



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Potřebnost sociálního pracovníka na základních školách

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program: **SOCIÁLNÍ PRÁCE**

Autor: Michaela Příbylová

Vedoucí práce: Mgr. Ingrid Baloun, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „*Potřebnost sociálního pracovníka na základních školách*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 2.5. 2023

.....

Michaela Příbylová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce, Mgr. Ingrid Baloun, Ph.D., za její cenné rady, trpělivost, ochotu a odbornou pomoc při zpracování této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu za jejich čas a ochotu spolupráce při realizaci výzkumu. V poslední řadě bych ráda poděkovala mé rodině a přátelům za jejich podporu a trpělivost během psaní mé bakalářské práce a celé doby studia.

Potřeba sociálního pracovníka na základních školách

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na profesi školního sociálního pracovníka a jeho roli na základních školách. Cílem bakalářské práce je zjistit potřebnost sociálních pracovníků na základních školách, a zjistit, jaká by měla být jeho role z pohledu ředitelů a pedagogických pracovníků základních škol.

Ve výzkumu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, ve které byla využita technika polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly s pedagogickými pracovníky základní školy. Výběr výzkumného souboru byl realizován záměrným výběrem. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně přepsány do textové podoby elektronické verze. Vyhodnocení dat proběhlo pomocí otevřeného kódování. Kódy následně byly přiřazeny k jednotlivým výrokům.

Zpracováním této bakalářské práce jsem si rozšířila obzory o profesi školního sociálního pracovníka, jeho roli a kompetencích na základních školách, a zjistila, jaký pohled na tuto profesi mají pedagogičtí pracovníci základních škol.

Bakalářská práce může rozšířit povědomí o potřebnosti školního sociálního pracovníka a zvážit jeho zakotvení do legislativní sféry.

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že si pedagogičtí pracovníci a jiní odborníci si dokáží představit fungování školního sociálního pracovníka na základních školách, a potvrdili, že v určitých sférách svého zaměření by byl na základních školách potřebný. Bylo zjištěno, že nízká praxe školních sociálních pracovníků v České republice ovlivňuje informovanost lidí o této pozici, a ti nedokáží s jistotou určit jeho přesnou roli na základních školách. Komunikační partneři si jeho roli dokázali v určitých sférách představit, ovšem bylo pro ně náročnější rozlišit hranici kompetencí školního sociálního pracovníka, aby nenastalo dublování jiných profesí, které fungují na základních školách.

Klíčová slova

Školní sociální pracovník; Základní škola; Žáci; Potřebnost; Sociální práce.

The Necessity of a Social Worker in Primary Schools

Abstract

This bachelor thesis focuses on school social worker and his role in primary schools. The aim of the bachelor thesis is to find out the necessity of a social worker in primary schools, and to identify what their role should be from the perspective of principals and teachers in primary schools.

In the research was chosen a qualitative research strategy in which was used the semi-structured interview technique. The interviews took place with teachers in primary school. The selection of the research population was realised by deliberate selection. The interviews were recorded on a dictaphone and then transcribed into a text form of the electronic version. The results evaluation was carried out by using an open coding. The codes have been assigned to the individual statements.

By writing on this bachelor thesis, I have expanded my horizons about the profession of the school social worker, its role, and competencies in primary schools, and found out what view have teachers at primary schools on this profession.

The bachelor's thesis can expand the awareness of the necessity of a school social worker and consider its inclusion into the legislative sphere.

The research results showed that educational staff and other professionals can imagine the functioning of a school social worker in primary schools and confirmed that there is a need for them in certain areas of their focus on primary schools. It was found that the low practice of school social workers in the Czech Republic influences people's awareness of this position, and they cannot accurately determine its role in primary schools. Communication partners were able to imagine their role in certain areas, but it was more challenging for them to distinguish the boundary of the competencies of the school social worker to avoid duplication of other professions that operate in primary schools.

Keywords

School social worker; Primary school; Students; Necessity; Social work.

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická práce	9
1.1 Rozdílnost sociální práce a školní sociální práce	9
1.2 Role školního sociálního pracovníka	10
1.2.1 Kompetence školního sociálního pracovníka na základní škole	12
1.2.2 Cílová skupina školního sociálního pracovníka	13
1.3 Situace sociální práce ve školství v České republice	14
1.3.1 Legislativa v České republice	15
1.3.2 Možné důvody pro potřebnost sociálního pracovníka ve školství	15
1.3.3 Překážky v ukotvení školní sociálního pracovníka do legislativní sféry	16
1.4 Počátky školní sociální práce v zahraničí	17
1.4.1 Situace školní sociální práce v Německu	18
1.4.2 Situace školní sociální práce ve Velké Británii	19
1.4.3 Situace školní sociální práce v USA	20
1.5 Poradenské služby ve školním prostředí	22
1.5.1 Školní výchovný poradce	24
1.5.2 Školní metodik prevence	25
1.5.3 Školní psycholog	26
1.5.4 Školní speciální pedagog	27
2 Cíl práce a výzkumné otázky	29
2.1 Cíl práce	29
2.2 Výzkumné otázky	29

3	Metodika.....	30
3.1	Metody a techniky výzkumu.....	30
3.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	30
3.3	Realizace výzkumu, harmonogram výzkumu.....	31
3.4	Způsob zpracování výsledků.....	32
3.5	Etika výzkumu.....	32
4	Výsledky.....	33
4.1	Charakteristika komunikačních partnerů.....	33
4.2	Výsledky výzkumu.....	34
5	Diskuse.....	47
	Závěr.....	52
	Seznam použité literatury.....	53
	Seznam příloh.....	58
	Seznam zkratk.....	61
	Seznam obrázků.....	62
	Seznam tabulek.....	63

Úvod

V mé bakalářské práci se věnuji tématice školního sociálního pracovníka a jeho roli na základních školách. Tato profese na základních školách v České republice běžně nefunguje, jelikož není definována přímo její role, kompetence a schází její ukotvení v legislativní sféře. Problematikou školního sociálního pracovníka je jeho nedostupnost ve školství, která snižuje šanci na včasné vyřešení problémů žáků a jejich rodin. Proto jsem se rozhodla ve své bakalářské práci zaměřit na téma potřebnosti školního sociálního pracovníka na základních školách. Chtěla jsem zjistit, jakou by měl vykonávat roli na základních školách a zda by byl prospěšný z pohledu pedagogických pracovníků.

Školní sociální práce během období Československa u nás také měla svůj kousek historie. Avšak, k velkému rozvoji nedošlo a v rámci zájmů došlo k jejímu ukončení. Samotná náplň školní sociální práce je velice rozsáhlá. Své místo najde jak na území školy, tak i mimo něj. Školní sociální práce se zaměřuje na rozvoj a pomoc samotných žáků, na spolupráci se samotnou rodinou žáka, ale i spolupráci s institucemi, organizacemi a komunitami.

Dnešní doba je pro samotné žáky hodně uspěchaná, stresující, náročná a složitá. Je spoustu faktorů a situací, které životy a dospívání mladých lidí ovlivňují. Všechny možné negativní vlivy dnešní doby mají dopad na postoj mladých lidí ve společnosti a k životu. Bagatelizace morálních hodnot, předsudky, dokonalosti jsou součástí každodenního života žáků ve školách, kteří se sebevíc snaží dosáhnout samotné dokonalosti a vyhnout se nepříznivému postoji sobě samotnému od ostatních. Je tedy důležité se zamyslet nad tím, kdo jim v tomto boji pomůže.

Žáci základních škol jsou řazeni do skupiny, která je ohrožena sociálně patologickými jevy, a proto je třeba zajistit účinnou prevenci a včasné rozpoznání samotného problému. Věřím, že je v dobrém zájmu školy, aby tyto dvě složky fungovaly, a společně se na jejich kladném naplnění podíleli pracovníci školy, do které se zahrnují i školská poradenská zařízení, a samotná rodina žáka.

Byl by to ideální prostor pro spolupráci a fungování školního sociálního pracovníka, který je edukován a kvalifikován na oblast sociálně patologických jevů, na oblast spolupráce, intervence, pomoci a prevenci a vyhledávání žáků s potížemi.

1 Teoretická práce

1.1 *Rozdílnost sociální práce a školní sociální práce*

Gulová (2011) popisuje sociální práci jako vědeckou a odbornou disciplínu, která se řídí svými metodami a následně je aplikuje do jiných služeb či aktivit, kde profesionálně zajišťuje péči o potřebné. Autorka dále uvádí, že jejím cílem je reflektovat, zmírnit a poté řešit sociální problémy společnosti a napomoci klientovi k jeho samostatnosti a schopnosti pomoci si sám. Tímhle vstupuje sociální práce do života všech potřebných znevýhodněných a sociálních skupin ve snaze podporovat fungování klienta v situaci, kdy není schopen si sám pomoci (Gulová, 2011).

Uvést jasnou definici pro školní sociální práci může být nesnadné. Každý stát, ve kterém školní sociální práce funguje, může mít jiná specifika a rozdíly v jejím praktikování. International Association of Schools of Social Work (dále jen IASSW) a International Federation of Social Workers (dále jen IFSW) (2014), definují školní sociální práci jako specializovaný obor, který vychází ze samotné sociální práce, se zaměřením na její holistické služby, které jsou nedílnou součástí vzdělávacího kontextu a řeší psychosociální bariéry učení se kterými se studenti ve vzdělávacích institucích setkávají.

Hurychová a Ptáčková (2022) zmiňují, že ve školní sociální práci jde o různě potřebné sociální činnosti, které jsou aplikovány do škol ve prospěch studentů a pedagogů. Dle autorek má obsahově tato profese svou vlastní metodologii, dynamiku a vlastní rozložení kategorií. Dále zmiňují, že v rámci legislativy může školní sociální práce spadat do rodin, nebo působit mimo školní instituci. Jedním z nejdůležitějších klíčových principů školní sociální práce je její rozšířená působnost, která vychází z jiných principů než ty, které jsou ukotveny ve státních a veřejných institucích (Hurychová a Ptáčková, 2022).

V publikaci od Hurychové a Ptáčkové (2022) jsou uvedeny kompetence školní sociální práce, které jsou rozděleny na tři úrovně: mikroúroveň, meziúroveň a makroúroveň. Podle autorek do mikroúrovně spadají studenti, pedagogičtí pracovníci a ostatní zaměstnanci, kteří jsou součástí školní instituce. Z toho vyplývá, že na výše autorkami zmíněnou mikroúroveň navazuje meziúroveň, jejíž součástí je rodina nebo zákonní zástupci žáků. Dále na makroúrovni se nachází komunita a region, kteří se též podílejí na fungování školní instituce. Činnosti školní sociální práce jsou podle autorek postaveny

na rovnosti, spravedlnosti a spoluúčasti, jež jsou principy antiopresivního a humanitního přístupu, a ty vycházejí ze samotné metodologie sociální práce.

1.2 Role školního sociálního pracovníka

Openshaw (2008) upozorňuje, že v první řadě je podstatné si uvědomit roli školního sociálního pracovníka, která je formovaná z jeho cílové skupiny a prostředí, ve kterém funguje. Autorka doplňuje, že v zahraničí je postaven školní sociální pracovník do více rolí, a školský obvod, který ho zaměstnává, ho tímto uplatňuje do pracovní pozice, která slouží více školám, nebo spolupracuje s širší školní komunitou. Dále podle autorky jiné obvody zas přidělují školního sociálního pracovníka pouze na jednu školu nebo jeho užší komunitu. Školní sociální pracovník věnuje většinu svého času pomoci žákům s poruchami emocí a chování, a v souladu s tímto, mnoho školských institucí zaměstnává školní sociální pracovníky v rámci oddělení speciální pedagogiky, kde se zaměřují na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dodává Openshaw. Tato různorodost rolí sociálního pracovníka vytváří širokou škálu funkcí a odpovědností školních sociálních pracovníků. Většina školních institucí od sociálního pracovníka očekává, že bude fungovat jako člen krizového týmu (Openshaw, 2008).

Když mluvíme o rolích nebo úkolech školního sociálního pracovníka, je důležité zvážit fakt, že nepracuje izolovaně, ale je členem školního multidisciplinárního týmu plných profesionálů, jak uvádí Dupper (2003). Dupper (2003) v publikaci dále uvedl školního sociálního pracovníka jako profesionála, který pomáhá řešit problémy, s nimiž se žáci a studenti na školách potýkají. Problémy se tak mohou týkat například sociálních, rodinných, emocionálních nebo zdravotních témat. Podle autora školní sociální pracovník může poskytovat individuální nebo skupinovou pomoc, pracovat s rodinami a spolupracovat s různými institucemi a organizacemi v komunitě. Jeho cílem je pomoci žákům a studentům zlepšit jejich školní výkon a zdraví, podpořit jejich sociální a emocionální rozvoj a pomoci jim úspěšně zvládat překážky a výzvy, s nimiž se mohou na školách setkat (Dupper, 2003).

Hurychová uvádí (2017a), že diferenciací kompetencí je diskutovaným tématem pro profesi školního sociálního pracovníka a školního poradce – oba můžou poskytovat individuální poradenství či poradenství v malých skupinách. Více diskutujícím tématem je školní sociální pracovník a sociální pedagog, podle Moravce et al. (2015). Zásadní rozdíl zmiňují autoři u rolí a kompetencí obou profesí, podle kterých by sociální pedagog

neměl vyučovat, zaskakovat za jiného pedagoga nebo plnit povinnosti, které kantoři nestíhají. Podle autorů by dále neměl být omezován v rámci své socio-pedagogické role, a naopak může posilovat znalosti a sebejistotu pedagogů, aby se předešlo riziku vzniku rizikových jevů. Může také pomoci pedagogům s efektivním využitím třídnických hodin, a motivovat je k využití skupinových intervencí a stmelení kolektivu, uvádějí autoři. Sociální pedagog může samotné žáky se sociálním znevýhodněním nebo vzdělávacími, výchovnými obtížemi aktivizovat, a vytvářet pro ně škálu nejrůznějších specifických vzdělávacích programů (Moravec et al., 2015).

Školní sociální práce má v zahraničí mnoholetou tradici, kde státy, v nichž profese školního sociálního pracovníka funguje, jednotlivě reflektují tuto činnost jako pozitivní, a dle průzkumu autorů je tato profese pedagogům na školách prospěšná (Moravec et al., 2015).

Podle Duppera (2003) v zahraničí školní sociální pracovník využívá řadu různých rolí a úkolů, které odpovídají jedinečným potřebám jednotlivých škol a priorit ředitele každé školy. Tyto úkoly zahrnují pomoc ohroženým studentům a jejich rodinám podělit se o své obavy s vedením školy, udržují otevřenou komunikaci mezi rodinou a školou a pomáhají rodinám studentů podílet se na společném řešení problému (Dupper, 2003).

Podle Hurychové (2017a) má sociální práce multidisciplinární rozsah, jehož podstatnou částí jsou sociálně-terapeutické poradenství, sociální intervence, a v rámci školské instituce to je pomoc žákům k jejich motivaci a rozvoji zájmu. Školní sociální pracovník má dovednosti na role koordinátora, prostředníka, iniciátora, výzkumníka, vyjednavče nebo zprostředkovatele, který je schopen rozeznat sociálně patologické jevy nebo handicapující žáky a jejich životní situace, uvádí dále autorka.

Navzdory mnoha rolím a povinnostem sociálního pracovníka byly identifikovány čtyři základní úkoly, které jsou společné všem školním sociálním pracovníkům (Openshaw, 2008). Tyto 4 základní úkoly autorka definuje následovně:

- konzultace s ostatními pracovníky školského systému jako člen týmu;
- posuzování uplatňované v různých rolích v přímých službách, konzultace a rozvoj programu;
- přímá intervence s dětmi a rodiči v individuální, skupinových a rodinných setkáních;

- pomoc při realizaci a koordinaci programů a jednotlivých aktivit.

1.2.1 Kompetence školního sociálního pracovníka na základní škole

V rámci školní sociální práce podle Hurychové (2017a) by se měl školní sociální pracovník podílet na účasti akcí pořádané školní institucí, na preventivních programech či aktivitách, a být součástí třídních schůzek. Dále by pro žáky měl sám zahajovat třídní hodiny, ve kterých by měl možnost využít i metody jako např. brainstorming, facilitace, výměna rolí, nebo si najít jiné způsoby, jak motivovat žáky k lepšímu naplnění společenských a individuálních cílů, či dosáhnout lépe morálních hodnot, jak popisuje autorka. Školní sociální pracovník má více časového prostoru než pedagogický pracovník na vytváření důvěry a možností, kam by se mohl žák nebo jeho rodina v případě nejasností či problémů, bez obav obrátit, uvádí autorka. Z autorčina tvrzení vyplívá, že empatie a subsidiarita jsou kompetence, které vytvářejí pocit důvěry a porozumění, ty jsou třeba k vytvoření fungujícího lidského partnerského vztahu v rámci školní sociální práce. Podle autorky, v rámci kompetencí jde o co nejrychlejší nalezení možností ke zlepšení dané situace, jinak než unáhlenými sankcemi, tedy hlavně bez diskriminace či nálepkování, a respektovat lidskou důstojnost. Dovednost využití i jiných postupů pomoci je jednou z kompetencí pro školní sociální práci, a vyhledání pomoci u jiných neziskových organizací, nebo, pokud je jakákoliv možnost, snaha žákům zachovat rodinu (Hurychová, 2017a).

Dále podle Hurychové (2017a) další podstatnou dovedností školního sociálního pracovníka je schopnost spolupracovat se všemi pedagogy a školními zaměstnanci, školním poradenským pracovištěm, s pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, sociálními a speciálními pedagogy, speciálně pedagogickými centry a středisky rané péče. Spolupráce s externími pracovníky, jako je psycholog, pediatr, psychiatrický pracovník, adiktolog a jiný odborník, se též řadí do kompetencí školního sociálního pracovníka, podle autorky. Nepostradatelnou částí je spolupráce se zákonnými zástupci žáků, dále kooperace s institucionálními orgány, jakým je orgán sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), místní samosprávné orgány, případně Policie České republiky, dále mediační činnost, spolupráce s advokátní kanceláří a institucí opatrovníků, tvrdí Hurychová (2017a).

1.2.2 Cílová skupina školního sociálního pracovníka

Hlavní cíl školní sociální práce dle School Social Workers Association of America (dále jen SSWAA) (2022), spočívá v péči o žáky, kteří se potýkají s různými problémy nebo těžkostmi, které ovlivňují jejich školní výkon nebo zdraví. Péče a pomoc je založená na dobré komunikaci, naslouchání, informovanosti a schopnosti pozitivně a nediskriminačně řešit konflikty, problémy a speciální potřeby, tvrdí SSWAA. Asociace popisuje školního sociálního pracovníka jako profesionála, který by měl provázet žáky fází dospívání, pomoci jim při formování a ustálení jejich silných stránek a kompetencí, díky kterým si pomohou k řešení osobních a sociálních problémů.

Děti jsou dnes stále více oběťmi mnoha sociálních sil, které negativně ovlivňují jejich roli jako žáků, tvrdí SSWAA (2022). Z toho vyplývá, že pokud se rodina nachází ve stavu změny a není stabilizována, ať už v jakékoliv formě, nenaplněné fyzické a emocionální potřeby dětí budou i nadále zasahovat do jejich schopnosti učit se a přizpůsobovat se ve škole (SSWAA, 2022).

Dle brožury SSWAA (2021) školní sociální pracovníci jsou věrní své etice a slouží svým klientům prostřednictvím individuálního přístupu ke každému klientovi, podpory rodin a skupinové práce. Školní sociální pracovníci se řídí etickým kodexem NASW, zajišťují bezpečnost studentů a zároveň jsou vůdčí osobností ve svých školních areálech, v kterém fungují samostatně, nebo jako součást multidisciplinárního týmu, provádějí komplexní hodnocení, aby zjistili a vyhodnotili vývojové a sociální potřeby žáka, uvádí SSWAA. Dále využívají aktuální informace, které jsou založené na datech a usilují o profesní rozvoj, aby zajistili, že budou dodržovány vysoké standardy kvality. Podle asociace jsou školní sociální pracovníci spojovacím článkem mezi domovem, školou a komunitou při poskytování přímých i nepřímých služeb žákům, jejich rodinám a personálu školy. Dále jsou důležitou částí v propagaci a podpoře studentů, jejich akademického a společenského úspěchu, jak tvrdí asociace SSWAA.

Podle Ministerstva práce a sociálních věcí (dále jen MPSV) (2015), školní sociální pracovník na úrovni základních a středních škol může ovlivňovat vzdělávací proces tím, že pomáhá řešit problémy, které ovlivňují školní výkon žáků a studentů. Cílem je zajistit, aby vzdělávací procesy co nejvíce využívaly schopnosti a zdroje žáků, a zároveň působit směrem k sociální změně v kontextu vzdělávání, uvádí MPSV. Školní sociální pracovník

může zastávat roli advokáta oprávněných zájmů žáků a studentů a zároveň být prostředníkem mezi žáky, rodinami a školou (MPSV, 2015).

Dávidová Vidrová (2013) uvádí, že žáci základních škol často postrádají podporu v rodinném prostředí, a jednou z možností, jak v nepodnětném sociálním systému pomoci žákům, je jistá forma modifikovaného sociálně-psychologického tréninku vycházejícího z úrovně vývoje. Vzdělání v oblasti sociální práce zaručuje, že školní sociální pracovník vyplňuje mezeru, kde učitelé nemají erudované poznatky, jelikož jejich profilová vědní disciplína je pedagogika, jak uvádí autorka. Dále je to hlavně v oblasti práva, sociálněprávní ochrany dětí a kurately, ale i v přístupech prevence. Potřebná je také znalost sítě institucí, které jsou kompetentní a schopné jednat v krizi dítěte a rodiny (Dávidová Vidrová, 2013).

1.3 Situace sociální práce ve školství v České republice

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen „Zákon č. 108/2006 Sb.“), pojem a definici sociálního pracovníka ve školství neobsahuje.

Ostríž (2018) uvádí, že celková činnost a funkce sociálního pracovníka spadá pod ministerstvo práce a sociálních věcí. Z toho vyplývá, že propojení sociálního pracovníka s ostatními resorty, např. s resortem školství, je velice důležitá, uvádí autor. Legislativní vymezení profese sociálního pracovníka v České republice řeší otázku jeho působení na základních a středních školách tím, že jeho funkce je nahrazená profesí sociálního nebo speciálního pedagoga, jak uvádí autor.

Podle Matulayové (2013) školní sociální prostředí představuje významné pole působení sociálních pracovníků jakožto odborníků na intervence při řešení problémů, krize v sociálním fungování a v sociálním prostředí. Institucionalizace školní sociální práce je podle autorky v České republice přesto v podstatě minimálně diskutovatelným tématem. Dále jednou z příčin může být i fakt, že v současnosti není legislativně vymezena a zakotvena pracovní pozice sociálního pracovníka ve školství, i když v resortech školství sociální pracovníci působí. Sociální pracovníci jsou v České republice zaměstnáni v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy, a přímo ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy jsou řízené dětské domovy se školou, výchovné ústavy a diagnostické ústavy a poté i dětské domovy, jejichž zřizovatelem jsou jednotlivé krajské úřady, jak uvádí autorka.

Dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen „Vyhláška č.72/2005 Sb.“), mají školy možnost vytvořit vlastní poradenská pracoviště ve kterých by se poskytovala poradenská pomoc zajišťovaná výchovným poradcem.

1.3.1 Legislativa v České republice

Matulayová (2013a) popisuje situaci školních sociálních pracovníků v České republice jako takovou, že doposud nemáme v zákoně ustanovenou školní sociální práci nebo činnost sociálního pracovníka na školách.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, (dále jen „Zákon č. 563/2004 Sb.“), definuje pojem pedagogický pracovník a pedagogická činnost. Ve výše zmíněném zákoně §2 odst. 2 je obsaženo vymezení pedagogického pracovníka, vymezení přímé pedagogické činnosti, asistentem volného času, speciálním pedagogem, metodikem prevence, školním psychologem nebo asistentem učitele. Problematika poradenských služeb ve školách a školských zařízeních je upravena vyhláškou č. 72/2005 Sb., která je nově aktualizována vyhláškou č. 607/2020 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Současné legislativní vymezení upravuje činnost sociálního pracovníka v rámci poradenských služeb ve školách, tj. především hlavně v činnosti pedagogicko-psychologických poraden (Matulayová, 2013a).

1.3.2 Možné důvody pro potřebnost sociálního pracovníka ve školství

Možné působení školního sociálního pracovníka ve školství je především z důvodu využití jeho profesionálních schopností a kompetencí ve prospěch pomoci žákům v jejich nepříznivých situacích, při kterých spolupracuje s rodiči, pedagogickými pracovníky a dalšími odborníky ve škole a v komunitě prostřednictvím metod sociální práce, a přispívá tak k naplňování vzdělávacích cílů a výchovného poslání školy (Skyba, 2013). Autorka dále uvádí, že participace mezi školním sociálním pracovníkem, rodinou, školou a komunitou, by napomohla žákům kultivovat jejich potenciál a pomoci jim dosáhnout zdravého osobního růstu, která by pomohla k navázání sociálních vztahů a fungování klimatu školy. Skyba (2014) uvádí, že školní sociální práce je řazena mezi odborné

činnosti a je brána jako součást školního systému, při níž vzniká interakce mezi samotnou sociální prací a procesem vzdělávání.

V publikaci Matulayová (2013b) reflektovala Zitu (2008), který uvádí, že školní sociální pracovník může díky svým kompetencím a odborným schopnostem redukovat, nebo zcela odstraňovat rizika, která mohou potkat žáky ve školním prostředí nebo se v něm vyskytovat. Druhy rizik, se kterými se žáci mohou setkat, jsou např. rizika adaptační, sociální, psychologická, zdravotní, výkonová a mezilidská, která narušují celkové fungování žáka ve školním prostředí, jak reflektovala Matulayová (2013b).

Dle výzkumu Matulayové a Tokárové (2013) se ukázalo, že odborná veřejnost vyhodnotila ustanovení pozice školního sociálního pracovníka za potřebnou a aktuální. Dle autorek by pozice by byla důležitá s ohledem na zvyšující se výskyt sociálně patologických jevů na školách, sociální nerovnosti ve třídách mezi žáky, zvyšující se počet žáků z kulturně a sociálně znevýhodněného prostředí. Dále se ukázala se větší potřeba spolupráce mezi orgánem sociálněprávní ochrany dětí a školským zařízením.

Lengyel (2013) ve svém výzkumu uvedl, že vzhledem k malému rozšíření školní sociální práce v České republice, ale i na Slovensku, není mnoho praktických zkušeností s působením školního sociálního pracovníka, ale i z malého počtu těchto zkušeností vyplývá, že očekávání a kompetence může sociální pracovník splňovat. Dále autor popisuje jeho fungování, které by přispívalo k eliminaci deliktů na školách, snižování šikany, prevence záškoláctví a změna sociálního klimatu školy. Příklad praxe může být výzkum více zmíněného Lengyela, který zkoumal působení školního sociálního pracovníka na Slovensku v Považské Bystrici v rámci projektu „Školská sociálna práca“, kde se podařilo snížit delikty žáků a stav dlouhodobě udržet, eliminovat výskyt šikany a záškoláctví mezi žáky. Tento projekt na konci školního roku byl vyhodnocen jako jednoznačně pozitivní, a proto se v něm dále pokračovalo (Lengyel, 2013).

1.3.3 Překážky v ukotvení školní sociálního pracovníka do legislativní sféry

Podle Petrenka (2020) je omezení v sociální práci s dítětem a jeho rodinou ze strany školy. Dále by ze strany školy by nemělo docházet k dublování nebo nahrazování již existujících a fungujících sociálních služeb jako jsou např. sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, sociální poradny nebo terénní sociální programy. Autor dále uvádí, že škola je brána jako prostor pro vzdělávací a výchovný proces, je vhodná pro prevenci,

či včasný záchyt problému a jeho řešení. Jestliže by problémová situace žáka měla dlouhotrvající podporu, je na místě, aby pracovník včas doporučil rodinu k patřičnému typu služby, která by byla orientovaná na individuální problém žáka, jak uvádí Petrenko (2020).

Další překážkou je, aby se školní sociální práce mohla rozsáhle šířit, musela by se vytvořit nová jednotná metodika pro její aplikaci, průběh a evaluaci problémů a zároveň ji legislativně ukotvit, aby mohlo dojít k jejímu ustanovení a vzniku, musely by se nahromadit dosavadní zkušenosti případů, kde došlo k úspěšnému propojení sociálně preventivní práce a školského fungování a na závěr předložit úspěšné projekty ze škol či případy dobré praxe, ve kterých se pozitivně ukázalo, že zavedení sociální práce má smysl (Petrenko, 2020).

Havlíková (2018) ve svém výzkumu zjistila, že v České republice je téma školní sociální práce, v odborně vzdělávací přípravě na vysokých školách, praxi a výzkumných činnostech, nerozvinuté, a ne tolik diskutované téma, a pouze okrajově se k němu vyjadřují odborníci v akademické sféře. Výzkum autorky prokázal, že 88 % ředitelů základních škol neuvažuje o zavedení pozice školního sociálního pracovníka, a 43 % nemá na zavedení pozice finance.

1.4 Počátky školní sociální práce v zahraničí

Před úplným zavedením, a hlubším definováním školní sociální práce, docházeli v USA ke konci 19. století do sociálně znevýhodněných rodiny tzv. navštěvující učitelé (visiting teachers), jejichž náplní bylo pomáhat dětem v jejich přirozeném prostředí, zařizovali jídlo a ošacení, studovali s nimi a dohlíželi, aby měli všechny povinnosti do školy hotové a připravené, jak uvádí Hurychová a Ptáčková (2022). V tu dobu se jednalo spíše o křesťanskou humanitní pomoc, která byla pro sociálně znevýhodněné rodiny prioritní, a až později se z konceptu humanitní pomoci začal vyvíjet obor sociální práce, který ovšem v sobě prvky křesťanské pomoci nesl, na které v tehdejší době činnost sociální práce navazovala, jak autorky tvrdí.

Dále podle Hurychové a Ptáčkové (2022) se sociální práce postupně zdokonalovala a v 50. letech 20. století v USA vznikla The National Association of Social Workers (dále jen NASW). Autorky dále popisují, že od poloviny 20. století se sociální práce v zahraničí rychle vyvíjela, namísto v tehdejší Československé republice k tak razantnímu rozvoji

nedocházelo. Hurychová a Ptáčková (2022) též zmiňují, že po druhé světové válce v Československé republice došlo k blokadě sociální práce a nějaké její části u nás nefungují dodnes.

V publikaci Hurychové a Ptáčkové (2022) se v USA v roce 1955 k NASW připojila The National Association of School Social Workers (dále jen NASSW). NASSW založila tzv. Speciální výbor pro školskou sociální práci, který během 70. let vydal oficiální první mezinárodní standarty pro toto odvětví sociální práce, které jsou pravidelně aktualizovány, jak popisují autorky. Dále se asociace se podílí na zlepšení a rozvoji zdravého klimatu školy s důrazem na akceptování individuality každého žáka., jak uvádí autorky. Školní sociální práce se stále zdokonaluje z důvodu zajištění nejlepší účinnosti ve prospěch žáků, ale její principy zůstávají stejné (Hurychová a Ptáčková, 2022).

1.4.1 Situace školní sociální práce v Německu

Podle Havlíkové (2018) došlo v rozvoji školní sociální práce až kolem druhé poloviny 20. století. Velkou inspirací pro Německo byla USA, kde se objevila prvotní myšlenka školní sociální práce. Dle Valentové (2011) se zavedení školní sociální práce v jednotlivých zemích od sebe liší. Každá země, ve které školní sociální práce funguje, má odlišnou metodiku a rozsah služby, kterou uplatňují školní sociální pracovníci, jak tvrdí Valentová (2011).

Skalová (2013) v publikaci uvádí, že školní sociální pracovník může pracovat ve školském resortu pod vedením ředitele školy, nebo pod orgánem sociálně právní ochrany dětí a mládeže spolkové země ve spolupráci se školou. Pohybuje se v oblasti, kde poskytuje poradenství žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, je zaměřen i na rodinné, školní a osobní problémy, spolupracuje s rodinnou žáků, pedagogickými pracovníky, organizacemi, které se zaměřují na práci s dětmi a mládeží, školní, mimoškolní a volnočasově pedagogické programy, jak zmiňuje autorka. Valentová (2011) ke spolupráci přidává, že mezi pedagogy a sociálními pracovníky může občas docházet ke sporu, který vznikne většinou z nepochopení kompetencí a charakteristik těchto jednotlivých odvětví. Především ve školách jde o zajištění a přijetí vzájemné spolupráce a projevení respektu mezi oběma obory, podle Valentové (2011).

Dle Hollenstein et al. (2017) je důležitá spolupráce multidisciplinárního týmu, která je nezbytná pro fungování celodenních škol, kterých se v Německu nachází přes 50 %.

Důvodem je rozšíření nabídek poskytovaných ve škole z důvodu rostoucí školní sociální práce a aktivních spoluúčastníků na fungování chodu školy.

Školní sociální práce poskytuje intervenční a preventivní pomoc a volnočasově pedagogické programy, které si každá škola odlišuje na základě typu školy ve spolkové zemi, konkrétními potřebami žáků či školy, kompetencí školního sociálního pracovníka, časových a lidských zdrojů (Hollenstein et al., 2017).

V Německu funguje organizace Kooperationsverbund Schulsozialarbeit, která má za cíl spojit asociace spolkových zemí Německa za účelem udržení komunikace a rozšiřování debaty, sdílení zkušeností a praktik školní sociální práce a jejich standardů ve školách (Ludewig, 2015).

Hurychová a Ptáčková (2022) popisují, že přímo v Německu vzniklo několik dalších typologií pro školní sociální práci.

Tyto modely jsou podle Hurychové a Ptáčkové (2022) popsány následovně:

- **Model o teoriích pro školu** zobrazuje spojení školních reforem. Model se orientuje na sociálně ekonomické problémy a zobrazuje, do jaké míry ovlivňuje žáky a jejich životní podmínky.
- **Model socializace, integrace a modernizace** má zohledňovat nízké podmínky socializace neboli dnes se této terminologii ve škole říká rizikové chování. Tyto podmínky by měly být vnímány jako rostoucí hrozba díky které dochází ke vzniku sociálně patologických problémů v řadách studentů.
- **Model transformace** sleduje teorii přeměn struktur ve školách. Pozoruje změny slábnoucích vztahů s institucemi, na jejichž úkor dochází ke vzniku některých sociálních problémů.

1.4.2 Situace školní sociální práce ve Velké Británii

Valentová (2011) ve své publikaci zmiňuje, že první známky o činnosti školní sociální práce vychází stejně jako v USA z konce 19. století. V publikaci popisuje, že jednalo o úředníky, kteří kontrolovali školní docházky a tím zároveň vznikala prevence záškoláctví. Ve 20. století už začaly vznikat první pozice školních sociálních pracovníků jejichž náplní byla podpora vzdělávání žáků, pomoc s řešením psychosociálních problémů a zlehčení spolupráce mezi rodinou, komunitou, školou, uvádí autorka.

Pro Velkou Británii není běžné používat pro školního sociálního pracovníka termín „school social worker“ jako tomu je jinde ve světě, aktuálnější jsou tedy termíny „education welfare service“ (dále jen EWS) nebo „education welfare officer“ (dále jen EWO), (Valentová, 2011).

Podle TheSchoolRun (2023), EWO zaměstnává místní rada, za účelem spolupráce mezi školami a rodinami, aby zajistil, že každé dítě školního věku má nárok na vhodné celodenní vzdělání tím, že bude podporovat a kontrolovat pravidelnou školní docházku, nebo zajistí, aby se dítě vzdělávalo doma. Každá škola má jmenované EWO, a jednou z rolí této pozice je pravidelně navštěvovat školu a setkávat se s ředitelem školy nebo jinými pracovníky školy, aby prodebatovali případné žáky, kteří nechodí pravidelně do školy, jak uvádí zdroj. Dále v kompetenci má pracovník EWO také kontrolu školních rejstříků, aby se ujistil, že jsou správně vyplněny, a popřípadě hledají vzory absenci žáka, který by mohl naznačovat problém. Mimo tato pravidelná setkání mohou školy poslat dítě do služby EWS, která zajistí, aby se EWO setkal s rodinou a probral problémy s docházkou jejich dítěte (TheSchoolRun, 2023).

Valentová (2011) zmiňuje, že EWO se nestará pouze o absenci žáků, ale i o jiné typy problémů, do kterých je zapojen přímou prací se žákem a jeho rodinou. Řadíme do toho např. předškolní děti, spolupráce mezi jinými službami zabývající se ochranou práv dětí, těhotné studentky, děti v zaměstnání, děti žijící v institucionální péči a děti se speciálně vzdělávacími potřebami, zmiňuje autorka.

Huxtable (2002) zmiňuje, že ve Velké Británii se pracuje s žáky a jejich rodinami individuálně nebo skupinově, a na základě této metodologie vládní audit v roce 1999 vnesl otázku, jestli je tato metoda práce dostatečná pro dosažení cílů dětí a jejich rodin. Bylo tedy proneseno doporučení, aby došlo ke zlepšení efektivity práce v tomto okruhu, je tak třeba zlepšit školní management pro regulaci školní absence a rizikového chování (Huxtable, 2002).

1.4.3 Situace školní sociální práce v USA

Školní sociální pracovníci mají dvě důležité funkce, které musejí na školách vykonávat, uvádí Huxtable (2002). Jedná se o schopnost pracovat s riziky, které u žáků narušují potřebu vzdělávat se a realizaci jejich potenciálu ve školním prostředí, dále důležitou funkcí je usnadnění monitorování a uspokojování vzdělávacích potřeb (Huxtable, 2002).

Podle Valentové (2011) školní sociální pracovník využívá metodiku individuální či skupinové práce, jako je tomu jinde ve světě. Náplní individuální práce sociálního pracovníka je schopnost zhodnotit a diagnostikovat žáky během intervence, vést pravidelnou telefonní komunikace s rodiči, setkávání s pedagogy, kteří se potýkají s problémy atd., uvádí autorka. Skupinová práce obsahují setkání zaměstnanců školy, při kterých se debatuje o posílení, podpoře a přeměně změn, které budou pro školu pozitivně přínosné, vedení skupinových setkání pro žáky se specifickými potřebami, nebo škola může nabízet řadu skupinových programů pro osamělé rodiče (Valentová, 2011).

V USA existuje Council of State Social Studies Specialists (dále jen CS4), která vznikla v roce 1965, jejímž hlavním cílem je poskytnout a zprostředkovat výměnu myšlenek mezi jednotlivými státy (CS4, 2023). Členové této rady podle CS4 jsou specialisté, školitelé a konzultanti, kteří mají odpovědnost za sociální vzdělávání na různých státních ministerstvech školství. Scházejí se oficiálně jednou ročně vždy těsně před setkáním National Council for the Social Studies (dále jen NCSS), kde všichni členové diskutují o aktuálních trendech ve vzdělávání v sociálním resortu a spolupracují na aktuálním úsilí. Další schůzky jsou organizovány podle potřeby a akutnosti (CS4, 2023).

Valentová (2011) zmiňuje, že organizace na regionální, státní i celonárodní úrovni nabízejí vzdělávání školním sociálním pracovníkům. Členská organizace, které tuto možnost zastřešují jsou NASW a NASSW. V dnešní době existuje asociace pro školní sociální práci ve 31 státech USA, uvádí autorka.

Státní organizace International Association of Schools of Social Work (IASSW) je důležitá celosvětová organizace škol sociální práce, vzdělávacích programů sociální práce na terciární úrovni a pedagogů sociální práce. Podporuje rozvoj vzdělávání v sociální práci po celém světě, podporuje mezinárodní výměnu, rozvíjí standardy pro zvýšení kvality vzdělávání v sociální práci atd (IASSW, 2023).

Národní organizace, která se věnuje výhradně propagaci profese školní sociální práce je School Social Work Association of America (SSWAA). Asociace SSWAA podporuje tuto profesi a zmocňuje školní sociální pracovníky, aby zlepšili sociální a emocionální růst studentů a jejich akademické výsledky na národní i celosvětové úrovni. Dále asociace vkládá snahu i práci do úspěchu profese na regionální a národní úrovni, a proto aktivně spolupracuje se státními asociacemi, které jsou přidruženými partnery SSWAA. Organizace chce opět navázat partnerství s NASW a plánují zahájit kampaň, která má za

cíl zvýšit podvědomí veřejnosti o hodnotě, kterou školní sociální pracovníci přinášejí školám, studentům, rodinám a komunitám, a povzbudit školní resorty, aby zaměstnávaly více školních sociálních pracovníků (SSWAA, 2023).

Hurychová (2017b) v publikaci reflektuje Aldersona (1972), který jako první vymezil v USA definice modelů a přístupů v oboru školní sociální práce. Na školách jsou nejčastěji realizovány tyto 4 modely školní sociální práce:

- tradiční klinický model;
- model přeměny školy;
- komunitní školní model;
- sociálně-interakční model (Alderson, 1972).

Hurychová (2017b) tyto modely dále blíže rozvádí. Tradiční nebo klinický model je zaměřen na psychoanalytické služby, které jsou poskytovány žákům individuálně či skupinově, kteří zažívají emocionální nebo sociální problémy, které ovlivňují jejich vzdělávací potřeby a potenciál, jak uvádí autorka. Valentová (2011) uvedla hlavním cílem modelu snahu vyřešit problémy žáka a jeho rodiny prostřednictvím školního sociálního pracovníka. Hurychová (2017b) blíže popisuje model orientovaný na změnu, který se zabývá řešením nefunkčnosti žáka ve školním prostředí. Autorka tvrdí, že školní sociální pracovník je školený odborník na rozpoznání problému, porozumění jeho příčinám a následkům. Dokáže odhadnout, proč má žák problémy pouze ve škole, když povinnosti mimo školu zvládá. Dále komunitní školní model se zabývá propojením školních sociálních systémů s komunitou, při němž jde o motivaci všech účastníků k co nejefektivnější spolupráci, edukaci vedení školy a podpoře komunitních školních programů, zmiňuje autorka. Model sociálně interakční klade důraz na vzájemné vztahy ve všech individuálních a skupinových vztazích, kde může docházet k různým zásahům, a tím se žákům snaží co nejvíce napomáhat, ovšem jejich poskytováním nesmí nastat žádné znevýhodnění žáka, jelikož cílem je zvýšit a zkvalitnit individuální způsobilost (Hurychová, 2017b).

1.5 Poradenské služby ve školním prostředí

Pokud na to nahlédneme z hlediska potřebnosti školního sociálního pracovníka, Valentová (2011) ve svém výzkumu prokázala, že 75 % respondentů výrazně postrádá na základních školách tuto pozici. Výzkumem Valentové (2011) se prokázalo, že na

českých školách chybí kvalifikovaná a kompetentní osoba, která by se soustředila na psychosociální problémy a řešila otázky sociální prevence u žáků. Tato pozice na českých školách sice není ustanovená, ale škola zabezpečuje žákům poradenské služby, prostřednictvím školního poradenského pracoviště, které spadá pod ministerstvo školství, a jsou zaměřené na poskytnutí pomoci žákům a řešení jejich problémů, které je mohou potkat před a po nástupu do školy (Nováková, 2022).

Hlavním cílem služeb je žákům poskytnout adekvátní podmínky pro jejich sociální, psychický, zdravotní vývoj a zajištění rozvoje osobnosti před a po zahájení vzdělávání, jak tvrdí Opekarová (2010). Mají za úkol žákům poskytnout řešení problematiky, která se týká vzdělávacích potřeb, řešení psychosociálních problémů, výukových potíží, zajištění prevence a poskytnout pomoc při integraci žáků se znevýhodněním (Opekarová, 2010).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), (dále jen „Zákon č. 561/2004 Sb.“) a vyhlášky č. 72/2005 Sb., je síť poradenských služeb ve školách tvořena ze školních poradenských zařízení, to jsou např. speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) a pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP) a školních poradenských pracovišť, to je např. škola, která má speciálně kvalifikované odborníky. Celá tato síť institucí spolu úzce spolupracuje a řídí se podle více zmíněného znění zákona a více zmíněné vyhlášky.

Je důležité zmínit, že ne každé dítě má v životě stejné podmínky, ať už socioekonomické, nebo osobní a vývojové, a proto tu máme rozšířený okruh institucí, kde se každá služba zaměřuje, a je specializovaná, na konkrétní problematiku výchovnou či vzdělávací, jak tvrdí Opekarová (2010). Jednotlivým rozdělením specializací a intenzivní spoluprací institucí se pokryje celý okruh potřeb, a dojde k efektivní pomoci a řešení (Opekarová, 2010).

Podle Vitáskové (2019) pracovníci, kteří spadají pod poradenské služby, mají jasně definované kompetence a rozložení rolí, aby nedocházelo ke kopírování rolí jiných pracovníků a neprováděli činnost, na kterou nemají patřičné kompetence. Poradenské služby musí být správně koordinované, aby byla zajištěna efektivita při řešení problémů, uvádí autorka. Vitásková (2019) dále popisuje, že pracovníci poradenských služeb by měli vzájemně spolupracovat mezi sebou a pedagogickými pracovníky školy, kterých se problém týká. Pokud by se naskytly stejné problémy u více žáků, je na místě, aby řešení

mělo jeden stejný proces, jinak by mohlo dojít k chaosu, tomu by ale měla předcházet správná koordinace některým z pracovníků poradenské služby. Je důležité, aby pracovníci měli jednotný přístup k problematice, a aktuální situaci žáka a jeho problémy reflektovali na poradách s ostatními pedagogy, které by se měly konat pravidelně, zmiňuje autorka. Pracovní náplň poradenských pracovníků by měla být podporována a respektována ze stran pedagogů (Vitásková, 2019).

1.5.1 Školní výchovný poradce

Výchovným poradcem se může stát pedagog, který tuto pozici zastává navíc ke svému pedagogickému úvazku, a musí mít podle Opekarové (2010) a Knotové et al. (2014) nějakou dobu praxi ve svém oboru, mezi kolegy, žáky a rodiči je respektován. Tato funkce podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., musí být na každé škole obsazena. Knotová et al. (2014) tvrdí, že mezi základní kompetence výchovného poradce patří vyhledávání podpůrných řešení pro žáky, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby, jejich integrace do školní komunity, poskytování kariérního poradenství a řešení kázeňských postihů. Opekarová (2010) zmiňuje důležitost dodržování etického kodexu výchovných poradců při všech prováděných činnostech na pracovišti.

Fontana (2014) tvrdí, že je nezbytné, aby výchovný poradce byl empatický, sympatický a důvěryhodný. Navázání důvěryhodného vztahu je v této pozici potřebné při průběhu řešení problému, tvrdí autor. Podle autora tato osoba by se měla pohybovat mezi respektující autoritou a nestrannou osobou, měla by se vyhýbat kritizování, moralizování, nálepkování, bagatelizaci, ukvapenému řešení a mluvení převážně o sobě. Musí umět povzbudit žáka, aby se nebál komunikovat, při sezení se snažit pomalu odstraňovat bariéry, které brání v komunikaci (Fontana, 2014).

Knotová et al. (2014) uvádí, že činnosti výchovného poradce by se daly rozdělit do dvou skupin. Autoři první skupiny popisují jako výchovnou a poradenskou, při kterých se poskytuje kariérní poradenství žákům, ale také i jejich zákonným zástupcům, spolupráce se speciálně-pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami. Další činností je vyhledávat a následně poskytovat pomoc žákům, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby, snaha o jejich integraci a vytvářet vhodné a přijatelné podmínky (Knotová et al., 2014). Do druhé skupiny spadají informační a metodické činnosti výchovného poradce, který je prostředníkem mezi zájmem žáka a zájmem školy, uvádí autoři. Z toho vyplývá, že komunikuje s pedagogicko-psychologickými poradnami,

speciálně-pedagogickými centry a dalšími institucemi. Dle autorů svou diagnostikou činnost, kterou ve škole provádí a koordinuje, konzultuje se svými kolegy, a je důležité, aby podával aktuální informace pedagogickým pracovníkům, pokud narazí na nové metody v intervencích a diagnostice. Pro efektivní a kvalitní práci je důležitá kooperace výchovného poradce a pedagogického sboru, a přetrvávající dobré vztahy, uvádí autoři. Pokud dojde ze strany poradce k zjištění a definování problému u žáka, doporučuje ho na setkání v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě jiných kompetentních institucí, uvádí Knotová et al. (2014). Všechny odborné informace o žákovi se speciálně-vzdělávacími potřebami a informace o kariérním poradenství předává pedagogům, uvádí autoři, kteří toto zároveň popisují jako efektivní práci, která udržuje stabilitu dobrého klimatu a chodu školy. Je schopen informovat pedagogy, žáky a jejich zákonné zástupce o činnosti poradenského pracoviště v rámci školy a mimo ni, zastává i administrativní funkci, při které vede záznamy s informacemi z intervencí, a shromažďuje zprávy všech žáků, co navštívili poradenské pracoviště (Knotová et al., 2014).

1.5.2 Školní metodik prevence

Kendíková (2017) uvádí, že náplň práce metodika prevence v metodické a koordinační činnosti je vytvářet preventivní programy rizikového chování a koordinovat jejich naplňování na škole. Dále zmiňuje, že nedílnou součástí je úzká spolupráce s pedagogy, kteří se na vytváření preventivního programu podílí. Knotová et al. (2014) uvádí, že školní metodik prevence koordinuje preventivní programy zaměřené na rozpoznání rizikového chování, dále koordinuje informativnost a vzdělávání pedagogů o rizikovém chování, a vede je ke schopnosti řešení rizikových situací. Dále podle autorů kooperuje s orgány státní správy a samosprávy, které se specializují na rizikové chování a jejich prevenci. Jeho kompetencí je kontaktovat odbornou službu při výskytu rizikového chování, nebo při potřebné intervenci u žáka, uvádí autoři. Jednou z funkcí je administrativní činnost, při které musí shromažďovat zprávy a informace o prevenci rizikového chování u žáků (Knotová et al., 2014).

V rámci informativní činnosti je jeho úkolem co nejvíce informovat samotné žáky, rodiče, pedagogy o patologickém chování, zjišťuje informace o primárních programech a projektech prevence sociálně patologických jevů, informace o formách a metodách, které jsou specifické pro primární prevenci a následně je předává pedagogickým pracovníkům školy (Knotová et al., 2014). Pro metodika prevence je důležitá

informovanost a přehled o dění ve třídním kolektivu, kterou dostává od pedagogických pracovníků, jak uvádí autoři. Dále autoři uvádí, že školní metodik prevence musí aktualizovat databázi institucí a orgánů veřejné správy, které spolupracují se školou v oblasti prevence. Provádí poradenskou činnost, která zahrnuje provádění šetření a vyhledávání žáků rizikovým chováním (Knotová et al., 2014). Z toho vyplývá, že těmto žákům poskytuje poradenskou činnost, nebo může zprostředkovat profesionální péči odborného pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem žáka. Kooperuje s třídním učitelem v důsledku včasného rozpoznání rizikových faktorů v kolektivu, vytváří vhodné podmínky pro integraci žáků se specifickými poruchami chování, řídí poradenské a preventivní služby, které poskytuje škola nebo specializované školské zařízení (Knotová et al., 2014).

1.5.3 Školní psycholog

Dle Frombergerové (2022) školní psycholog pracuje v rámci školského poradenského pracoviště. Podle autorky spolupracuje s metodikem prevence, výchovným poradcem a popřípadě školním speciálním pedagogem, kteří jsou též součástí školského poradenského pracoviště. Na rozdíl od dvou výše zmíněných pozic, škola ze zákona nemusí mít školního psychologa (Frombergerová, 2022).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., je řazen školní psycholog do systému pedagogických pracovníků, i když nemusí mít pedagogické vzdělání. Podle §19 zákona č. 563/2004 Sb., je školní psycholog vystudovaný kvalifikovaný odborník psychologie, který je ve škole zaměstnáván na úplný nebo částečný úvazek.

Ve školním prostředí psycholog využívá činnosti metodické a vzdělávací, dále metody depistážní a diagnostické, do kterých spadají poradenské, konzultační a intervenční činnosti (Opekarová, 2010). V rámci individuálních setkání se žáky, se snaží pomocí rozhovoru nebo diagnostických metod, přijít na příčinu výchovných a vzdělávacích problémů, uvádí autorka. Dále provádí depistáže ve třídním kolektivu, poskytuje žákům poradenskou a terapeutickou pomoc, pomáhá jim v nácviku učicích technik. Z toho vyplývá, že podle potřeby poskytuje ve školách krizovou intervenci, např. při sebepoškození, afektivních stavech nebo akutních krizí, jak žákům, tak také i rodičům nebo pedagogům. Autorka uvádí, že spolupracuje na integraci žáků do celkového školního klimatu a třídního kolektivu, dále na tvorbě individuálních plánů žáka s pedagogy a dalšími odborníky. Důležitá je participace s rodinou žáka a dalšími

odborníky, aby došlo k co nejefektivnější pomoci a podpoře. Udržování kontaktu s rodinou se zvyšuje pravděpodobnost nápravy či zlepšení problému (Opekarová, 2010).

Opekarová (2010) nadále popisuje metodické a vzdělávací činnosti psychologa, které zahrnují spoluúčast na zápisu žáků do prvních ročníků, účast na školních poradách, metodicky koordinuje pedagogy v psychodiagnostické oblasti a tvoří semináře pro pedagogické pracovníky. Jednou z činností je dále spoluúčast na koordinaci poradenských služeb ve školském prostředí nebo mimo něj, uvádí autorka.

Jednotlivé činnosti se však odvíjejí podle individuálních potřeb školy a žáků, podle kterých se psycholog řídí a svou funkci ve škole jim přizpůsobuje (Vitásková, 2019).

1.5.4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog ve škole pečuje o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, do kterých se řadí zdravotní postižení, zdravotní a sociální znevýhodnění, poruchy učení a chování. Dříve tito pedagogové působili ve speciálních školách, jiných specializovaných nebo zdravotnických zařízeních. Dnes se ukazuje, že speciální pedagog je ve škole důležitý hlavně z důvodu inkluzivního vzdělávání žáků, a jeho role je důležitá v rámci školního poradenského pracoviště ve spolupráci s ostatními odborníky (Nováková, 2022).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., je speciální pedagog odborník kvalifikovaný v oblasti pedagogiky se zaměřením na speciální pedagogiku. Na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., pracuje speciální pedagog společně se školním psychologem pod školním poradenským pracovištěm. Vyhláška uvádí, že náplň práce stanovuje ředitel školy nebo pedagogicko-psychologická poradna na základě uzavřené pracovní smlouvy.

Knotová et al. (2014) zmiňují několik činností, které školní speciální pedagog ve své profesi provádí. První činnost je depistážní, při které monitoruje okolí a vyhledává žáky, kteří mají speciálně vzdělávací potřeby, ty pak následně řadí do speciálně pedagogické péče. Během depistáže se speciální pedagog zaměřuje na integrované žáky a reaguje na podněty, např. rozhovory s pedagogy, s rodiči, monitoring přímo samotného speciálního pedagoga, aktuální situaci žáka diskutuje s pedagogy a informace následně předává zákonným zástupcům, uvádí autorka. Knotová et al. (2014) uvádí, že diagnostickou činnost speciálních vzdělávacích potřeb žáka provádí průběžně speciální pedagog ve škole. Z toho vyplývá, že následně analyzuje získané údaje o žákovy a ty poté vyhodnocuje. Podle autorů na základě vyhodnocených údajů může zákonným zástupcům

žáka navrhnout tvorbu individuálního plánu podpory, v rámci školy, ale i mimo ni. Během tohoto procesu spolupracuje s pedagogy a zákonnými zástupci, má také kompetence k tomu, aby žáka doporučil na sezení v pedagogicko-psychologické poradně, nebo speciálně pedagogickém centru, uvádí autoři. Poskytuje intervenční činnost, při kterých pracuje s žákem na zlepšení problému, může být směřována i na rodiče z důvodu zajištění patřičné podpory, jak ze strany školy, tak i ze strany rodiny (Knotová et al., 2014). (Opekarová, 2010) Metodická a koordinační činnost zahrnuje kooperaci speciálního pedagoga, externích odborníků, pracovníků školského a školského poradenského pracoviště, během které diskutují o možném vedení žáků ve výuce, doporučuje metody a techniky při práci s těmito žáky. Autorka uvádí, že v jeho kompetenci je takovými žákům zajistit potřebné vzdělávací materiály a kompenzační pomůcky. Dále metodicky koordinuje a motivuje asistenta pedagoga, uvádí Opekarová (2010).

2 Cíl práce a výzkumné otázky

2.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce bylo prokázat potřebnost sociálního pracovníka na základních školách. Dílčím cílem bylo zjistit roli sociálního pracovníka na základních školách z pohledu ředitelů a pedagogických pracovníků.

2.2 Výzkumné otázky

Stanovila jsem si následující výzkumné otázky, aby došlo ke splnění bakalářské práce a její praktické části:

VO1: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci potřebnost sociálního pracovníka na základních školách?

VO2: Jaká by měla být role sociálního pracovníka na základních školách podle pedagogických pracovníků?

3 Metodika

3.1 Metody a techniky výzkumu

V praktická částí byla využita kvalitativní výzkumná strategie, metoda dotazování a technika polostrukturovaného rozhovoru, který byl realizován s pedagogickými pracovníky základní školy.

Kvalitativní výzkumná strategie má za cíl vytvářet nové teorie, které vznikají na základě analýzy textu zkoumaného tématu a jeho porozumění (Olecká a Ivanová, 2010). Analýza také slouží k objasnění studovaného tématu přímo od samotných zkoumaných komunikačních partnerů (dále jen KP) (Olecká a Ivanová, 2010). Hendl (2005) popisuje výzkum jako proces, při kterém dochází k vytváření nových teorií. Výzkum je systematicky plánovaná činnost, která vede k zodpovězení výzkumných otázek a tím přispívá k rozvoji daného zkoumaného tématu, jak uvádí autor. Během výzkumu se otázky zkoumaného vzorku mohou modifikovat, jelikož dochází k podrobnému a pružnému zkoumání daného tématu (Hendl, 2005). Dále se vyhledávají a analyzují nové informace, které by přispěli k objasnění výzkumných otázek.

Sběr dat byl realizován polostrukturovaným rozhovorem, k jehož analýze bylo využito otevřené kódování. Rozhovor obsahoval 12 otázek, které souvisely s výzkumnými otázkami. Otázky v polostrukturovaném rozhovoru byly otevřeného charakteru, během kterého mohly být doplněny a doplňující otázky, které směřovaly k jeho rozvoji a objasnění.

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Pro výzkumný soubor byl zvolen záměrný výběr zkoumaného vzorku. Miovský (2006) uvádí, že tento výběr je nejvyužívanější ve výzkumném souboru kvalitativního výzkumu. Zapojení komunikační partneři jsou vybráni cíleně, aby odpovídali stanoveným požadavkům výzkumu, uvádí autor. Metoda vybírá mezi potencionálními komunikačními partnery takové, kteří jsou pro zkoumaný vzorek vhodní, splňují požadovaná stanoviska a se zapojením do výzkumu souhlasí (Miovský, 2006).

Do výzkumu byli zahrnuti pedagogičtí pracovníci základní školy a sociální pracovníci z orgánu sociálně-právní ochrany dětí, kteří se zapojením souhlasili. Každý

z komunikačních partnerů základní školy musel vykonávat trochu odlišnou náplň práce. Bylo třeba nasbírat, co nejvíce možných informací z různých pedagogických pozic. Data byla sbírána do doby saturace (opakování) odpovědí zkoumaných jedinců.

3.3 Realizace výzkumu, harmonogram výzkumu

Vlastní výzkum bakalářské práce se realizoval v měsíci březen 2023. Rozhovory probíhaly s předem domluvenými komunikačními partnery osobně nebo telefonicky. Telefonicky v případě, kdy komunikační partner neměl velkou časovou dostupnost na osobní setkání, nebo se setkání nemohlo uskutečnit z důvodu nemoci. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a později přepsány do textové podoby v elektronické verzi.

V rámci výzkumu bylo osloveno celkem 12 komunikačních partnerů. Všichni na začátku byli osloveni prostřednictvím telefonického hovoru či emailu. V obou případech byla komunikačním partnerům sdělena prosba na spoluúčasti výzkumu, téma bakalářské práce, její cíl, domluvení osobního setkání, popřípadě naplánování telefonického hovoru, informování o zachování anonymity komunikačního partnera a jeho sdělených informací. S účastí ve výzkumu dobrovolně souhlasilo 6 komunikačních partnerů. Všichni účastníci výzkumu dobrovolně potvrdili svůj souhlas prostřednictvím emailu nebo telefonického hovoru. Následně se realizovalo plánování rozhovorů. Rozhovor trval průměrně kolem 30 minut. Účastníci ve výzkumu byli tvořeni pedagogickými pracovníky a sociální pracovníci z OSPOD, která byla oslovena až na základě vyplynutí výzkumu z poskytnutých informací od pedagogických pracovníků, kteří přímo na OSPOD a jejich pracovníky sami odkazovali.

Před samotným nahráváním rozhovoru všem komunikačním partnerům byla položena otázka, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, a pokud ano, zda by její potvrzení mohli znovu potvrdit na samotnou nahrávku. Informovaný souhlas byl poskytnut komunikačním partnerům s žádostí o podepsání a seznámení se se všemi informacemi, který má autorka práce archivovaný u sebe. V rámci zachování anonymity komunikačních partnerů podepsané souhlasy nebudou součástí bakalářské práce. Samotný vzor informovaného souhlasu je dostupný v příloze č. 2.

3.4 Způsob zpracování výsledků

Získané výsledky byly doslovně přepsány do textové podoby v elektronické verzi a byla vymazána přebytečná vycpávková slova. Pro vyhodnocení dat byla využita metoda otevřeného kódování, kdy získaná data byla zakódována a následně vhodně přiřazena k označeným výrokům. Kódy byly jednoslovné nebo formulované do krátkých vět, které daný výrok popisovaly, a byly formulované metodou tužka-papír. Po zanalyzování dat metodou otevřeného kódování a vytvoření kódů byl využit program Atlas na vytvoření jednotlivých schémat, které obsahovali kategorii a vhodně přiřazené kódy. Schémata byla následně uvedena ve výsledcích výzkumu a slovně okomentována.

3.5 Etika výzkumu

Před zahájením výzkumu, byli všichni komunikační partneři informováni o cíli bakalářské práce a o udržení naprosté anonymity samotných komunikačních partnerů. Svůj souhlas s nahráváním rozhovoru stvrdili podpisem informovaného souhlasu, nebo na samotnou nahrávku sdělili, že souhlasí s jeho nahráváním. Součástí bakalářské práce je pouze vzor informovaného souhlasu, viz příloha č. 2, nikoliv samotný souhlas podepsaný, z důvodu zachování naprosté anonymity komunikačních partnerů.

Miovský (2006) v publikaci popisuje etická pravidla, které by měl výzkumník dodržovat a též se podle nich řídit. Do etických pravidel spadá respektování soukromý účastníků výzkumu a zachování jejich naprosté anonymity, podle autora. Dále autor uvádí, že výzkumník by měl pro účastníky důvěryhodný, poskytovat emoční bezpečí, projevit zájem a porozumění, ale udržet se na neutrální rovině. Součástí je předložení informovaného souhlasu účastníkům výzkumu, který obsahuje informace o průběhu výzkumu, jak tvrdí autor. Účastník má právo nahlédnout do výsledků výzkumu (Miovský, 2006).

4 Výsledky

V následující kapitole budou zobrazeny a popsány výsledky výzkumu. Výsledky byly získány pomocí polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky a sociální pracovníci z OSPOD.

4.1 Charakteristika komunikačních partnerů

Tabulka 1: Charakteristika komunikačních partnerů

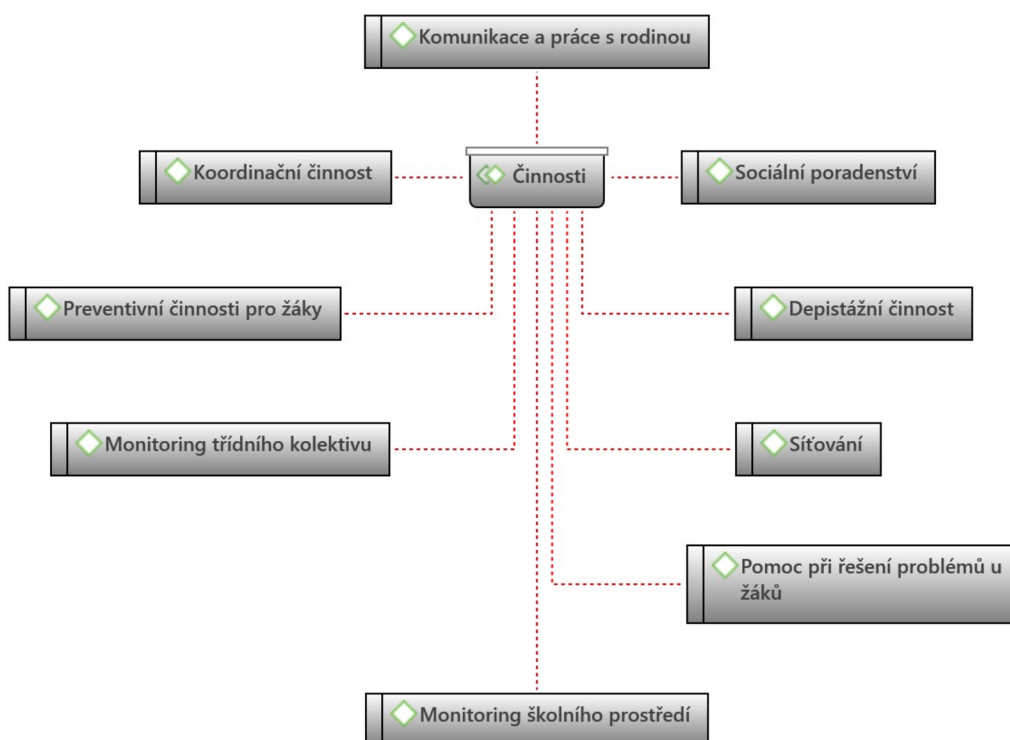
Komunikační partner	Pracovní pozice
KP 1	Pedagog základní školy
KP 2	Ředitelka soukromé základní školy, speciální pedagog
KP 3	Pedagog základní školy
KP 4	Sociální pracovnice OSPOD
KP 5	Pedagog základní školy, zástupce ředitele, vedoucí krajského pracoviště Národního pedagogického institutu
KP 6	Pedagog základní školy

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

V tabulce 1 jsou uvedeni všichni komunikační partneři, kteří se výzkumu dobrovolně zúčastnili podepsáním informovaného souhlasu. Komunikační partneři jsou uvedeni pod zkratkami KP 1 – KP 6, z důvodu zachování anonymity a odlišení jednotlivých výroků, které mohou být uvedeny u jednotlivých schémat. Tabulka obsahuje počet komunikačních partnerů a jejich pracovní pozice. Všichni komunikační partneři museli mít praxi při práci se žáky základní školy.

4.2 Výsledky výzkumu

Kategorie č. 1



Obrázek 1: Činnost školního sociálního pracovníka na základních školách

Zdroj: Vlastí výzkum, 2023

Na obrázku č. 1 jsou zobrazené činnosti školního sociálního pracovníka na základních školách. Všichni komunikační partneři se shodli na tom, že jsou určité činnosti, ke kterým školní sociální pracovník není kompetentní, nebo aby nedubloval kompetence ostatních pracovníků. Následně sdělili, že jsou určité činnosti, které by měl vykonávat právě školní sociální pracovník nebo se na nich podílet v rámci multidisciplinárního týmu.

Komunikační partneři se shodli na tom, že školní sociální pracovník by na základních školách byl přínosný hlavně komunikací a prací s rodinou, kterou komunikační partneři určili za klíčovou. KP 2 uvádí: „*Tak jako sociální pracovník, tak to si umím představit, protože by to asi byl takový člověk, který by zprostředkoval svým způsobem lepší kontakt mezi školou a rodinou, nebo v podstatě umožnil pomáhat rodinám, které to úplně nezvládají, aby ty děti byly ve větší pohodě a mohly fungovat ve škole*“. KP 5 během rozhovoru zmínil následovně: „*No myslím si, že by především měl vykonávat roli jakéhosi prostředníka mezi školou, a především rodinou a popřípadě i třeba ospodem... Jo,*

minimálně vidím jednu variantu v tom, že by vlastně ten školní sociální pracovník, tak vlastně on by měl být ten, který by měl mít navnímanou situaci v rodině“. KP 3 odpověděl takto: *„Tak představu mám takovou, že školní sociální pracovník by měl pomáhat učitelům a pedagogickému sboru v oblasti sociální, rodiny a vůbec prostředí toho žáka, protože ve třídách se sejdou děti z různého rodinného prostředí, a učitel nemá tak široký záběr, aby tohle všechno mohl postihnout a pracovat s tím“.*

Komunikační partneři se hodně shodovali i v činnosti depistážní a monitoringu školního prostředí a třídního kolektivu. Monitoring označili jako přínosný či vhodný. Z rozhovorů vyplynulo, že by takou činnost určitě nevykonával jen sám, hlavně ve spolupráci s pedagogy, třídním učitelem, pracovníky ze školního poradenského pracoviště, ale označili ho za přínosného a kompetentního. *„Ten sociální pracovník by tohle to všechno měl řešit. Měl by vlastně znát to prostředí, seznámit se s prostředím, s rodinným prostředím, zázemím těch dětí“* sděluje KP 3. KP 5 popsal monitoring takto: *„Mohl by plnit částečně tadyhle tu roli, ale já už jsem to říkala několikrát. Vždycky jsem své pedagogy nabádala, aby spolupracovali, takže určitě školní poradenské pracoviště tvořené sociálním pracovníkem, metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem, školním speciálním pedagogem, prostě v součinnosti všichni tyhle ty funkce“.* V rámci depistážní činnosti KP 3 tvrdí: *„Tak měl by chodit do tříd, ptát se pedagogů, jaké mají problémy s dětmi. Jsou to hlavně asi děti z těch slabších sociálních rodin, nebo se může stát, že najednou se dítě chová nějak jinak, než je ten pedagog zvyklý, takže ten sociální pracovník by měl víc začít s tím dítětem pracovat. Představa je, že by měl i začít pracovat s rodičema, když tam je nějaký problém“.* KP 4 zahrnul do odpovědi: *„No tak mohl by například vyhledávat děti ze sociálně slabých rodin a zajišťovat hrazení obědů z projektů“.*

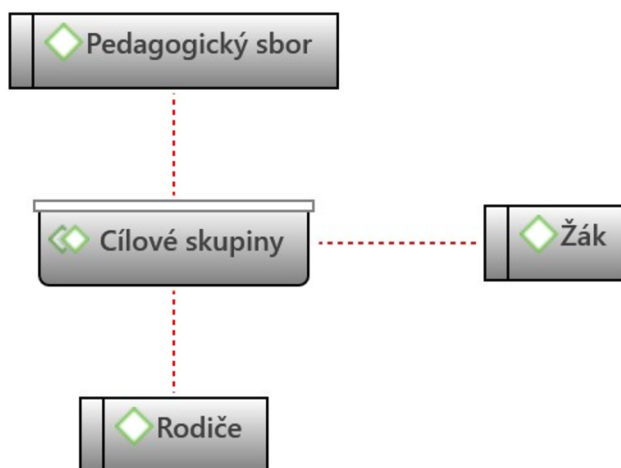
Téměř všichni komunikační partneři označovali za důležitou činnost provázanost kompetencí s jinými institucemi a organizacemi (např. OSPOD). KP 1 zmiňuje následovně: *„. Když musím psát třikrát do roka zprávu na sociálku, když se rodiče perou o dítě jo, nebo prostě takovýchle věci, tak to by třeba mohl, aby ulevil od té administrativy“.*

KP 3 a KP 4 se shodují na následovném, že by školní sociální pracovník mohl poskytovat sociální poradenství nebo základy odborného poradenství žákům a rodičům. KP 4 uvádí

následovně: „*Toto poradenství by měl poskytovat sociální pracovník. Z pozice pracovníka OSPOD vnímám, že odborný poradenství na školách chybí*“.

Komunikační partneři popisují, že by bylo výhodou, kdyby školní sociální pracovník pomáhal při řešení problémů u žáků. Opět zmiňují jeho výhodu v komunikaci a práci s rodinou za hranicemi školy, kam sám pedagog už není kompetentní. KP 2 odpovídá následovně: „*Tam se mi líbí ten přesah k té rodině, na tom to asi všechno padá, protože naše možnosti, jako současné školy, končí budovou školy. Pak už pak už to dostává sociálka a ty to kontrolují jinak, a kolikrát to jde už mimo nás. Takže možná ta provázanost, a taková větší jako senzitivita by byla fajn*“.

Kategorie č. 2



Obrázek 2: Cílové skupiny školního sociálního pracovníka na základních školách

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

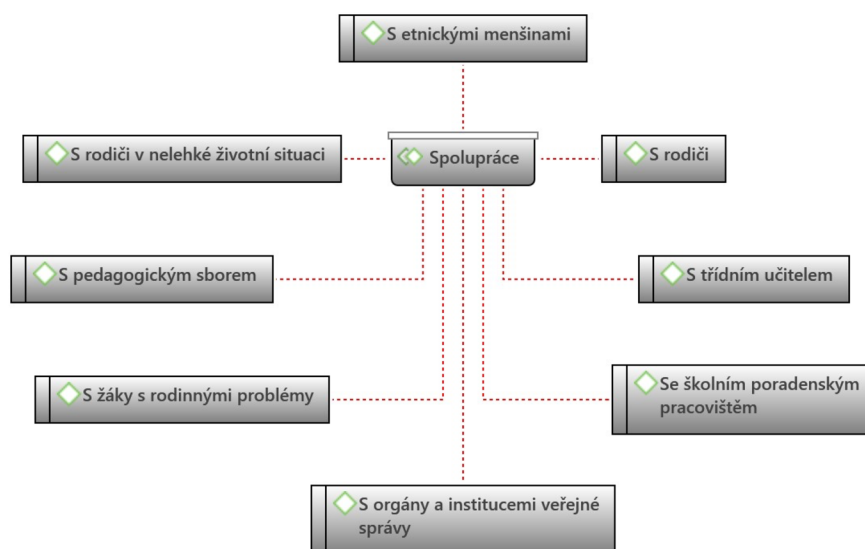
Ve výzkumu bylo zjištěno, že cílové skupiny, kterým by se měl školní sociální pracovník na základních školách věnovat, jsou pedagogové, žáci a rodinní příslušníci žáků. Na těchto třech cílových skupinách se shodli všichni komunikační partneři. KP 3 popsal práci školního sociálního pracovníka s pedagogy následovně: „*Jednak by teda měl pracovat s tím pedagogickým sborem, aby pomáhal a dával nějaký...i si představuju nějaký školení nebo nějaký schůzky, aby byly pravidelný, kde by ti pedagogičtí pracovníci měli možnost se zeptat, i třeba požádat, aby přišel do jejich třídy a aby ho upozornili, na co je potřeba se zaměřit*“.

KP 2 a KP 3 v rozhovoru zmínili, že by školní sociální pracovník primárně měl spolupracovat s pedagogy. Podle KP 2 by se školní sociální

pracovník měl zaměřit na to, jak pedagogy koordinovat, vzdělávat v sociální sféře, měl by se podílet na budování dobrého pedagogického týmu, který se pak bude kladně odrážet na práci se žáky. KP 2 uvedl: „*Takže učitelé vzdělávat. Oni budou rvát, že nechtěj, ale dobře s nima pracovat. Cílem toho je, aby ta škola šlapala a všichni šlapali, a aby i ten sociální pracovník měl důvěru k těm učitelům, učitelé k němu*“. KP 3 spolupráci doplnil o následovné: „*Ten sociální pracovník, si myslím, že je další článek toho, který pracuje nejen s těma dětma, ale i s tím pedagogickým sborem, protože někdy se stane, že i ten pedagogický pracovník si neví rady s tím dítětem, a je pak dobrý to konzultovat*“.

Všichni komunikační partneři se shodli v práci s rodinou a se žáky. Podle komunikačních partnerů na tuhle cílovou skupinu má školní sociální pracovník rozsáhlejší kompetence než samotní pedagogové. KP 5 zmiňuje: „*No myslím si, že by především měl vykonávat roli jakéhosi prostředníka mezi školou, a především rodinou a popřípadě i třeba ospodem*“. KP 2 v rozhovoru zmínil, že možnosti pomoci žákovi, jsou v rámci školního prostředí omezené. Své tvrzení KP 2 uvádí následovně: „*Tak ono to zní jako skvěle, no to asi by bylo fajn. Tam se mi líbí ten přesah k té rodině, na tom to asi všechno padá, protože naše možnosti, jako současné školy končí budovou školy*“. KP 1 a KP 6 se shodli v názoru, že by bylo vhodné, kdyby na škole byl odborník, který spolupracuje se žáky. KP 6 to potvrzuje takto: „*Měl by vlastně spolupracovat se žáky v jakémkoliv věku na té základní škole, ale určitě by měl spolupracovat i s pedagogy a s rodičema žáků*“. Podle KP 3 nemá pedagog takovou pravomoc, aby chodil do rodiny a problémy žáka řešil v jejich přirozeném prostředí, a proto je podle něj nejlepší, kdyby na základní škole fungoval odborník, kterou tu pravomoc, a i kompetence má. Odůvodnil to následovně: „*„Navíc si myslím, že ten učitel nemá takovou pravomoc, aby třeba šel do rodiny a úplně to tam řešil, nebo nějak si zval neustále ty rodiče, že je lepší, aby u toho byl i ten sociální pracovník, který to rozebere s těma rodičema*“.

Kategorie č. 3



Obrázek 3: Spolupráce školního sociálního pracovníka na základní škole

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Schéma č. 3 zobrazuje spolupráce školního sociálního pracovníka na základních školách. Komunikační partneři označili za přínosné spolupráci školního sociálního pracovníka s rodiči. Shodli se na tom, že pokud dochází k nějakému viditelnému problému u žáka, je důležité se zaměřit na jeho příčinu, a hledat ji i v rodině. KP 2 popisuje spolupráci takto: „Pro mě je hlavně důležitý udržovat kontaktovat s rodičema. Pro mě jsou vždycky nejdůležitější rodiče. Je fajn sociální pracovník, ale dokad', jako není spolupráce s rodičema, tak je to špatně. Takže asi by bylo fajn, kdyby víc lidí bylo zainteresováno v tom, jak tomu děcku pomoct a spolupracovalo s rodičema“. Do spolupráce s rodinami v nelehké životní situaci komunikační partneři například uvedli rozvod rodičů, nezvládání rodičovské povinnosti nebo neúplnou rodina. Ze zkušeností komunikačních partnerů vyplynulo, jestliže nefunguje rodina, nefungují rodiče, bude se to odrážet na fungování žáka ve školním prostředí. V takovém případě by bylo vhodné, aby na základních školách byl kompetentní odborník přímo zaměřený na práci s rodinou. KP 3 to odůvodňuje následovně: „Pak si myslím, že by ten sociální pracovník měl docházet i na třídní schůzky a řešit to s rodičema. Pak mi přijde, že v dnešní době, kdy se prohlubují ty sociální rozdíly mezi těma rodinama a pak i mezi těma dětma, tak by byla dobrá i osvěta mezi těma rodičema“.

Aby mohl školní sociální pracovník vyhledávat, spolupracovat a poskytnout odbornou pomoc žákovi a rodičům, je třeba aby dobře spolupracoval s pedagogickým týmem.

Pedagogové jsou nedílnou součástí v dobrém fungování základní školy. Pokud bude pedagogický tým a jeho vedení v této oblasti vzdělaný, ochotný se učit a spolupracovat, bude se to odrážet i na žácích. Každý z odborníků je více kompetentní v jiné sféře, a dobrá spolupráce zajistí kvalitu fungování základní školy. „*Hlavně by měl spolupracovat s učiteli. Je pěkný tam mít někoho, kdo dělá s děčkama, a učitelé si myslí, že nemusí. Já si prostě myslím, že hlavně by měl být celý kolektiv učitelů fakt dobře vzdělaný a měl by dobře spolupracovat a řešit sociální potíže, nebo jakékoliv potíže chování, všichni stejně.*“ sdělil KP 3. Ředitel základní školy, by měl být nositelem myšlenky „dobrého fungování“ základní školy, a školní sociální pracovník, by k takovému fungování mohl dopomoci. Podle tvrzení KP 5: „*V současné době se hodně propaguje leadership a vůbec z pozice ředitele na školách, by to měl být takový ten hlavní nositel tadyhle té myšlenky. Měl by vlastně tady ty myšlenky přenášet na všechny pedagogy ve svém pedagogickém sboru a ti vlastně by měli takhle působit na žáky.*“ by toto vše mělo vzniknout z iniciativy od vedení školy. Ve výzkumu bylo komunikačními partnery potvrzeno, že by k této spolupráci školní sociální pracovník byl nápomocný.

Kategorie č. 4



Obrázek 4: Sociální poradenství a základy odborného poradenství poskytované školním sociálním pracovníkem na základních školách

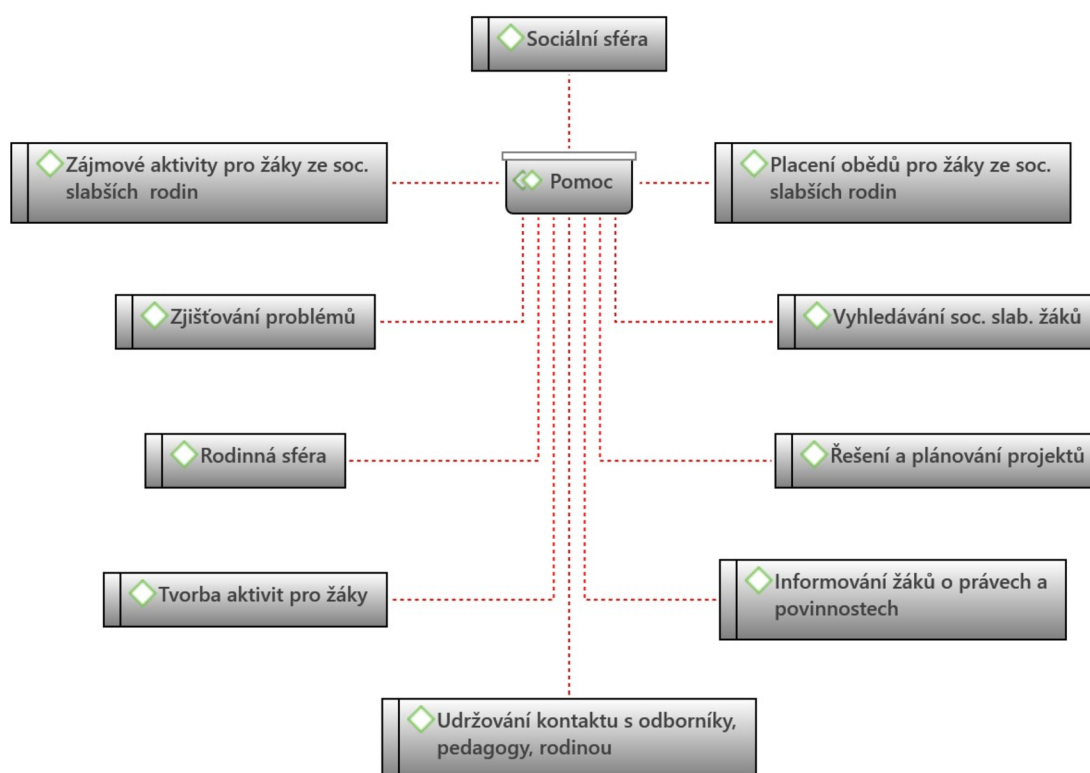
Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Téměř většina komunikačních partnerů se shodla na poskytování sociálního poradenství a základů odborného poradenství školním sociálním pracovníkem. Poradenství by mělo sloužit jako pomoc, podpora a poskytování dostatečných informací k řešení problémů nebo obtížných životních situací pro žáky základní školy, pro rodiče, kteří nemají dostatečné informace o jejich rodičovské odpovědnosti a povinnosti, nebo se potýkají

s problémy ovlivňující negativně rodinu samotnou. „Často se totiž stává, že rodiče dostávají ve škole neúplné informace o výkonu jejich rodičovské odpovědnosti, dále o právech a povinnostech obou rodičů v neúplné rodině.“ uvádí KP 4. Podle většiny komunikačních partnerů by měl nejdříve poskytnout poradenství rodičům sám pedagog na třídních schůzkách, kde by se probíraly jak úspěchy, tak i jednotlivé problémy žáka. KP 3 uvedl: „a pokud ty rodiče nepřijdou, tak si myslím, že je i na vedení školy oprávněné, když si rodiče pozvou a udělá se schůzka s tím sociálním pracovníkem, který už dokáže s těmi rodiči pracovat“.

Druhá většina komunikačních partnerů si stála za tvrzením, že pro poskytování poradenství žákům a rodičům by byl nejvíce kompetentní školní psycholog. Pokud by se jednalo o problémy sociálně patologické KP 1 odpověděl takto: „Tak k nám do školy dochází externě psycholožka, takže jsme to většinou řešili s ní, anebo s výchovným poradcem, nebo s tím preventistou, no toho taky tam máme. Dalšího člověka bych k tomu asi jako nepotřebovala“. KP 6 sdělil, že kompetentní by byl výchovná poradce, a uvádí: „No, výchovný poradce by měl poskytovat různé poradenské služby“. Za kompetentní osobu byl označen i pedagog, který by měl být iniciátor setkání s rodiči, kde je informuje o nabývání znalostí a rozvoji kompetencí žáka, a zároveň prodiskutování možného problému. KP 2 poskytování poradenství potvrdil následujícím výrokem: „Kdo by to měl poskytovat? No hlavně učitelé, vzdělání učitelé“.

Kategorie č. 5



Obrázek 5: Pomoc školního sociálního pracovníka

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

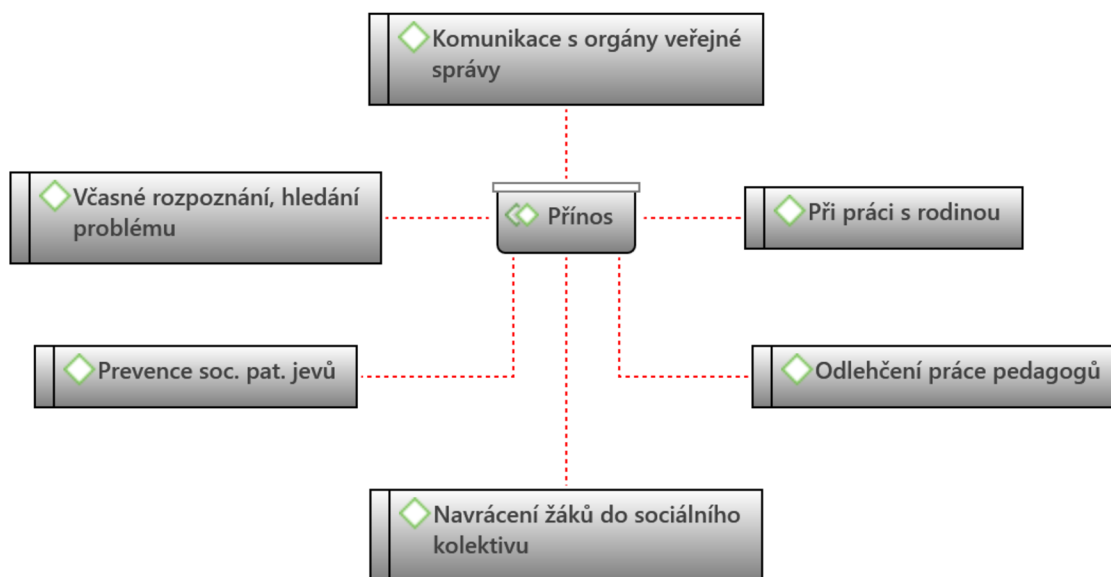
Školní sociální pracovník podle komunikačních partnerů je kompetentní na pomoc ve sféře sociální a rodiny. Obě tyto sféry jsou spolu úzce spojeny a vzájemně na sebe navazují a ovlivňují se. Když se na to podíváme ze sféry sociální, tak ta může pozitivně, ale i negativně ovlivňovat sféru rodinou, například zaměstnaností, školstvím či bydlením, a toto může mít dopad na rodinou samotnou. Ta to může reflektovat na chování dítěte (žáka) a je to následně ovlivňuje ve školním prostředí. KP 5 zmínil pomoc v následujícím úryvku: „Samozřejmě, že tam jde o to, jak by byli vlastně vymezeni a postaveny ty jeho kompetence, jak by byla ukotvena ta role sociálního pracovníka. My, když si to takhle řekneme, tak prvně, co nám asi naskočí, tak třeba v těch sociálně vyloučených lokalitách... tam mají vlastně vyloženě romské školy a tam tadyhle ty pozice fungují. Jsou to právě oni, kteří komunikují s rodinami“. Podle komunikačních partnerů je samotný školní sociální pracovník kvalifikovaný odborník na sféru sociální, a tudíž tam shledávají i značnou pomoc.

Z výzkumu vyplynulo, že je spousta situací, ve kterých by mohl být školní sociální pracovník nápomocný. Mohl by se sociálně slabšími rodinami řešit hrazení školních

obědů, být tak součástí různých projektů a pomoci s jejich plánováním a realizací. Zároveň by fungoval jako prostředník mezi rodinou a OSPOD. Většina komunikačních partnerů se shoda na tom, že právě v oblasti pomoci rodinám sociálně slabším při hrazení školních obědů, by byl školní sociální pracovník nápomocný. KP 5 uvedl: „*Tak ano, v tomhle to vidím, že by to mohl klidně dělat i ten sociální pracovník*“. KP 3 zmínil, že by bylo vhodné do této pomoci zařadit školního sociálního pracovníka: „*Ten sociální pracovník by tohle to všechno měl řešit. Měl by vlastně znát to prostředí, seznámit se s prostředím, s rodinným prostředím, zázemím těch dětí, protože třeba ve třídě se mohou vyskytnout děti, který mají matky samoživitelky, nebo jsou tam romské děti*“. Aby v této činnosti mohl být nápomocný, je třeba aby udržoval kontakt s odborníky, institucemi a orgány veřejné správy, který komunikační partneři označili za přínosný.

Podle většiny komunikačních partnerů by školní sociální pracovník mohl v rámci pomoci poskytovat žákům informace o jejich právech a povinnostech, o důsledcích jejich chování a docílit toho, aby žáci ze základní školy odcházeli zdravě sebevědomí s vědomím o možnostech řešení problému. KP 4 tvrzení okomentoval takto: „*Cílem sociálního pracovníka je usilovat o to, aby děti opouštěly tu základní školu zdravě sebevědomé, a i s vědomím své vlastní odpovědnosti za svoje chování, a se schopností si uvědomit, že mám problém, který ale můžu vyřešit.*“

Kategorie č. 6



Obrázek 6: Přínos školního sociálního pracovníka na základní škole

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

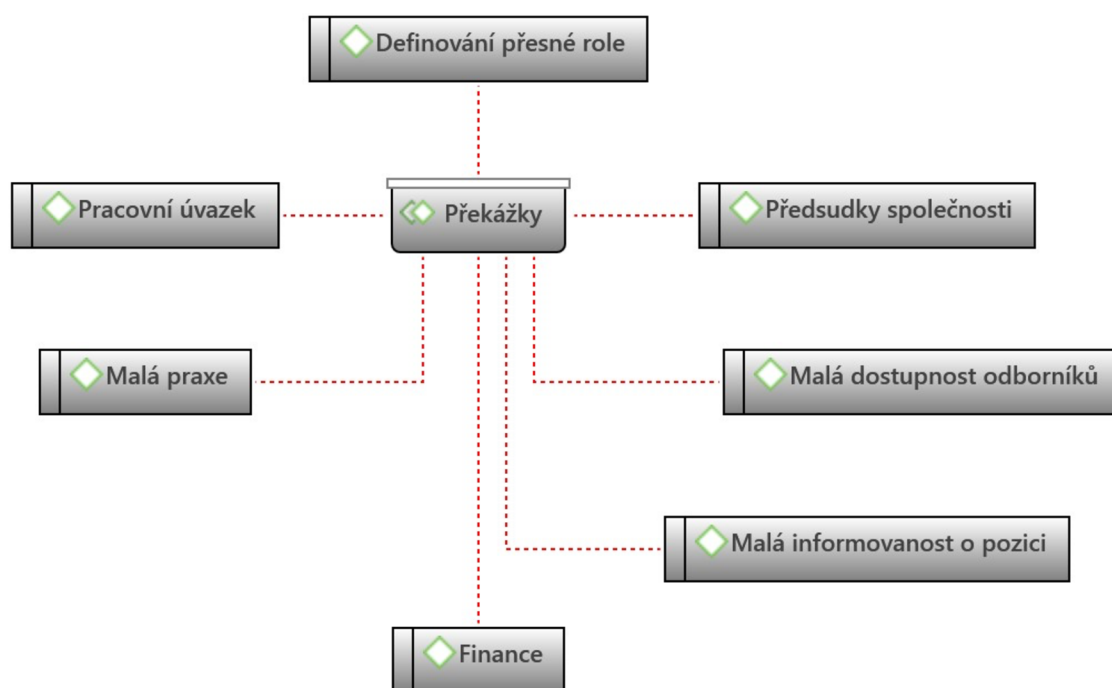
Na schématu č. 6 můžeme zpozorovat, v čem všem by podle komunikačních partnerů mohl být školní sociální pracovník přínosný a nápomocný. Přínos komunikační partneři označili ve zjišťování a definování problému a jeho rozpoznávání mezi žáky. Mohl by zde uplatnit jednu ze svých výše zmíněných činností označené komunikačními partnery, jako je monitoring prostředí a depistážní činnost. Téměř většina komunikačních partnerů se utvrdila v tomto přínosu. KP 3 to popisuje následovně: „*Když přijde ten sociální pracovník do třídy a sleduje to jinýma očima, tak věřím tomu, že zkušený sociální pracovník dokáže i poznat, že to dítě se třeba nějak vymyká tomu kolektivu, nebo i třeba učiteli. Když na to upozorní, tak to si myslím, že by byl veliký přínos*“. KP 4 na přínos školního sociálního pracovníka nahlížel takto: „*Viděla bych to v prevenci sociálně patologických jevů, ve včasném rozpoznání a hledání příčin při změnách chování u dětí, nebo při pomoci zvládnutí sociálních vztahů*“. KP 5 uvádí, že studijní návyky studentů se zhoršují, a negativně ovlivňují i sociální vztahy. „*Ty studijní návyky dětí jsou teďka horší, než byly, a jednoznačně sociální pracovník by jim vlastně pomohl. Právě v tom vrácení se do toho sociálního kolektivu a tak dál. Takže určitě jo.*“ uvádí KP 5.

Komunikační partneři se opět shodli, že přínosem pro školu je opakovaná kompetence komunikace s orgány veřejné správy, rozšířené znalosti a práce s rodinou a opět za přínos

zmínili spolupráci s pedagogy. Pro potvrzení, KP 5 v přínosu školního sociálního pracovníka zmínil následující: „*Tak velkej přínos je určitě v tom, že se tomu může přímo věnovat a sledovat, rozvíjet, probírat to s tím učitelem a vlastně mu hodně pomůže, když může ten sociální pracovník pracovat i s tou rodinou*“. KP 6 popsal přínos v jeho rozšířeném obzoru a kompetenci, a uvádí: „*Určitě usnadnit práci učitelům, kteří nejsou přímo specialisté. Skvělé je mít možnost cokoliv konzultovat s člověkem, který se zabývá danou oblastí do hloubky*“.

Ovšem docházelo i k názorům některých komunikačních partnerů, že určité znázorněné přínosy ve schématu č. 6, jsou schopni zvládat zaměstnanci školního poradenského pracoviště. KP 2 argumentoval tímto: „*Ve větších školách, kdy metodik prevence spolupracuje se školním psychologem, sednou společensky a jsou zapálení, tak to je podle mě značka ideál a za mě dostačující*“.

Kategorie č. 7



Obrázek 7: Překážky v pozici školního sociálního pracovníka na základních školách

Zdroj: Vlastní výzkum, 2023

Překážky v zavedení pozice školního sociálního pracovníka v rozhovorech značně převládaly. Z kódování jednotlivých rozhovorů, a dělání analýzy odpovědí, bylo zřejmé, že je příliš malá informovanost o dané pozici. Většina komunikačních partnerů si

neuměla představit nebo jen namátkově tušila, kdo je školní sociální pracovník na základních školách. KP 2 uvedl následující: „*No upřímně tuším, ale osobně žádného neznám, nebo nevím, jestli nějaká takováhle pozice je, nebo třeba ho znám, ale nevím, že to dělá. Já znám speciálně pedagogického pracovníka, potom psychologa*“. KP 1 odpověděl následovně: „*Nemáme v Pelhřimově ve škole žádný sociálního pracovníka, pokud vím, takže úplně jako nevím prakticky, co je jeho náplní. Teoreticky asi teda něco ze sociální roviny*“. Odpovědi se často saturovaly, bylo tedy více než zřejmé, že informovanost o pozici je opravdu malá.

Během rozhovorů se velice často stávalo, že od tematiky školního sociálního pracovníka se sklouzlo například k metodikovi prevence, školnímu psychologovi a výchovnému poradci. Pro komunikační partnery bylo občas obtížné definovat jasnou roli školního sociálního pracovníka, a docházelo během rozhovorů k záměně role jednotlivých pozic. „*Tak tam je asi ten prostor pro toho sociálního pracovníka, tak jak to říkáte, metodik prevence.*“ uvádí KP 2. Občas bylo obtížné udržet myšlenku komunikačního partnera na tématu o školním sociálním pracovníkovi, a většinou znovu došlo k záměně role. „*Určitě jo, protože když jsem říkala, že vlastně ve školách je zřízená pozice metodika prevence, tak metodik prevence na rozdíl od výchovného poradce nemá sníženou přímou vyučovací činnost.*“ sdělil během rozhovoru KP 5. KP 6 uvedl na otázku činnosti školního sociálního pracovníka toto: „*No, výchovný poradce by měl poskytovat různé poradenské služby. Jako určitě sem patří i problematika vzdělávání, péče o neúspěšné žáky, výchova a vzdělávání žáků se speciálními potřebami, a ještě mě napadá prevence*“. Samotný KP 5 sdělil, že by byl problém nadefinovat ve školství pro školního sociálního pracovníka jasnou roli a uvádí: „*Takže možná, že by to bylo asi problém, když bych se měla znova vrátit a shrnout, tak jednak v tom ukotvení a v nadefinování té pozice ve škole*“. Bylo zřejmé, že problém definování jasné role školního sociálního pracovníka pramení z malé informovanosti a příliš malé praxe o této profesi.

Další velmi diskutovaným a aktuálním problémem jsou finance. Všichni komunikační partneři zmínili, že nevědí, jak by byl školní sociální pracovník finančně ohodnocen. KP 4 uvedl: „*Není taky zřejmé, z jakých prostředků by byl tento pracovník finančně ohodnocen*“. Podle finanční stránky se odvíjí i výše pracovního úvazku. Podle KP 3, KP 4 není zřejmé, na jaký pracovní úvazek by školní sociální pracovník musel být na základní škole zaměstnaný, aby se to vyplatilo jak škole, tak sociálnímu pracovníkovi.

Z výzkumu vyplynulo, že není jistota sehnání a zaplnění této pracovní pozice. Vzhledem k tomu, že není žádná představa, z jakých prostředků by byl školní sociální pracovník placen, není ani jistota sehnání odborníků na tuto pozici. *„My narážíme na to, že vlastně ty lidi nemůžeme sehnat, že my je nemáme, my nemáme spoustu školních psychologů, my nemáme spoustu speciálních pedagogů a nevím, kdo z těch sociálních pracovníků by vlastně byl ochotný jít do školy.“* uvedl KP 5. KP 2 uvedl následující: *„Podle mě je to bude strašně náročné vybrat takovýchle lidi. Podle mě nemůže dělat úplně každý. Ten člověk si bude utvářet pracovní aktivitu sám, protože záleží, kolik toho člověk chce vidět. Bude fakt potřeba najít člověka, kterej se opravdu zajímá“*.

5 Diskuse

Bakalářská práce se zabývá profesí školního sociálního pracovníka a jeho rolí na základních školách.

Cílem výzkumu bylo prokázat potřebnost sociálního pracovníka na základních školách a zjistit jeho roli na základních školách z pohledu ředitelů a pedagogických pracovníků. Ve výzkumu byli analyzovány jeho činnosti a identifikovány role. Rozhovor byl pomocí otázek konturován tak, aby byla nejprve zjištěna informovanost komunikačních partnerů o dané profesi a následně prostřednictvím otázek mělo dojít k vymezení jeho role a vykonávaných kompetencí na základní škole. Důležité bylo, aby se předešlo dublování profesí jiných pracovníků základních škol.

Výzkumná otázka č. 1: Jak vnímají pedagogičtí pracovníci potřebnost sociálního pracovníka na základních školách?

Autorka práce zjistila, že všichni komunikační partneři by si uměli představit fungování školního sociálního pracovníka na základních školách. Velká většina z nich potvrdila potřebnost školního sociálního pracovníka na základních školách, a to kvůli jeho kompetencím a oblasti sociálního zaměření. Podle Matulayové a Tokárové (2013) odborná veřejnost vyhodnotila pozici školního sociálního pracovníka za potřebnou a tématem aktuální. S autorkami se shodují i autoři Moravec et al. (2015), kteří uvádí, že zahraniční státy jednotlivě reflektují činnost školního sociálního pracovníka jako pozitivní, a podle průzkumu je pedagogům tato profese na školách prospěšná. S Matulayovou a Tokárovou (2013) a Moravec et al. (2015) se velká většina komunikačních partnerů výzkumu bakalářské práce shodovala.

Jeho vykonávané činnosti a kompetence označili komunikační partneři za potřebné a vhodné pro lepší fungování na základní škole. Problematikou se jeví malá praxe v České republice a informovanost o této pozici mimo odbornou veřejnost, aby byla přesně definována oblast a role školního sociálního pracovníka na základní škole. Nízkou informovanost o pozici výsledky výzkumu závěrečné práce potvrdily. Havlíková (2018) na základě svého výzkumu zjistila, že školní sociální práce v České republice je nerozvinuté ne příliš diskutované téma.

Zajímavé bylo pozorovat, jak komunikační partneři uvažují a formulují své názory o školním sociálním pracovníkovi. Pro některé komunikační partnery bylo ze začátku

obtížné téma uchopit tak, aby si dokázali představit, kdo je školní sociální pracovník a co by mohl vykonávat. Petrenko (2020) na toto odkazuje tím, aby se mohla školní sociální práce šířit, a bylo o ní rozšířené i povědomí, musí se vytvořit jednotná metodika a její aplikace, bylo by třeba nahromadit dosavadní zkušenosti sociálně preventivní práce a školského fungování, a následně by se mohla legislativně ukotvit. Pro některé komunikační partnery to ovšem obtížné nebylo, a představu o školním sociálním pracovníkovi a jeho fungování představu měli jasnou.

Potřebnost školního sociálního pracovníka komunikační partneři uváděli u činností, kterým by se mělo věnovat více pozornosti, a bylo by vhodné u nich mít pracovníky, které na to mají rozšířené kompetence. Podle Hurychové (2017a) by se měl školní sociální pracovník účastnit třídnických hodin, poskytovat možnosti a prostor, pokud se jeví možný problém u žáka nebo v třídním kolektivu, měl by pracovat s rodinou žáka a spolupracovat s institucionálními orgány. Ze získaných dat výzkumu bakalářské práce vyplývá, že školní sociální pracovník má rozvinutější kompetence v oblasti práce s rodinou a sociální oblasti, v tomto se tedy výsledky, s výše zmíněnou autorkou, shodují.

Komunikační partneři označili za potřebné, aby na základních školách byl odborník, který by se mohl do hloubky věnovat rodinně a sociální oblasti, jelikož pravomoci a schopnosti pedagogů nejsou tak rozsáhlé. Skyba (2013) na pravomoci školního sociálního pracovníka odkazuje tvrzením, že jakožto odborník využívající metody sociální práce při práci s rodinou, komunitou a institucionálními orgány, přispívá k naplňování vzdělávacích cílů a výchovného poslání školy. Výsledky výzkumu závěrečné práce se s tímto tvrzením shodují.

Komunikační partneři zmiňovali potřebnost školního sociálního pracovníka v oblasti sociální, ve které žáci mohou mít problémy, a ty mohou ovlivňovat výkon v jejich vzdělávání a výchově. Podle Dávidové Vidrové (2013) sociální práce na školách vyplňuje mezery pedagogických pracovníků, kteří v daném úseku nejsou erudováni a kompetentní, jelikož jejich hlavní specializací a vzděláním je pedagogika. Z výzkumu závěrečné práce vyplynula vhodná práce školního sociálního pracovníka s žáky, a primární zaměření na sociální oblast, kde by přispěl svými kompetencemi při rozpoznání a řešení sociálních problémů.

Ve výzkumu hodně komunikační partneři odkazovali na spolupráci školního sociálního pracovníka mezi školou a orgány a institucemi veřejné správy, jako je např. OSPOD,

zmiňovali vytíženost pedagogických pracovníků, a sami sdělili, že by uvítali pomoc v této sociální sféře. Výsledky výzkumu bakalářské práce se shodují s tvrzením Hurychové (2017a), která uvádí spolupráci jako nepostradatelnou činnost školního sociálního pracovníka se zákonnými zástupci žáka, institucemi a orgány veřejné správy. Výsledek se shodoval i s tvrzením Duppera (2003) podle kterého školní sociální pracovník může spolupracovat s různými institucemi.

Na základě teoretického vymezení a výsledků výzkumu bakalářské práce si myslím, že spolupráce školního sociálního pracovníka s rodinou žáka, orgány a institucemi veřejné správy by byla více než vhodná, jelikož pedagogové nemají takové množství času a potřebné kompetence, aby se tomuto intenzivně a do hloubky věnovali, jak vyplynulo z výsledků výzkumu závěrečné práce. Jak vyplynulo z výzkumu bakalářské práce, školní sociální pracovník by pro pedagogické pracovníky mohl být v těchto oblastech přínosný.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká by měla být role sociálního pracovníka na základních školách podle pedagogických pracovníků?

Jak tvrdí Openshaw (2008), roli školního sociálního pracovníka formuje jeho cílová skupina a prostředí, ve kterém funguje. To vyplynulo i ze získaných výsledků výzkumu bakalářské práce. Školní sociální pracovník na základní škole podle komunikačních partnerů zastává více rolí, které se formují právě podle cílové skupiny a prostředí. Jinou roli bude zastávat při intervenci s rodinou žáka, jinou mezi orgány a institucemi veřejné správy a základní školou a jinou při řešení problémů u žáků a spolupráci s pedagogy a celým třídním kolektivem.

Téměř všichni komunikační partneři označovali jako důležité si uvědomit, že by školní sociální pracovník v určitých odvětvích nepracoval sám, ale ve spolupráci s pedagogickými pracovníky a v rámci multidisciplinárního týmu. Výsledek závěrečné práce se shoduje s tvrzením Duppera (2003), který uvedl pomoc školního sociálního pracovníka při řešení problémů na školách, s kterými se studenti potýkají, ve spolupráci s ostatními pedagogy a multidisciplinárním týmem, jehož je členem. Shoda výsledků závěrečné práce je i s asociací SSWAA (2021), která uvádí, že školní sociální pracovníci jsou vůdčí osobností ve školách jako samostatní jedinci nebo členové multidisciplinárního týmu. Autorka práce na základě výzkumu závěrečné práce dospěla k výsledku spolupráce pedagogických pracovníků a školního sociálního pracovníka, která je nepostradatelným prvkem fungování a podílení se zároveň na „zdravém“ klimatu

školy. Toto tvrzení potvrdila i Skyba (2013), která zmiňuje participaci školního sociálního pracovníka se školou, rodinou a komunitou, jako vhodnou a její přínos k dobrému fungování klimatu školy.

Zajímavé bylo z pohledu autorky práce pozorovat, jak se komunikační partneři vypořádávali s diferenciací rolí pedagogických pracovníků školy a školním sociálním pracovníkem. Hurychová (2017a) uvádí, že diferenciací kompetencí je diskutovaným tématem pro profesi školního sociálního pracovníka. Autorka bakalářské práce se setkala s názorem o školním sociálním pracovníkovi, který by měl údajně řešit všechny problémy se žáky a problémy ve třídním kolektivu, mezitím, co si pedagog samotný bude vykonávat pouze vzdělávací činnosti. Tato sféra je ovšem tak rozsáhlá, že je téměř nereálné, aby ji vykonával pouze jeden člověk, bez možnosti spolupráce, podle komunikačních partnerů. Nováková (2022) uvádí, že i přes neustanovení pozice školního sociálního pracovníka, škola zabezpečuje žákům poradenské služby, které jsou zaměřené na poskytnutí pomoci žákům a řešení jejich problémů. S tímto tvrzením se shodli všichni komunikační partneři, kteří poukázali na spolupráci školního poradenského pracoviště a schopnosti pedagogických pracovníků pracovat s problémem a snahou ho vyřešit.

V rozhovorech komunikační partneři často označovali školního sociálního pracovníka za zprostředkovatele, mezi rodinou a školou a orgány a institucemi veřejné správy. Tento výsledek výzkumu bakalářské práce se shoduje s MPSV (2015), které uvádí, že školní sociální pracovník na základních ale i středních školách může ovlivňovat samotný vzdělávací proces žáků spoluprací s pedagogickými pracovníky, jinými odborníky a institucemi, bude pomáhat řešit problémy ovlivňující výkon žáků ve škole.

Vyskytovala se i odpověď koordinátora preventivních programů a aktivit, na kterých by se mohl společně podílet s ostatními kompetentními odborníky a pedagogy. Výsledky výzkumu bakalářské práce se shodují s výzkumem od Valentové (2011), která prokázala školního sociálního pracovníka jako kompetentní osobu na řešení otázek sociální prevence u žáků.

Komunikačními partnery více zmíněné role se shodují s rolemi, které popsala Hurychová (2017a) jako koordinátora, prostředníka, iniciátora, výzkumníka, vyjednavče nebo zprostředkovatele. V roli iniciátora si velká většina komunikačních partnerů dokázala představit školního sociálního pracovníka a označila ji i za vhodnou a žádoucí. Ve spolupráci s pedagogy a zákonnými zástupci žáků, by školní sociální pracovník měl

iniciovat sezení, kde by mohl řešit otázky nebo problémy sociálního zaměření, objasnění sociálních situací, které mohou ovlivňovat žáky ve výchovném a vzdělávacím procesu, iniciovat intervence se samotným žákem, též v oblasti pomoci řešení problému a témat ze sociální roviny. S tímto výsledkem závěrečné práce se shoduje Lengyel (2013), který zmiňuje, že fungování školního sociálního na školách by přispělo ke snížení deliktů žáků, záškoláctví, snižování šikany atd.

Všichni komunikační partneři se shodli na tom mít ve školním prostředí vhodně kompetentní osobu, která by se zabývala příslušnou administrativní činností. Knotová et al. (2014) uvádí, že školní sociální pracovník zastává na školách funkci administrativní, při které shromažďuje a vede záznamy s informacemi z intervencí, a shromažďuje zprávy všech žáků, co navštívili školní poradenské pracoviště. Komunikační partneři shledali školního sociálního pracovníka jako kompetentní a vzdělanou osobou, která má své schopnosti rozšířené i mimo školní prostředí. S tímto výsledkem se shoduje i Dávidová Vidrová (2013), která uvádí vzdělanost školního sociálního pracovníka v oblasti sociální práce, a ta zaručuje vyplňování mezery, kde učitelé nemají erudované poznatky, jelikož jejich profilová vědní disciplína je pedagogika.

Autorka práce zjistila, že pedagogičtí pracovníci mají přehled o kompetencích školního sociálního pracovníka, ve kterých by byl pro školu přínosný. Každý z komunikačních partnerů byl schopen přibližně určit oblast ve které by byl školní sociální pracovník kompetentní, a jakou roli by mohl zastávat. Výsledky závěrečné práce ukázaly, v jaké sféře by mohl školní sociální pracovník fungovat, ale zároveň, jak je stále těžké s jistotou definovat roli školního sociálního pracovníka na základních školách. I přes přibližný odhad komunikačních partnerů, se stále jevila nejistota role této pozice nebo byla řazena k rolím a kompetencím jiných odborníků. Překážkou se jeví možné dublování kompetencí a rolí pedagogických pracovníků, jiných odborníků a institucí školy. Tyto překážky potvrzuje i Petrenko (2020), který tvrdí, aby se školní sociální práce mohla šířit, je třeba vytvořit jednotnou metodiku a její aplikaci, aby se nenahrazovali existující role a fungující sociální služby, nahromadit příklady dobré praxe, kde došlo k úspěšnému propojení sociálně preventivní práce a školského fungování.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit potřebnost školního sociálního pracovníka na základních školách. Byly stanoveny dvě výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla: *Jak vnímají pedagogičtí pracovníci potřebnost sociálního pracovníka na základních školách?* Na základě výsledků výzkumu jsem vyhodnotila potřebnost školního sociálního pracovníka z pohledu pedagogických pracovníků za potvrzenou. Na tuto pozici bylo při výzkumu nahlíženo z různých pedagogických pozic a úhlů pohledu, a proto bylo ideální si vyslechnout argumenty pro jeho fungování a argumenty, kam by jeho kompetence nesahali. Z výzkumu vyplynulo, že nízká informovanost mimo odbornou veřejnost a malá praxe této pozice je stěžejní. Téma sama považuji za aktuální a myslím si, že povědomí o této pozici by se mělo rozšířit i mimo akademickou sféru. S dobou se sociální problémy u žáků prohlubují a je třeba mít na školách k těmto problémům kompetentní odborníky. Samotní komunikační partneři během rozhovorů připustili nízkou informovanost, ale zároveň potvrdili, že si umí představit fungování školního sociálního pracovníka na základních školách. Dalšími dílčími problémy byli zmiňované finance, pracovní úvazky a předsudky společnosti. Ve srovnání se zahraniční literaturou a příklady z praxe, je spokojenost a úspěšnost s touto pozicí velká. Je třeba vzít v potaz fungování školství a legislativní ukotvení této pozice, kde by zároveň byly definovány, podmínky role a kompetence. Na toto navazuje druhá výzkumná otázka, která zněla: *Jaká by měla být role sociálního pracovníka na základních školách podle pedagogických pracovníků?* Jak jsem během diskuse zmiňovala, komunikační partneři si dokázali představit možnou roli, kterou by mohl školní sociální pracovník na základních školách zastávat, je ale těžké s jistotou definovat něco, v čem není příliš velká praxe, informovanost, vytvořená jasná metodika a její aplikace. Roli přibližně dokázali určit všichni komunikační partneři, mezníkem však byla hranice, aby zároveň nedublovali jiné školní profese a sociální služby. Kolikrát definování role školního sociálního pracovníka bylo velice diskutabilní, a pro samotné komunikační partnery to bylo náročné.

Myslím si, že tato bakalářská práce napomohla o další krok k tomu, aby se tato pozice rozšířila do podvědomí více lidem, a napomohla ke zvážení potřebnosti školního sociálního pracovníka na základních školách a jeho ukotvení do legislativní sféry.

Seznam použité literatury

1. *About CS4*, © 2023 [online]. CS4 – Council of State Social Studies Specialists [cit. 2023-01-10]. Dostupné z: <https://cs4.socialstudies.org/about/aboutus>
2. *About IASSW*, © 2023 [online]. IASSW – International Association Of Schools Of Social Work [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.iassw-aiets.org/>
3. DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A., 2013. Význam školskej sociálnej práce. *Sociální práce/Sociálna práca. Školská sociálna práca*. 13(2), 1–179. ISSN 1213-6204.
4. DUPPER, D., 2003. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, NJ, United States: John Wiley & Sons, Inc. 320 s. ISBN 978-0-471-39571-3.
5. FONTANA, D., 2014. *Psychologie ve školní praxi*. 4. vydání. Praha: Portál. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
6. FROMBERGEROVÁ, A., 2022. *Šance dětem: Kdo je školní psycholog?* [online]. Praha: Sirius o.p.s. [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/kdo-je-skolni-psycholog>
7. *Global Definition of Social Work*, 2014 [online]. IASSW – International Association Of Schools Of Social Work, IFSW – International Federation of Social Workers [cit. 2022-11-19]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/> <https://www.iassw-aiets.org/global-definition-of-social-work-review-of-the-global-definition/>
8. *Going back to school with School Social Workers*, © 2023 [online]. SSWAA – School Social Work Association of America [cit. 2023-01-12]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/awareness-campaign>
9. GULOVÁ, L., 2011. *Sociální práce pro pedagogické obory*. Praha: Grada Publishing a.s. 208 s. ISBN 978-80-247-3379-1.
10. HAVLÍKOVÁ, J., 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice* [online]. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno [cit. 2022-12-15]. ISBN 978-80-7416-332-6. Dostupné z: https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_448.pdf

11. HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
12. HOLLENSTEIN, E., NIESLONY, F., SPECK, K., OLK, T. (eds). 2017. *Handbuch der Schulsozialarbeit* [online]. Weinheim: Beltz Juventa. 356 s. [cit. 2022-12-17]. ISBN 978-3-7799-3303-8. Dostupné z: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/978-3-7799-3303-8.pdf>
13. HURYCHOVÁ, E., 2017a. Viditelná absence školské sociální práce. In: MATULAYOVÁ, T. *Sešit sociální práce. Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: MPSV, s. 13–21. ISBN 978-80-7421-136-2.
14. HURYCHOVÁ, E., 2017b. *Šance dětem: Školská sociální práce* [online]. Praha: Sirius o.p.s. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace#modely-skolske-socialni-prace>
15. HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B., 2022. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada. 240 s. ISBN 978-80-271-3313-0.
16. HUXTABLE, M., BLYTH, E., 2002. *School Social Work Worldwide: Cross-cultural studies*. Washington: NASW Press. 259 s. ISBN 0-87101-348-7.
17. KENDÍKOVÁ, J., 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. 106 s. ISBN 978-80-7496-349-0.
18. KNOTOVÁ, D. et al., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.
19. LENGYEL, P., 2013. Školská sociálna práca v meste Považská Bystrica. *Sociální práce/Sociálna práca. Školská sociálna práca*. 13(2), 1–179. ISSN 1213-6204.
20. LUDEWIG, J. et al., 2015. *Leitlinien für Schulsozialarbeit vorgelegt vom Kooperationsverbund Schulsozialarbeit* [online]. Berlin: AWO Bundesverband e.V. 16 s. [cit. 2022-12-19]. ISBN 978-3-944763-09-5. Dostupné z: https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Schulsozialarbeit/Leitlinien_Schulsozialarbeit_A5_gesamt.pdf

21. MATULAYOVÁ, T., 2013a. Expertiza: Analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky. *Sociální práce/Sociálna práca. Školská sociálna práca*. 13(2), 1–179. ISSN 1213-6204.
22. MATULAYOVÁ, T., 2013b. Reflexe: Subjekty konstruují objekty. *Sociální práce/Sociálna práca. Školská sociálna práca*. 13(2), 1–179. ISSN 1213-6204.
23. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 978-80-247-1362-5.
24. MORAVEC, Š., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol* [online]. Plzeň: Tady a teď o.p.s. [cit. 2022-11-19]. Dostupné z: <https://www.smocr.cz/Shared/Clanky/4591/studie-4.pdf>
25. *National SSW model*, © 2022 [online]. SSWAA – School Social Work Association of America [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>
26. NOVÁKOVÁ, A., 2022. *Vznik školního poradenského pracoviště na Královské škole v Praze – Troji – případová studie*. Praha. Diplomová práce. PedF UK.
27. OLECKÁ, I., VANOVA, K., 2010. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online]. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s., [cit. 2023-03-19]. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Ivana-Olecka/publication/47354706_Metodologie_vedecko-vyzkumne_cinnosti/links/581795c908aeffbed6c33ba7/Metodologie-vedecko-vyzkumne-cinnosti.pdf
28. OPEKAROVÁ, O., 2010. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
29. OPENSHAW, L., 2008. *Social Work in Schools: Principles and Practice*. New York, United States: Guilford Publications, Inc. 318 s. ISBN 978-15-938-5578-9.
30. OSTRÍŽ, R., 2018. *Role sociálního pracovníka na základních školách*. Olomouc. Diplomová práce. CMTF UPOL.

31. PETRENKO, R., 2020. *Sociální práce ve školství se musí šířit* [online]. Praha: Sirius, o.p.s. [cit. 2022-12-15]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/>
32. *Role of school social worker*, © 2022 [online]. SSWAA – School Social Work Association of America [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>
33. SKALOVÁ, N., 2013. *Možnosti zavedení školské sociální práce na základní školy v České republice*. Praha. Diplomová práce. FF UK.
34. SKYBA, M., 2013. Pôsobenie sociálneho pracovníka a sociálnej pracovníčky v školskom prostredí z pohľadu učiteľov a učiteliek. *Sociální práce/Sociálna práca. Školská sociálna práca*. 13(2), 1–179. ISSN 1213-6204.
35. SKYBA, M., 2014. *Školská sociálna práca*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity. 213 s. ISBN 978-80-555-1153-5.
36. *SSWAA Advocacy Brochure*, © 2021 [online]. SSWAA – School Social Work Association of America [cit. 2022-12-02]. Dostupné z: <https://ksswa.wildapricot.org/resources/Documents/SSWAA%20Advocacy%20Brochure.pdf>
37. *Systemová podpora profesionálního výkonu sociální práce*, 2015. [online]. MPSV, Sociální práce ve školství [cit. 2022-12-05]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/953327/DL-skolstvi.pdf/d26f6afd-b349-f1f2-9b9f-86286f8c8ab6>
38. TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ T., 2013. Školní sociální pracovník. In: MATOUŠEK, O. et al. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál s.r.o. s. 576. ISBN 978-80-262-0366-7.
39. VALENTOVÁ, H., 2011. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha. Diplomová práce. FF UK.
40. VITÁSKOVÁ, L., 2019. *Kompetence školského sociálního pracovníka v České republice*. Praha. Diplomová práce. FF UK.
41. Vyhláška č. 607/2020 Sb., Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,

- ve znění pozdějších předpisů, 2020 [online]. [cit. 2022-12-11]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 245, s. 6858–6880. ISSN 1211–1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
42. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, 2005 [online]. [cit. 2022-12-11]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20, s. 490–502. ISSN 1211–1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
43. *What is an Education Welfare Officer?*, © 2023 [online]. TheSchoolRun [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: <https://www.theschoolrun.com/>
44. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006 [online]. [cit. 2022-12-09]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 37, s. 1250–1360. ISSN 1211–1244. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
45. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004 [online]. [cit. 2022-12-09]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262–10324. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>
46. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004 [online]. [cit. 2022-12-11]. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10333–10345. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru pro realizaci výzkumu

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru pro realizaci výzkumu

1. Máte představu o tom, kdo je školní sociální pracovník na základních školách?
2. Víte, jakou činnost by mohl vykonávat na základních školách?
3. Postrádáte na základních školách pracovní pozici, která by se věnovala přímo řešení soc. pat. problémům u žáků?
4. Popsali byste přínos školního sociálního pracovníka na základních školách?
5. Kdo by se měl podílet „zdravém“ klimatu a fungování základní školy, a mohl by k tomu přispět školní sociální pracovník?
6. Vidíte překážky v pracovní pozici školního sociálního pracovníka na základních školách, a co podle Vás brání v jejím ustanovení?
7. Kde máte svou hranici kompetencí při řešení soc. pat. problémům u žáků, a kde už by ji musel přebrat jiný odborník?
8. S kterými cílovými skupinami by měl školní sociální pracovník na základních školách spolupracovat?
9. Kdo by měl organizovat činnosti a aktivity zaměřené na prevenci vzniku soc. pat. problémům u žáků na základních školách?
10. Kdo na základní škole řeší projekty a financování např. placení školních obědů (pro studenty ze sociálně slabší rodiny), zájmově vzdělávací aktivity atd., a mohl by to podle Vás vykonávat (přispět k tomu) školní sociální pracovník?
11. Kdo na základních školách by měl poskytovat a zabezpečovat odborné poradenství žákům, pedagogům a rodičům žáků?
12. Které z činností školního sociálního pracovníka na základních školách by přispěli ke zvýšení úspěšnosti žáků?

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Vážený pane, vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci své bakalářské práce.

Cílem výzkumu je prokázat potřebnost sociálního pracovníka na základních školách, a jaká by měla být role sociálního pracovníka na základních školách podle pedagogických pracovníků.

Výzkum bude proveden pomocí rozhovoru na základní škole s pedagogickými pracovníky, všechna data budou anonymizována a použita pouze pro účely bakalářské práce. Rozhovor bude v případě souhlasu nahráván, nahrávka nebude poskytnuta dalším osobám a data budou archivována.

Účast ve výzkumu je dobrovolná a každý účastník má právo od výzkumu během jeho realizace ustoupit bez udání důvodu, taktéž nemusí být účastníkem zodpovězeny všechny otázky.

.....
datum a podpis realizátora výzkumu

Prohlášení a souhlas účastníka se zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účastí ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat.

Já,.....souhlasím s účastí ve výzkumu a provedením rozhovoru.

V:

Dne:

Podpis účastníka výzkumu:

Seznam zkratk

IASSW – International Association of Schools of Social Work

IFSW – International Federation of Social Workers

SSWAA – School Social Workers Association of America

NASW – National Association of Social Workers

NASSW – National Association of School Social Workers

EWS – Education welfare service

EWO – Education welfare officer

CS4 – Council of State Social Studies Specialists

NCSS – National Council for the Social Studies

SPC – Speciálně pedagogická centra

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

MPSV – Ministerstvo práce a sociálních věcí

VO – Výzkumná otázka

OSPOD – Orgán sociálně právní ochrany dětí

KP – Komunikační partner

Seznam obrázků

Obrázek 1: Činnosti

Obrázek 2: Cílové skupiny

Obrázek 3: Spolupráce

Obrázek 4: Poradenství

Obrázek 5: Pomoc

Obrázek 6: Přínos

Obrázek 7: Překážky

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika komunikačních partnerů