Financování škol v Evropě: mechanismy, metody a kritéria ve veřejném financování [online]. Erudica [cit. 2018-11-01]. ISBN 978-92-9201-698-2. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/170CS_HI.pdf.
14. EICHSTELLER, Gabriel a Sylvia HOTHHOFF. 2010. The art of being a social pedagogue practice examples of cultural change in children's homes in Essex [online]. ThemPra Social Pedagogy, Essex County [cit. 2018-14-01]. Dostupné z: http://www.thempra.org.uk/downloads/Essex_Report_2012.pdf.
15. GILLEROVÁ, Ilona a Jiří BURIÁNEK. 1998. Základy psychologie a sociologie. Nakladatelství fortuna, Praha. ISBN: 80-7168-749-9.
16. GLENNESTER, Howard. 2007. Financing the United Kingdom's Welfare States. Public Services Trust, ISBN 978-0-9562915-8-5.
17. GULOVÁ, Lenka. 2011. Sociální práce pro pedagogické obory. Grada. ISBN 978-80-247-3379-1.
18. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. 2003. Sociální psychologie. Praha: Univerzita Karlova, Katedra psychologie. ISBN 978-80-7290-366-5.
19. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. 2007. Sociologie výchovy a školy. 2. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-327-7.
20. HAWE, Emma a Lesley COCKROFT. 2013. OHE guide to Uk Health and health care statistics. Office of Health economics. ISBN-13 978-1-899040-39-1.
21. HER MAJESTY TREASURY. 2016. Public Expenditure Statistical Analyses [online]. HM Treasury [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: <https://www.gov.uk/government/statistics/public-expenditure-statistical-analyses-2016>.

22. HLADÍKOVÁ, Marie. 2011. Spolupráce učitele s rodiči žáků. Brno (diplomová práce). Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.
23. HOPF, Arnulf. 2001. Sociální pedagogika pro učitele. 1.vyd. Praha: Univerzita Komenského. Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-053-6.
24. HUXTABLE, Marion a Eric BLYTH. 2002. School Social Work Worldwide: Crosscultural studies. Washington: NASW Press. ISBN-10: 0871013487.
25. CHILDREN WORKFORCE DEVELOPMENT COUNCIL 2010. Championing the Extended Schools Social, Workers role – Prevention and Practice [online]. Leeds. CwdCouncil [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/2766/1/PLR0910063Sanis2.pdf>.
26. JAROLÍMEK, Karel. 2003. Letmý pohled do historie školství v Krásné Lípě: ve světle obecného vývoje školství u nás. 1. vyd. Krásná Lípa: Karel Jarolímek. ISBN 80-239-4336-7.
27. JOZEFOWICZ, Simbeni a Debra HERNANDEZ. 2008. An ecological and developmental perspective on dropout risk factors in early adolescence: role of school social workers in dropout prevention events' in Children and Schools [online]. National Association of Social Workers [cit. 2017-10-03]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Debbie_Jozefowicz/publication/275163877_An_Ecological_and_Developmental_Perspective_on_Dropout_Risk_Factors_in_Early_Adolescence_Role_of_School_Social_Workers_in_Dropout_Prevention_Efforts/links/55392a810cf2239f4e7d8568/An-Ecological-and-Developmental-Perspective-on-Dropout-Risk-Factors-in-Early-Adolescence-Role-of-School-Social-Workers-in-Dropout-Prevention-Efforts.pdf.
28. KELLER, Jan. 1996. Úvod do sociologie. Slon, Praha. ISBN 80-86429-39-3.
29. KLIMEŠ, Lumír, 1998. Slovník cizích slov. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-446-7.
30. KLUSÁŠEK, Jan a Daniel HRSTKA. 2013. Počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v základním školství v ČR 2013. Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísni. ISBN 978-80-244-4737-7.
31. KNAPOVÁ, Hana. 2008. Komunitní vzdělávání – ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce. Brno (bakalářská práce). Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky.

32. KNOTOVÁ, Dana. 2014. Úvod do sociální pedagogiky. Brno. Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7078-3.
33. KOCOURKOVÁ, Iva. 2013. Vývoj školství v českých zemích výkon a samosprávy v oblasti školství na území hl. města Prahy v období od Josefských reforem do roku 1939 a od roku 2004 po současnost. Brno (disertační práce). Masarykova univerzita. Právnická fakulta.
34. KODYMOVÁ, Pavla. 2016. Dopad komunistické propagandy na profesi sociální práce v ČR v období IX. až XII. sjezdu Komunistické strany Československa (1949–1962) [online]. Fórum sociální práce č. 2/2016 [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: http://forumsocialniprace.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/10/2016/12/pavla_kodymova_9-21.pdf.
35. KOSCUROVÁ, Zoja. 2013. Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. Sociální práce/ Sociálna práca, č.2013, s. 24-26.
36. KRÁLOVÁ, Jana. 2007. Financování školství v ČR (bakalářská práce). Masarykova univerzita Ekonomicko-správní fakulta Studijní obor: Veřejná ekonomika a správa.
37. KRATINOVÁ, Hana. 2012. Porovnání britského a českého školství zejména z hlediska managementu školy. Praha (bakalářská práce). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
38. KRAUS, Blahoslav a Stanislava HOFERKOVÁ. 2016. Ke vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. Sociální pedagogika, č. 4, číslo 1. ISSN 1805-8825.
39. KRAUS, Blahoslav. 2008. Základy sociální pedagogiky. 1. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
40. KRAVITZ, Faye a Rhonda TERPAK. 2000. The Roles of the School Social Worker [online]. [cit. 2018-02-14]. Dostupné z: <http://sss.usf.edu/resources/professions/socialwork/broward%20county-roles%20of%20ssw/sld001.htm>.
41. KRONICK, Jane, C. 1997. Alternativní metodologie pro analýzu kvalitativních dat. 1997. Sociologický časopis č. 33, s. 57-67.
42. KUCHARSKÁ, Anna a Jana MRÁZKOVÁ. 2014. Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti. MŠMT. ISBN 978-80-7481-036-7

43. LECHTA, Viktor. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky. Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
44. LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. 2016. Úvod do metodiky výzkumu. 1. vydání Vydala Vysoká škola polytechnická Jihlava. Katedra cestovního ruchu. ISBN 978-80-88064-23-7.
45. LINDSAY, Geoff. 2007. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming, British Journal of Educational Psychology, The British Psychological Society.
46. MARTÍNEK, Zdeněk. 2009. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Grada. ISBN: 978-80-247-5309-6.
47. MASARYKOVA UNIVERZITA. 2007. Absolvent základní školy, Brno, MU, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-4402-9.
48. Matoušek, Oldřich a Andrea Kroftová. 2005. Mládež a delikvence. Portál. ISBN 80-7178-771.
49. MATOUŠEK, Oldřich a kol. 2012. Encyklopedie sociální práce. Praha, Portál, 2013. 978-80-262-0366.
50. MATOUŠEK, Oldřich. 2007. Sociální služby. Portál. ISBN 978-80-7367-310-9.
51. MATOUŠEK, Oldřich. 2010. Sociální práce v praxi. Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
52. MATOUŠEK, Oldřich. a kol. 2001. Základy sociální práce. Portál. ISBN 978-80-262-0211-0.
53. MATOUŠEK, Oldřich. a kol. 2003. Metody a řízení sociální práce. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-502-8.
54. MATULAYOVÁ Tatiana a Nataša MATULAYOVÁ. 2006. Školská sociální práce – potřeba a perspektivy. In Sociální práce / Sociální práce, 2006, roč. 6, č. 1, s. 101–108. ISSN: 1213-6204.
55. METROPOLITAN BOROUGH. [online]. © 2018. [cit. 2018-02-03]. Dostupné z: <https://www.tameside.gov.uk/Education/The-Education-Welfare-Service>.
56. MICHALČÍKOVÁ, Pavlína. 2014. Precedenční právo V České republice a Velké Británii. Olomouc (diplomová práce). Univerzita Palackého, Právnická fakulta.
57. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. 2009. Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 [online]. MŠMT [cit. 2018-03-03]. Dostupné z: <https://www.google.cz/search?q=59.+MINISTERSTVO+PR%C3%81CE+A+>

SOCI%C3%81LN%C3%8DCH+V%C4%9AC%C3%8D.+2009%2C+Zpr%C3%
%A1va+o+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%
AD+od+listopadu+1989&oq=59.+MINISTERSTVO+PR%C3%81CE+A+SOCI
%C3%81LN%C3%8DCH+V%C4%9AC%C3%8D.+2009%2C+Zpr%C3%A1v
a+o+v%C3%BDvoji+%C4%8Desk%C3%A9ho+%C5%A1kolstv%C3%AD+od
+listopadu+1989&aqs=chrome..69i57.243j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8.

58. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. 2010. Vybrané statistické údaje o financování sociálních služeb a příspěvku na péči [online]. MPSV [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/9198/Analyza_fin_SS.pdf.
59. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. 2016. Metodika Ministerstva práce a sociálních věcí pro poskytování dotací ze státního rozpočtu krajů a hlavnímu městu Praze v oblasti podpory poskytování sociálních služeb pro rok 2016 [online]. MPSV [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/files/clanky/27258/Methodika_Ministerstva_prace_a_social_nich_veci_pro_poskytovani_dotaci_ze_statniho_rozpocetu_krajum_a_Hlavnimu_mestu_Praze.pdf.
60. MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ. 2017. Sešit sociální práce. MPSV, č.1./2017, ISBN 978-80-7421-136-2.
61. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2001. Bílá kniha národní program rozvoje vzdělávání. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. ISBB 80-211-0372-8.
62. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2007. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha. MŠMT [cit. 2017-12-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>.
63. MURDOCH CHILDREN RESEARCH INSTITUTE. 2010. Primary schools as community hubs. [online]. The Royal Children's Hospital Centre for Community Child Health [cit. 2018-01-02]. Dostupné z: http://www.communityhubs.org.au/wp-content/uploads/2017/10/Primary_Schools_as_Community_Hubs_Literature_Review_Jul_12.pdf.

64. NATIONAL ADULT SOCIAL CARE INTELLIGENCE SERVICE. 2016. Refferals and Packages [online]. National health service [cit 2017-12-09]. Dostupné z: <https://digital.nhs.uk/nascis>.
65. NAVRÁTIL, Pavel. 2004. Teorie a metody sociální práce. Portál. ISBN 80-903070-0-0.
66. NETTING, F. E.; KETTNER, P. M.; MC MURTRY, S. L. 1993. Social Work Macro Practice. New York: Longman. ISBN-10: 0133948528.
67. NEWCASTLE CITY COUNCIL. 2016. New insights into improving outcomes for at-risk youth. [online]. London, Social Finance Ltd [cit 2017-11-09]. Dostupné z: https://www.socialfinance.org.uk/sites/default/files/publications/insights_1_newcastle.pdf.
68. OECD. 2012. Special Educational Needs (SEN) [online]. Social Policy Division Directorate of Employment, Labour and Social Affairs [cit 2017-11-09]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/els/family/50325299.pdf>.
69. PARTON, Nigel. 2006. Every Child Matters: The shift to prevention whilst strengthening protection in children's services in England. Children and Youth Services Review.
70. PROCHÁZKA, Miroslav. 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5.
71. PRŮCHA, Jan. 1999. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Portál. ISBN 80-7178-290-4.
72. PRŮCHA, Jan. 2002. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.
73. RAINES, James, 2013, Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled, Sociální práce/Sociální práce číslo 2/2013.
74. SHAW, Susan. 2011. History of education [online]. [cit. 2018-02-05]. Dostupné z: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upmbinaries/41969_9780857027382.pdf.
75. SKÁKALOVÁ, Tereza a Miroslava JAVORSKÁ. 2010. Základy speciální pedagogiky [online]. UHK [cit 2017-12-08]. Dostupné z: http://inpdf.uhk.cz/wp-content/uploads/2014/03/Zaklady_specialni_pedagogiky-KA9-Skakalova.pdf
76. SLOWÍK, Josef. 2007. Speciální pedagogika. Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
77. SOCIÁLNÍ REVUE. [online]. ©2005. [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <http://socialnirevue.cz/item/pocet-socialnich-pracovnic-ve-statni-sprave>.

78. SOMR, Miroslav a kol. 1987. Dějiny školství a pedagogiky. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-246-1259-3.
79. SPILKOVÁ, Vladimíra. 2005. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-942-9.
80. SPIRIT, Michal. 2010. Úvod do studia práva. Grada. ISBN 978-80-247-5280-8.
81. SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ. 2006. Etický kodex sociálních pracovníků [online]. [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf.
82. SVARŇÍČEK, Roman a Klára SEĎOVÁ. 2007. Výzkum v pedagogických vědách. Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
83. SVOBODA, Zdeněk. 2014. Sociální pedagogika [online]. Univerzita J. E. Purkyně. Dostupné z: <http://chemistry.ujep.cz/userfiles/files/SOCIALNI%20PEDAGOGIKA%20-%20studijni%20opora.pdf>.
84. THANE, Pat. 2009. Memorandum submitted to the house of commons health committee inquiry: social [online]. UK parliament [cit 2018-03-08]. Dostupné z: <https://publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmhealth/1021/1021we49.htm>.
85. THE EDUCATION WELFARE SERVICE. 2006. The Education Welfare Service school attendance - The Role of the EWSMThe royal borough of Kesington and Chelsea [online]. Borough of Kesington and Chelsea.
86. THOMAS, Gary. 2005. Special teaching for special teaching? Open University Press. ISBN 0-335-21405-3.
87. TIKER, Andrea. 1992. Elderly People in Modern Society. Routledge Taylor a Francis group. ISBN 13:978-0-582-29488-2.
88. VÁGNEROVÁ, Marie. 1999. Vývojová psychologie. Portál, Praha 80-7178-308-0.
89. VALENTOVÁ, Helena. 2011. Role sociálního pracovníka na základní škole (diplomová práce). Univerzita Karlova v Praze, Fakulta filozofická, Katedra sociální práce.
90. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. 2007. Pedagogika pro učitele I. vyd. Praha, Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
91. VESELÁ, Zdenka. 1992. Vývoj české školy a učitelského vzdělání. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN: 8021004584.

92. WEEDON, E., GILLEAN, M., RIDDELL, S., AHLGREN, L. 2010. Muslim Pupils' Educational Experiences in England and Scotland (MEEEPS) [online]. Educational Policy and Structures in England [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: http://www.docs.hss.ed.ac.uk/education/creid/Projects/27ii_MPEEES_WP2_ScotEducPolicyStructure.pdf
93. XIAO, Q, 2007. Understanding Special School Provision for Children with Severe Learning Difficulties in Relation to Inclusive Education. Education Faculty, University of Cambridge, CORERJ: Cambridge Open-Review Educational Research e-Journal, ISSN 2056-7804.
94. Zákon č. 108 ze dne 31.června 2006 o sociálních službách. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>.
95. Zákon č. 563 ze dne 10. listopadu 2004 o pedagogických pracovnících. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.
96. SKYBA, Michaela. 2013. Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteliek. Sociální práce/Sociálná práca, č. 2/2003, s.63-70. ISSN: 1213-6204