

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Ústav sociální práce

Sociální práce ve školství

Diplomová práce

Autor:	Bc. Alena Petrová
Studijní program:	N6731 – Sociální politika a sociální práce
Studijní obor:	Sociální práce
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Alena Petrová
Studium:	U2005
Studijní program:	N6731 Sociální politika a sociální práce
Studijní obor:	Sociální práce
Název diplomové práce:	Sociální práce ve školství
Název diplomové práce AJ:	Social work in school system

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se bude zabývat sociální prací ve školství, kdy cílem práce bude zjistit, jak sociální pracovníci a učitelé vnímají možnost zavedení sociálního pracovníka ve škole. V teoretické části bude nastíněna charakteristika samotné sociální práce, školské sociální práce v České republice i zahraničí a východiska a možný potenciál tohoto oboru v systému školství. Jako prostředek k naplnění cíle bude použita kvalitativní výzkumná strategie, kde bude využita převážně metoda rozhovoru.

HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. Role sociálního pracovníka ve školství. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. Sešit sociální práce MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012.

Garantující pracoviště:	Ústav sociální práce, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.
Oponent:	JUDr. et Mgr. Filip Rigel, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	30.4.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedoucím práce samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Hořicích 29.3. 2022

Alena Petrová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Lucii Smutkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné připomínky a rady. Také bych chtěla zároveň poděkovat mé rodině a blízkým za podporu při studiu.

Anotace

PETROVÁ, Alena. *Sociální práce ve školství*. Hradec Králové, 2022. Diplomová práce. Univerzita Hradec králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce. Vedoucí práce: Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.

Diplomová práce se zabývá sociální prací ve školství a užitečností sociální práce v oblasti školství. Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jak sociální pracovníci a učitelé vnímají možnost zavedení pozice sociálního pracovníka ve školách.

Teoretická část se věnuje základním pojmům a charakteristikám samotné sociální práce. Dále charakteristice vzdělávacího systému v České republice a oblasti školství u nás. Na závěr se teoretická část věnuje již konkrétní školské sociální práci v České republice a v zahraničí, kde je představena charakteristice této práce, její východiska, užitečnost a potenciál tohoto oboru v systému školství.

Praktická část již představuje realizované výzkumné šetření, které bylo uskutečněno prostřednictvím kvalitativní výzkumné strategie, a to konkrétně metodou polostrukturovaného rozhovoru. Skupinu informantů ve výzkumu představovali sociální pracovníci a učitelé za základních školách. Cílem rozhovorů s informanty bylo zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole.

Klíčová slova: sociální práce, sociální pracovník, školská sociální práce, školní sociální pracovník, vzdělávací systém, poradenství

Annotation

PETROVÁ, Alena. *Social work in school systém*. Hradec Králové, 2022. Diploma thesis. Univerzity of Hradec Králové, Philosophical fakulty, Department of Social Work. Leader of diploma thesis: Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.

The diploma thesis deals with social work in education system and the usefulness of social work in education. The main research goal of the thesis is to find out how social workers and teachers perceive the possibility of introducing the position of a social worker in schools.

The theoretical part deals with the basic concepts and characteristics of social work itself. Furthermore, the characteristics of the educational system in the Czech Republic and the field of education in our country. Finally, the theoretical part deals with specific school social work in the Czech Republic and abroad, which presents the characteristics of this work, its origins, usefulness and potential of this field in the education system.

The practical part already represents the implemented research survey, which was carried out through a qualitative research strategy, specifically by the method of semi-structured interview. The group of informants in the research was represented by social workers and teachers from primary schools. The aim of the interviews with informants was to find out how social workers and teachers perceive the possibility of introducing a job as a social worker at school.

Key words: casework, social worker, school social worker, social work in school systém, education systém, consulting

Obsah

Úvod	9
Cíle práce a nástin metodiky zpracování	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. Sociální práce	12
1.1 Definice, vymezení a cíle sociální práce.....	12
1.2. Paradigmata sociální práce	15
1.2.1 Sociální práce jako terapeutická pomoc	15
1.2.2 Sociální práce jako reforma společenského prostředí	16
1.2.3 Poradenské paradigma sociální práce.....	16
1.3. Sociální pracovník	17
1.3 Metody a techniky sociální práce	19
1.3.1 Metody v sociální práci	20
1.3.2 Techniky v sociální práci	22
1.4. Sociální práce versus sociální pedagogika.....	22
2. Oblast školství a vzdělávání v České republice	26
2.1 Systém vzdělávání v České republice.....	26
2.2 Zásady a cíle vzdělávání v České republice	29
2.3 Funkce vzdělávání	31
2.4 Učitelé a další pedagogičtí pracovníci	33
2.5 Podpora a poradenství ve vzdělávání.....	35
2.5.1 Studijní poradenství.....	35
2.5.2 Psychologické poradenství.....	37
2.5.3 Kariérové poradenství	37
2.6 Rizikové chování dětí a mládeže na školách	38
3. Školská sociální práce	42
3.1 Vymezení a modely sociální práce ve školství	42
3.1.1 Vymezení školské sociální práce	42
3.1.2 Modely školské sociální práce	45
3.2 Školský sociální pracovník	46
3.3 Školská sociální práce ve světě.....	50

3.3.1 Spojené státy americké.....	50
3.3.2 Německo	51
3.3.3 Slovensko	52
3.4 Sociální práce ve školství v České republice.....	52
Shrnutí teoretické části	54
PRAKTICKÁ ČÁST	56
4. Metodické ukotvení výzkumných aktivit	56
4.1 Výzkumné cíle a strategie výzkumu	56
4.1.1 Výzkumné cíle.....	56
4.1.2 Strategie výzkumu	60
4.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	62
4.3 Průběh výzkumného šetření.....	64
4.4 Etika a rizika výzkumu	64
5. Interpretace výstupů výzkumného šetření	67
5.1 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 1	67
5.2 Interpretace dílčího výzkumného cíle č.2	70
5.3 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 3	73
5.4 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 4	76
Závěr	79
Seznam použitých zdrojů a literatury	83
Seznam tabulek.....	86

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala sociální práci ve školství, jež je určitým odvětvím sociální práce, ve které se sociální pracovník může realizovat. Tato aplikovaná disciplína sociální práce obecně představuje výkon sociální práce v oblasti školství a v užším vymezení představuje sociální práci přímo ve školách, kterou vykonává tzv. školský sociální pracovník. Hlavním cílem této disciplíny je „*Napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry/spolehlivosti/sebedůvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka/studenta klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou.*“ (School Social Work Association of America, 2017 in Havlíková, 2018)

V mnoha zemích světa nachází tento „obor“ své uplatnění a v systému vzdělání mu je připisována velká důležitost. Bohužel v České republice tento obor zatím není zcela etablován a na poli českého školství se sociální práce vyskytuje jen zřídka. To je i důvodem, proč jsem si toto téma zvolila. Domnívám se, že tato disciplína má veliký potenciál a mohla by být pro oblast našeho školství velikým přínosem.

Díky stálému růstu problémových jevů u mládeže a dětí by škola měla být řádně připravena tyto situace komplexně řešit. V současné době sice fungují na školách určité poradenské týmy, jejichž součástí bývají výchovní poradci, metodici prevence, školní psychologové či speciální pedagogové. Nikdo ale z těchto uvedených subjektů neposkytuje celkovou provázanost a efektivnost řešení na všech úrovních (rodiny žáka, komunity, školy) tak jako sociální pracovník. Díky tomu, že sociální pracovník by pracoval jak ve školním prostředí, tak i mimo něj, byl by součástí multidisciplinárního týmu a spolupracoval by se všemi zainteresovanými aktéry a mohl by tak přispívat k efektivnějšímu, a hlavně ke komplexnějšímu řešení problémových situací na školách. (Pospíšil, 2017)

Toto téma má z mého hlediska veliký přínos pro sociální práci, jelikož je to jedna z ještě stále nerozvinutých oblastí sociální práce u nás a stojí za to tuto oblast více probádat a medializovat. Na toto téma byla sice Havlíkovou již v roce 2018 provedena analýza stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních, avšak pro výzkum, vztahující se k analýze školní sociální práce na základních školách, byla zvolena autorkou kvantitativní výzkumná strategie. (Havlíková, 2018). Vzhledem k tomu jsem se tedy rozhodla zrealizovat i kvalitativní výzkum, který by mohl sloužit jako další

obohacující zdroj informací v daném tématu. Díky tomu, že se o tématu bude neustále psát a budou se provádět další vědecké výzkumy na toto téma, začne se tato aplikovaná disciplína více rozvíjet a možná se podaří i její legislativní ukotvení v dlouho očekávané novele zákona 108/2006 Sb. o sociálních službách.

V teoretické části v první kapitole nejprve bude popsána a definována samotná sociální práce a paradigmaty v sociální práci, aby si čtenář udělal lepší představu o tom, co vše sociální práce obnáší, co je jejím cílem a jaké má poslání v naší společnosti. Dále zde bude charakterizována osobnost sociálního pracovníka a jeho kompetence, každodenní pracovní náplň a metody techniky práce, které lze v sociální práci využívat.

V druhé kapitole bude představen vzdělávací systém v České republice, obecné zásady, cíle a funkce vzdělávání. Budou představeni i všichni pedagogičtí pracovníci, a to především učitelé, výchovní poradci, metodici prevenci, školní psychologové a speciální pedagogové, kteří se podílejí na vzdělávání a výchově žáků a jež jsou i součástí poradenského týmu na školách. V rámci výchovného a vzdělávacího poradenství budou představeny speciálně pedagogická centra a pedagogicko – psychologické poradny, které jsou prozatím jedinou oblastí školství, kde se mohou sociální pracovníci uplatnit. V návaznosti na poradenská zařízení bude přestaveno i rizikové chování dětí a mládeže na školách.

Poslední třetí kapitola se již bude věnovat samotné školské sociální práci. Budou vymezeny cíle, modely a východiska této aplikované disciplíny sociální práce. Dále bude charakterizována pracovní náplň a kompetence školského sociálního pracovníka. Na závěr bude představena školská sociální práce ve světě a aktuální situace sociální práce ve školství u nás.

Praktická část se bude věnovat již samotnému výzkumnému šetření, kde bude provedena interpretace získaných informací od všech informantů z uskutečněného výzkumu. Dílčí cíle výzkumu budou interpretovány odděleně a součástí každé dílčí interpretace bude i závěrečné shrnutí konkrétního cíle.

Cíle práce a nástin metodiky zpracování

Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole. Tento hlavní cíl jsem rozdělila do dalších čtyř dílčích cílů, které mají napomoci k dosažení hlavního cíle této práce.

DC1: Zjistit, jak vnímají sociální pracovníci sociální práci.

DC2: Zjistit, jak vnímají učitelé sociální práci.

DC3: Zjistit, jaká by měla být pracovní náplň sociálního pracovníka ve školách dle sociálních pracovníků a učitelů.

DC4: Zjistit, jaké přínosy a rizika vidí sociální pracovníci a učitelé v zavedení této pozice sociálního pracovníka ve školách.

Všechny čtyři dílčí cíle jsou převedeny do jednotlivých tazatelských otázek viz. transformační tabulka, která je součástí empirické části této práce.

Jako výzkumnou strategii pro daný výzkum jsem využila kvalitativní výzkumnou strategii, při které byla využita jako nástroj sběru informací metoda polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly prováděny se sociálními pracovníky (sociální pracovníci z oblasti sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi, nízkoprahových zařízení pro děti a mládež a sociálně právní ochrany dětí) a učiteli ze základních škol z Královéhradeckého kraje.

Výsledky výzkumného šetření budou dalším podkladem pro rozvoj této aplikované disciplíny sociální práce a mohou sloužit i jako zdroj informací pro sociální pracovníky, učitele i školy, jimiž se tyto subjekty mohou inspirovat ve své praxi. Dále získané informace z oblasti náplně práce sociálního pracovníka ve škole mohou být inspirativní pro metodiku práce sociálních pracovníků ve školách. Práce může být i určitou iniciací na zrealizování dalších výzkumů v oblasti školské sociální práce v naší republice.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Sociální práce

První kapitola se zabývá charakteristikou sociální práce. Uvádím zde vybrané definice, cíle a pojetí sociální práce, které by měly čtenáři poskytnout lepší představu o tom, co si pod pojmem sociální práce má představit a co tato činnost vše obnáší. V rámci této kapitoly představuji i tři malá paradigmatu sociální práce, která vymezují tři zcela odlišné přístupy v sociální práci. Dále zde popisují existující metody a techniky v sociální práci, charakteristiku sociálního pracovníka a náplň jeho práce. Na závěr je zde vymezen vztah sociální práce a sociální pedagogiky, který je často vnímán jako konkurenční, a to především v oblastech práce s dětmi a mládeží. Z hlediska naplnění cílů této práce je důležité mít v povědomí tyto základní údaje o sociální práci z důvodu lepší orientace v pozdějším výzkumném šetření, které zkoumá, jak sociální pracovníci a učitelé vnímají sociální práci a jak by nahlíželi na možnost zavedení pozice sociálního pracovníka na školách.

1.1 Definice, vymezení a cíle sociální práce

Vymezit, co vlastně sociální práce je, jaké má konkrétní cíle a jaké je její poslání, je i dnes stále velice obtížné jak pro akademické odborníky, tak sociální pracovníky v praxi. Odborník od odborníka či sociální pracovník od sociálního pracovníka vymezuje cíle a poslání odlišně. Veřejnost pak má často zkreslenou představu o tom, co sociální práce je, a často netuší, jaké problémy sociální práce řeší. (Janebová, 2014)

Definice z roku 2014, která byla přijata na konferenci v Melbourne, vysvětluje sociální práci takto: „*Sociální práce je na praxi založená profese a vědní disciplína, která podporuje sociální změnu, růst, soudržnost, podporuje zplnomocňování a osvobození člověka. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, společenské odpovědnosti a respektu k jinakosti jsou pro sociální práci klíčové. Sociální práce, s využitím poznatků z teorie sociální práce, společenských věd, věd o člověku a znalostí místních podmínek, napomáhá lidem a společenským strukturám zaměřit se na životní možnosti a zlepšení životních podmínek.*“ (Global Definition of Social Work, IFSW) Tato definice nám mnohé popisuje, ale také je dosti obsáhlá, což může působit nejednoznačně.

Stručnější definici, jež také dobře vystihuje podstatu sociální práce, nám poskytuje Národní asociace sociálních pracovníků z USA z roku 1973, kterou uvádí Payne ve své knize *What is Professional Social Work?* „*Sociální práce je profesionální aktivita zaměřená na zlepšení nebo obnovení sociálního fungování klienta (jedince, rodiny, skupiny, komunity) a na tvorbu společenských podmínek příznivých pro tento cíl*“ Sociální fungování je v této definici vnímáno jako „stav sociální pohody“ nebo „naplnění očekávání“ vázající se k roli člověka ve společnosti. (Janebová, 2007)

Podle Úlehly (2005) posláním sociální práce je vedení dialogu mezi tím, co společnost vyžaduje ve svých normách, a tím, co si přeje klient. Cílem tedy i dle Janebové (2007) je vzájemný soulad potřeb, problémů či obtíží klientů s konkrétními požadavky prostředí. Sociální pracovníci dle této autorky by se měli snažit vyvolat určitou změnu jak na straně prostředí (př. na straně rodiny, komunity, společnosti...), tak na straně klienta. Pracovník vždy musí zvažovat, na jaké ze stran jsou překážky sociálního fungování klienta, zda na jedné, či druhé či na obou stranách. Chyba podle této autorky nastává tehdy, pokud sociální pracovník či pracovnice se zaměřuje pouze na klienta a chyby na jeho straně a zapomene, či dokonce rezignuje na změnu klientova prostředí. Díky tomuto jednostrannému způsobu práce, kdy dochází pouze k přizpůsobování klientů na prostředí, získává sociální práce podle Janebové značně ukázněný charakter.

Mezi specifické znaky sociální práce dle Janebové (2007) patří zaměřenost na celek. V praxi to znamená, že sociální pracovníci a pracovnice by měli situaci klienta posuzovat komplexně, jak z hlediska klientů, tak i z hlediska prostředí. Aby situace klienta mohla být posouzena komplexně, je zapotřebí mít široký přehled o fungování společnosti a o službách a institucích nabízejících pomoc v širokém spektru problémů. Kvůli široké zaměřenosti sociální práce vnímá autorka jako velice potřebnou mezioborovou spolupráci. Na základě toho také upozorňuje, že bychom neměli opomenout důležitý cíl sociální práce a tj.: „zajištění návaznosti cílů a činností na jiné obory“. Dalším znakem sociální práce podle autorky je zaměřenost i na preventivní působení. To znamená, že se tato „profese“ neorientuje pouze na již vzniklé situace, ale snaží se nepříznivým situacím předcházet dříve, než nastanou. Z toho tedy vyvstává další cíl této disciplíny, a tím je dle autorky předcházení nepříznivým sociálním situacím.

Tak jako je obtížné vymezit pojem sociální práce, tak je i dle Matouška (2003) složité definovat všeobecně platné cíle sociální práce. Jak sám autor uvádí, neexistuje jednotný

seznam cílů pro sociální práci ve všech zemích světa. V různých kulturách a zemích je značný rozdíl mezi teoretickým pojetím sociální práce a samotnou praxí. Vzhledem k tomu tedy podle tohoto autora nelze stavit globálně platný přehled cílů sociální práce. Formulace cílů a poslání této disciplíny se také liší podle Matouška (2001) i dle aktuální doby s ohledem na společenský a kulturní kontext. Tudíž určování cílů sociální práce, jak sám autor uvádí, je velice pružné a hranice oboru se neustále posouvají. Například dříve Wistow a Webb v roce 1987 považovali za cíle sociální kontrolu, podporu změny (změny člověka jako takového, či změny sociálního prostředí nebo sociálních vztahů) a sociální zachování (pomoc zachovat akceptovatelný způsob života).

Na druhou stranu za praktické cíle v roce 1995 americká asociace sociálních pracovníků považovala podporu schopností a dovedností klientů řešit problémy, zprostředkovat kontakt s návaznými službami či rozvíjet a zlepšovat sociální politiku. (Matoušek, 2003) V současné době se ale vymezení cílů sociální práce opírá o koncept sociálního fungování, jež bylo i výše zmíněno v definicích sociální práce. Mnoho autorů (Navrátil, Sheafor, Horejsi...) považuje za hlavní cíl sociální práce podporu sociálního fungování. Bartlettová tento termín používá pro označení interakcí, které se uskutečňují mezi požadavky prostředí a lidmi. Díky této optice je možné vnímat otázku individuální a skupinové schopnosti řešení problémů, ale také i otázku vztahující se k sociálnímu kontextu, ve kterém daný jedinec nebo skupina o řešení problémů usiluje. (Matoušek, 2001) Konkrétní pohledy na předpoklady pro sociální fungování jsou níže formulovány v paradigmatech sociální práce.

Sociální práce se realizuje v mnoha oblastech. Jedna z největších oblastí, kde sociální práce je realizována, jsou sociální služby. Vedle toho se ale sociální práce vykonává také ve veřejné správě, a i v jednotlivých resortech jako je resort zdravotnictví, spravedlnosti, vnitra či školství. (Janebová, 2014)

Co se týče výlučnosti sociální práce od ostatních pomáhajících profesí tak dle Musila spočívá výlučnost tohoto oboru především v její komplexnosti, v zaměřenosti na „zprostředkování interakcí mezi klienty a jejich sociálním prostředím“ a v balancování mezi pomocí a kontrolou. Komplexnost spočívá v celistvosti posouzení situace klienta. Sociální pracovníci a pracovnice by měli brát do úvahy všechny relevantní bariéry jak na straně klienta, tak na straně prostředí, jež mohou za nepříznivou sociální situaci, v níž se

klient octl. Druhý bod výlučnosti „zprostředkování interakcí“, má za cíl obnovu sociálního fungování klienta, kdy sociální pracovníce či pracovník se snaží obnovit či udržet určitou rovnováhu mezi požadavky obou stran, jak prostředí, tak klienta. Při balancování mezi pomocí a kontrolou pracovník neustále reflektuje, zda pracuje v módu pomoci či kontroly a zda je aktuální postup adekvátní. (Janebová, 2014)

1.2. Paradigmata sociální práce

Během 20. století se vykrystalizovaly v sociální práci tři zcela odlišné přístupy. Autor těchto přístupů Malcolm Payne je označil za tzv. malá paradigmata sociální práce, které u nás popularizoval především Pavel Navrátil. (Navrátil, 2001) Tato paradigmata se nazývají terapeutické, reformní a poradenské. Payne uvádí, že sociální práce zatím nedisponuje tzv. velkým paradigmatem, jež by sjednotilo veškeré postupy (praktické, teoretické, výzkumné) do jednoho soudržného celku, proto označení „malá paradigmata“ je v dané situaci vhodnější. Všechna tato paradigmata se navzájem od sebe liší filozofickými východisky i praktickými konsekvencemi a odpovídají trojici typů sociální práce, které se v dějinách této disciplíny ustavily. Paradigmata se také odlišují v různých pohledech na dílčí předpoklady pro sociální fungování jedinců ve společnosti. Díky tomu zastánci jednotlivých paradigmat pak považují za podstatné odlišné předpoklady i bariéry pro toto fungování jedinců. (Matoušek, 2001)

1.2.1 Sociální práce jako terapeutická pomoc

První z paradigmat bývá označováno jako terapeutické paradigma, které Navrátil nazývá jako „terapeutickou pomoc“. Hlavním faktorem sociálního fungování je v tomto přístupu duševní zdraví a celková pohoda jedince. V tomto pojetí je sociální práce brána jako terapeutická intervence, jejíž cílem je pomoci klientům (jednotlivci, skupině, komunitě) zabezpečit určitou psychosociální pohodu. Důraz je zde kladen na vzájemný vztah mezi pracovníkem a klientem a na jejich vzájemnou komunikaci. Profesní znalosti sociálního pracovníka se u tohoto paradigmatu opírají o psychologii a terapeutický výcvik. (Matoušek, 2001) Pracovníci v rámci tohoto pojetí hledají odpovědi na otázku, jak je zvládání životní situace klienta ovlivněno jeho vlastními osobními nedostatky? Zakázka pak vyvstává z celkového obrazu životní situace klienta a směřuje k řešení důsledků

spojených s psychickým stavem klienta, který může ovlivňovat schopnost zvládat určitá očekávání, jež má na klienta společnost. (Navrátil, 2001)

1.2.2 Sociální práce jako reforma společenského prostředí

Druhé paradigma se zkráceně nazývá reformní paradigma a Navrátil ho označuje jako „úsilí o reformu společenského prostředí“. Sociální fungování je zde spjato s vizí o společenské rovnosti v různých dimenzích společenského života. Sociální práce se v rámci tohoto pojetí provádí v duchu zplnomocňování klientů a sociální pracovníci se snaží, aby se klienti více podíleli na tvorbě a i následné změně společenských institucí. (Matoušek, 2001)

Existuje zde představa, že díky podpoře spolupráce a solidarity v rámci společenské skupiny lze pomoci utlačovaným získat vliv na vlastní životy. Sociální práce se snaží budovat takovou společnost, která bude založena na rovných možnostech a příležitostech pro všechny. Sociální pracovníci většinou disponují znalostmi z oblasti politologie, sociální filozofie a sociologie, a pracují s nimi a snaží se měnit aktuální společenský řád, jež upřednostňuje zájmy elit. (Matoušek, 2001)

1.2.3 Poradenské paradigma sociální práce

Navrátil toto paradigma nazývá „sociálně – právní pomoc“, ve kterém sociální fungování je založeno „na schopnosti zvládat problémy a na přístupu k odpovídajícím informacím a službám.“ (Navrátil, 2001) Příznivci tohoto přístupu sociální práci vidí jako jeden z aspektů systému sociálních služeb. Paradigma se snaží dbát na individuální potřeby a zároveň se i snaží zlepšovat systém sociálních služeb. Pomoc klientům v rámci tohoto pojetí sociální práce je formou poradenství, mediací, poskytování informací a zpřístupňování zdrojů. Existuje zde také snaha o změnu společnosti a jejich institucí, ale v praxi se zastánci tohoto pojetí zaměřují spíše na individuální a malé změny, které většinou nevedou k velké sociální změně. Sociální pracovníci se snaží podporovat osobní a komunitní růst. Příkladem práce v tomto duchu je například úkolově orientovaný přístup. Teoretické zázemí přístupu je z oblasti psychologie, sociologie a práva. (Matoušek, 2001) Zakázky v rámci tohoto paradigmatu jsou zaměřeny na individuální omezení, jež klientovi brání v uspokojování jeho potřeb. (Navrátil, 2001)

Ačkoliv všechna zmíněná paradigmatata vypadají na první pohled zcela odlišně, existují i jisté styčné plochy mezi nimi. Reformní a terapeutické paradigma má společné těžiště ve změně a rozvoji, kde sociální práce je chápána jako sociálně právní pomoc. Přístup terapeutický se však soustřeďuje na práci s člověkem jako takovým spíše než na reformní cíle, jak je tomu u reformního paradigmatu. Ač představitelé výše zmíněných paradigmat jsou navzájem vůči sobě kritičtí, často dochází k tomu, že zastánci určitého paradigmatu oceňují i význam části jiného přístupu. (Matoušek, 2001)

1.3. Sociální pracovník

Sociální pracovník je osoba, která vykonává odborné činnosti sociální práce. Sociální pracovník jako profesionál prostřednictvím svých schopností, dovedností umožňuje řešit problémy klientů a pomáhá uspokojovat jejich potřeby. Disponuje znalostmi z oblasti psychologie, sociologie, sociální politiky, demografie, práva, zdraví, etiky... Je to osoba, jejíž práce probíhá v daném kontextu dovedností, znalostí a hodnot profese sociální práce. Pomoc v tomto kontextu je nereciproční, pracovníci neočekávají žádnou návratnost za jejich služby ze strany klientů, tak jako tomu je u privátní/ laické pomoci. (Janebová, 2014)

Dle zákona č. 108/2006 Sb. o sociálních službách sociální pracovníci musí pro výkon svého povolání disponovat plnou svéprávností, bezúhonností, zdravotní a odbornou způsobilostí. Kvalifikační požadavky stanovené tímto zákonem se netýkají pouze sociálních pracovníků pracujících v sociálních službách, ale také sociálních pracovníků působících na sociálních odborech obecních úřadů, na odboru sociálně-právní ochrany dětí, ve zdravotnických zařízeních nebo školách a školských zařízeních spadající pod Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

Tentýž zákon v § 109 upravuje i pracovní náplň sociálních pracovníků. Tato náplň v sobě zahrnuje velice různorodé činnosti, jako je například sociální šetření, vedení sociální agendy, řešení sociálně právních problémů, poskytování sociálně právního poradenství, zabezpečují analytickou, metodickou a koncepční činnost, poskytují krizovou intervenci, provádí depistážní činnost či komunitní plánování atd. Dílčí činnosti jsou pak v praxi blíže specifikovány dle oblasti působnosti a zaměření konkrétního pracovníka. Celkově můžeme říci, že rozsah činností sociálních pracovníků je velice široký. Dle

Matouška (2003) sahá od případové práce až k pokusům ovlivnit národní, či někdy i nadnárodní systém sociálních služeb. Také by se zároveň sociální pracovník měl dle tohoto autora snažit ovlivňovat politické rozhodování v oblastech, které sociální služby přesahují, ku prospěchu jejich klientů, kteří jsou určitým způsobem v dané společnosti znevýhodněni.

Janebová ve své publikaci *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup* z roku 2014, uvádí, že profesionální sociální pracovník by měl splňovat také určité podmínky vázané k osobnosti člověka a k výkonu profese sociální práce. Tyto podmínky nejsou nijak právně vymahatelné, avšak jsou žádoucí a předpokládá se, že jimi profesionální sociální pracovník bude disponovat.

První takou to podmínkou dle této autorky by měla být zralost. Tato podmínka je vlastně o schopnosti dělat dobrá rozhodnutí, při kterém je nutné mít na paměti především zájmy klienta, nikoliv samotného pracovníka. Zahrnuje schopnost sebepoznání, sebereflexe a schopnost rozvíjet se a posouvat se dál v osobní i profesionální rovině.

Druhou podmínkou je autenticita, transparentnost a přirozenost. Pracovníci by měli být důvěryhodní a měli by být schopni vybudovat si důvěru u svých klientů, a to právě prostřednictvím transparentnosti vůči klientům. To znamená, že klientům „nedělají žádné věci za jejich zády“ a veškeré informace, které klientům sdělují, jsou v souladu s tím, co si myslí a jak následně konají.

Komunikativnost je jednou z dalších důležitých schopností pracovníků a pracovníc sociální práce. Nejen dovednost verbální a neverbální komunikace, ale také „kvalitní komunikace“ je důležitá v procesu práce s klientem a jeho prostředím. Zásadní při kvalitní komunikaci je umět předat zprávu tak, aby jí všichni porozuměli, mohli na ni odpovědět a měli možnost se vyjádřit k případnému nesrozumění.

Čtvrtou podmínkou je schopnost práce s emocemi, tedy přesněji se doporučuje reflexivní práce s emocemi, kdy své emoce dokážu reflektovat, tedy rozpoznat je, porozumět jim a pracovat s nimi, a nikoliv je potlačovat.

Důležitou základní schopností je také připojení se k druhým a akceptovat druhé. Akceptovat v tomto případě neznamená akceptovat jeho jednání, jako je např. pití alkoholu, užívání drog, krádež věcí atd., ale akceptovat ho jako osobnost. Pracovníci / pracovnice by měli být schopni navázat vztah i s takovými klienty a poskytnout jim

stejnou pomoc jako ostatním. Kopřiva uvádí, že ke kvalitnímu porozumění je nutný respekt k vnitřnímu světu druhého člověka, vyhnout se moralizování a diagnostickým nálepkám.

Šestou schopností, kterou by měli sociální pracovníci disponovat, je schopnost adekvátně pracovat s mocí, autoritou a odpovědností. Je důležité reflektovat, jak s mocí je zacházeno, zda přidělená moc není zneužívána vůči klientovi a za co nese odpovědnost pracovník a za co klient. Jednou ze základních hodnot sociální práce je totiž právo klientů a klientek na sebeurčení. Při respektování tohoto práva tedy pak výsledně klient odpovídá za své rozhodnutí a pracovník za kvalitu procesu. Pracovník se snaží mobilizovat veškeré zdroje klientů a vytváří příležitosti a podmínky, aby se klient mohl optimálně rozhodnout.

Jak Janebová (2007) uvádí, praxí jsou pracovníci ve své práci svázáni jednak se svými klienty a jednak se společností. Pracovníci by klientům měli pomáhat s tíživými životními situacemi, ale v praxi určitý rámec pomoci vymezuje společnost, jež také vytváří celkové hodnoty a normy v dané společnosti. Díky tomu se pracovníci, dle této autorky, často ocitají v nelehkých situacích. Na jednu stranu by měli pomáhat svým klientům a na druhou stranu by je měli kontrolovat, aby neporušovali společenská pravidla. Podle Janebové pak sociální pracovníci v praxi volí mezi tím, zda se postaví na stranu klienta a stanou se tak „obhájci klienta“, nebo přesunou svůj důraz na požadavky společnosti a stanou se tak „agenty společnosti“. V současné praxi sociální práce by však sociální pracovníci neměli zastávat ani jednu z takto vyhraněných rolí. Dle autorky by měli sociální pracovníci spíše přijmout roli „diplomata“ či „prostředníka“, který stojí jednak mezi požadavky společnosti a jednak mezi způsoby klienta a snaží se pracovat na jejich vzájemném souladu. Takže úkolem pracovníků je jak působení na změnu chování klienta, tak i na změnu společenských norem.

1.3 Metody a techniky sociální práce

Sociální pracovník při výkonu sociální práce jako praktické činnosti využívá určité metody a techniky podle situace, v níž se klient nachází. Sociální pracovníci by měli v rámci své praxe využívat a střídát více různých technik a metod sociální práce. Dobře zvolené metody a techniky jsou klíčem k úspěchu. Pracovníci by neměli zůstat pouze

u základních metod jako je práce s jednotlivcem, se skupinou či s komunitou. Měli by využívat všeobecný přístup v sociální práci a s uvedenými subjekty pracovat vždy ve všech třech úrovních praxe, jimiž je mikro, mezo a makro úroveň.

1.3.1 Metody v sociální práci

Metodou v sociální práci je rozuměn určitý postup, kterým dospíváme k výsledku, neboli je to nějaký souhrn činností a pravidel, které vedou k dosažení cíle. Matoušek uvádí, že metody sociální práce jsou postupy, které jsou vázané buď na cílový subjekt, tedy na práci s jednotlivcem, skupinou či komunitou, nebo na jeho aktuální situaci či na relevantní vztahový komplex. Někdy také ale bývá vázána na systémové vazby, například na různé druhy sociální politiky. (UHK Skripta Teorie a metody sociální práce I, Janebová)

Klasifikací metod sociální práce existuje vícero, já však pro účely této práce uvádím klasifikaci podle Levické, která metody rozděluje do konkrétních 7 hledisek, které jsou níže znázorněny v tabulce od paní doktorky Janebové.

Tabulka 1: Klasifikace metod

Vývojové hledisko	<u>Klasické metody:</u> - sociální práce s jednotlivcem (případová sociální práce) - sociální práce se skupinou - sociální práce s komunitou
Demografické hledisko (demarkační linie typů jednotlivých intervencí leží v demografických údajích)	<u>Dle věku:</u> - sociální práce s dětmi - s mládeží - s dospělou populací - s občany vyššího věku <u>Dle pohlaví:</u> - s muži - se ženami <u>Dle etnika:</u> - s etnickými menšinami
Dle statusu	- s nezaměstnanými - s lidmi bez domova - se společensky nepřizpůsobivými občany - s imigranty
Dle místa výkonu sociální práce	- terénní práce (pracovník dochází za klienty do jejich přirozeného prostředí) - ambulantní (klienti dochází do zařízení)

	- pobytová (klienti jsou ubytováni v zařízení)
Podle druhu vykonávané činnosti	- sociální poradenství - sociální služby - prevence - penitenciární péče (péče, která je vykonávána ve věznici pro výkon vazby a výkon trestu speciálním pracovníkem a vztahuje se především k resocializačnímu procesu) - mediace - dávky sociální pomoci - krizová intervence - streetwork
Hledisko koncepčnosti činnosti	- supervize - výcvik - vzdělávání - koncepční činnost - sociální výzkum
Hledisko přímé či nepřímé práce	Metody orientované na bezprostřední – přímé jednání s klienty a jejich prostředím Metody orientované na nepřímé jednání (dokumentace, reflexe, spolupráce, metodická podpora, supervize, intervize, koncepční činnosti)

Zdroj: Janebová, UHK skripta Teorie a metody sociální práce I

Vývojové hledisko, které dělí metody sociální práce na sociální práci s jednotlivcem, se skupinou, s komunitou, je často kritizované za to, že sociální práce s jednotlivcem nezohledňuje poslání sociální práce, jímž je zprostředkování interakcí se sociálním prostředím lidí, a v praxi dochází k rezignaci na tyto činnosti. Dále je také kritizováno za hledání problémů a řešení pouze na straně klienta, čímž dochází k individualizaci sociálních problémů a opomíjení či neřešení bariér na straně institucí či společnosti. A jak Janebová dodává, sociální práce by se rozhodně neměla zabývat pouze adaptací klientů na jejich sociální prostředí. Správně by měla posuzovat vzájemný průběh interakcí mezi klientem a prostředím a intervenovat ve všech problémových oblastech sociálního fungování (jak na straně klienta, tak na straně sociálního prostředí). Proto pokud bude využívána metoda sociální práce s jednotlivcem, předpokládá se, že se bude jednat o práci s jednotlivcem v kontextu jeho sociálního prostředí, tedy o případovou sociální práci. (Janebová, UHK Skripta Teorie a metody sociální práce I) Případovou sociální práci představila poprvé Američanka Mary Richmond ve své knize Social Diagnosis v roce

1917. Tato autorka definuje případovou sociální práci „...jako umění dělat rozmanité věci pro a s různými lidmi prostřednictvím spolupráce s cílem dosáhnout současně zlepšení jejich osobního fungování i zdokonalení společnosti“ (Richmon, 1930, in Sešit sociální práce č. 2, 2017) V tomto díle Richmond představila nový pohled na sociální práci, která do té doby byla zaměřovaná pouze na práci je jednotlivcem. V této metodě se konečně vyskytuje duální optika sociální práce, která nám ukazuje problémy klienta ve společenském kontextu. (Navrátil, 2017)

1.3.2 Techniky v sociální práci

Technika je podle Janebové (2014) chápána jako nějaký návod na použití vybrané metody či na její úpravu a přizpůsobení tak, aby byla vhodná pro řešení situace klienta. Zahrnují různé druhy komunikace včetně mimiky a gestikulace.

Dle Matouška (2010) se v sociální práci užívají čtyři typy technik. Hodnotící techniky, plánovací a terapeutické techniky a techniky pro navození změny.

Hodnotící techniky jsou dle autora různá schémata, jež slouží například pro hodnocení potřeb dítěte, hodnocení funkčnosti rodiny, hodnocení kvality života či hodnocení stupně zdravotního postižení. Dále tyto techniky jsou využívány i pro popis způsobilosti pracovníka k osvojení klíčových profesních kompetencí. Plánovací techniky také jako hodnotící techniky mívají charakter určitých schémat doporučených postupů. V praxi se převážně používají schémata pro komunitní plánování či plánování případové práce s klienty. Terapeutické techniky mohou být buď jednoduché, které zahrnují například techniky aktivního naslouchání (např. parafrázování, zrcadlení, objasňování, shrnování, ocenění) paradoxní intence, techniku uplatnění autority atd. Nebo mohou být i komplexnější, jež je například videotrénink interakcí, rodinné či skupinové konference nebo multisystemická terapie. Techniky podporující systémovou změnu jsou např. kampaně, mediální prezentace či lobing.

1.4. Sociální práce versus sociální pedagogika

Sociální práce a sociální pedagogika jsou dva velice blízké a v praxi často prolínající se obory. V oblasti školství ani jeden obor zatím není legislativně ukotven, ač pracovníci z obou oborů se o legislativní ukotvení své pozice na školách neustále pokoušejí.

Určitými odlišnostmi a podobnostmi těchto oborů se zabývají autorky Bartáková a Janebová (2001), kdy hledají odpovědi na otázku, zda jsou tyto obory určitými symbionty či konkurenty.

Sociální pedagogiku definují autorky jako určitou transdisciplinární vědu, která vychází z pedagogiky a sociologie a zkoumá sociální aspekty výchovy v interakci s prostředím. Tyto interakce zkoumá ve dvou liniích. V první preventivní linii se snaží podílet na tvorbě zdravého způsobu života populace a v druhé rovině profylaxe (konkrétní ochrana před určitou nemocí) se zabývá potencionálně deviantně jednajícími jedinci. Dále se snaží výchovně ovlivňovat jedince a případné situace, které se staly problémem pro chod společnosti. Sociální pedagogika se tedy věnuje sociální výchově, ale také je spojena s kontextem sociální etiky, kdy vyvolává snahu vzbudit prosociální myšlení a jednání u jedinců. V užším pojetí se zaměřuje i na volný čas, mimoškolní výchovu, a i na prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Cílem sociální pedagogiky je zasahovat do procesu socializace jedince a výchovně ovlivňovat život jedinců. Zároveň si klade za cíl intervenovat a pomáhat potencionálně ohroženým jedincům s řešením jejich sociálních problémů.

Sociální práci vidí naopak jako: *„praktickou vědu, která usiluje prostřednictvím procesů kontroly a pomoci o dosažení sociální změny jednotlivce, skupiny či komunity, kteří se ocitli v nepříznivé sociální situaci, tak aby tito jedinci fungovali v souladu s normami a hodnotami dané společnosti“* (Janebová, Bartáková, str.64, 2001)

Autorky nalézají v definicích těchto oborů jisté souvislosti v předmětu i účelu práce obou těchto oborů. Bartáková a Janebová vidí jako společné znaky například ovlivňování fungování jedinců ve společnosti nebo i to, že se oba věnují pomoci rizikovým jedincům. Dodávají ale také, že sociální pedagogika je na rozdíl od sociální práce více zaměřená na prevenci než na již vzniklé nepříznivé situace. Sociální pedagogika zároveň klade i větší důraz na preventivní práci s tzv. „zdravými“ a „bezproblémovými“ jedinci ve společnosti a působí tak na rozvoj jejich zdravého životního stylu. Dle autorek nelze však opomenout, že se tato disciplína věnuje i pomoci jedincům v linii profylaxe a terapie neboli sekundární prevenci, jako sociální práce. Takže lze říci, že v oblasti sekundární a terciální prevence se tyto obory překrývají.

Další rozdíl, které autorky u těchto oborů reflektují, je cílová skupina. Cílová skupina sociální práce je na rozdíl od sociální pedagogiky do jisté míry redukovaná filtrem určité

situace, která je nějak sociálně problémová. Sociální pedagogika se oproti tomu zabývá celou populací, kterou se snaží vést ke zdravému způsobu jejich života, a také usiluje o změnu osobnosti jak celku. Dle autorek se sociální pedagogika snaží „vychovat“ klienta k obrazu společnosti a jejím normám, tedy snaží se ho resocializovat. Sociální práce si naopak klade za cíl změnu jednání osob.

Autorky dále uvádí, že v sociální práci je kladen veliký důraz na tzv. terminaci, tedy ukončení práce s klientem, kdežto sociální pedagogika pracuje se svými klienty i po tom, co odezní problémy a klienti je překonají. Sociální pedagogové s nimi dále pracují na rozvoji svobodného, naplněného a spokojeného života, jež je v rámci norem společnosti. Důraz na terminaci v sociální práci je dán i do jisté míry díky nutnosti uzavírání kontraktů s klienty. Kontrakty neboli individuální plány vypracovávané v rámci sociálních služeb obsahují cíle práce, kroky a prostředky k dosažení cíle a také kritéria evaluace, tedy identifikaci znaků, na jejichž základě bylo dosaženo cílů. Po završení cílů práce s klientem končí a zbývá jen důvěra v klienta, že po dokončené intervenci bude znovu samostatně fungovat.

Odlišnost sociální práce od sociální pedagogiky je podle Bartákové a Janebové (2001) zřejmá více v teoretické rovině než praktické. Z výše uvedených definic, charakteristik cílů a terminologie zastávají názor, že obě disciplíny jsou jednoznačně svébytné. Sociální práci vnímají jako primárně „praktickou“ disciplínu, která je zaměřena na cíl, jímž je změna nepříznivé sociální situace, a na vztah jedince a společnosti pohlíží skrze nějakou odchylku od normy. Oproti tomu sociální pedagogika podle autorek nefiltruje vztah člověka a společnosti skrz deviace, ale vztah ji zajímá dlouhodobě s cílem formovat zdravý životní styl populace.

Je nutné ale také konstatovat, že v praxi oba pracovníci, jak sociální pracovník, tak sociální pedagog, se setkávají u stejných klientů, kteří se nachází ve stejných situacích, a pracují vesměs obdobnými metodami na stejných cílech. Často se ucházejí o stejná pracovní místa a stávají se tak v daném případě konkurenty. (Janebová, Bartáková, 2001) Markantně je to vidět především v práci kurátora, mediačního a probačního pracovníka, kde se jedná o problematiku jak sociální pedagogiky, tak i sociální práce. Na druhou stranu v sociální sféře jsou i oblasti, které jsou jasnou doménou sociální práce jako je např. práce s lidmi bez přístřeší, ale také oblasti, kde převažuje dominance sociální

pedagogiky, jako je například práce s mladistvými a dětmi ve volném čase. (Kraus, 2010) Společnými oblastmi zájmu a působení obou disciplín je určitá sociálně výchovná práce a prevence rizikového chování, ve kterých dochází k vzájemnému propojení obou disciplín. Zároveň tyto oblasti jsou také možným budoucím stimulem pro společnou spolupráci obou těchto disciplín. (Sýkora, 2014)

Sociální pedagogika má určitě čím přispět v přípravě budoucích pracovníků pro sociální sféru. To, že se v sociální práci moc o pedagogice nemluví, ještě zdaleka neznamena, že by se nemohly využívat sociálně pedagogické přístupy či různé poznatky v sociální práci, jež by právě byly užitečné a žádoucí. Vždyť sociální pedagogika může být jakousi teoretickou oporou pro sociální práci například v oblastech jako je volný čas dětí a mládeže, práce s migranty, seniory či v souvislosti s probační a mediační službou atd. (Kraus, 2010) Poznatky ze sociální pedagogiky jsou důležité pro sociální pracovníky, stejně tak i poznatky ze sociální práce jsou užitečné pro sociální pedagogy.

Je tedy zřejmé, že oba obory mají i v systému českého školství svoje uplatnění. Každý z oborů má svůj vlastní prostor, v němž mohou ve vzájemné symbióze plně rozvíjet specifické přístupy a aktivity nejen ve prospěch žáků, ale také i jejich rodin a společnosti. Díky specifčnosti sociální práce není nikterak konkurenční profesí sociální pedagogiky, naopak by mohla být jejím dobrým „partnerem“ (Kodymová, 2010)

2. Oblast školství a vzdělávání v České republice

Druhá kapitola se věnuje vzdělávání v České republice a oblasti školství. Nejprve zde uvádím charakteristiku a detailní strukturu vzdělávacího systému v ČR, která popisuje veškeré možné stupně vzdělání na našem území. Dále jsou zde uvedeny zásady vzdělávání v České republice a také cíle vzdělávání, jež jsou i styčným bodem pro vývoj vzdělávání do budoucna. V této kapitole se věnuji taktéž funkcím vzdělávání a charakteristice a popisu pracovní náplně pedagogických pracovníků. Součástí školství je i studijní, psychologické a kariérní poradenství. Proto se v této kapitole věnuji i zařízením jako jsou pedagogicko – psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, která toto odborné poradenství, zacílené na vzdělávání, poskytují a v nichž i sociální pracovníci nacházejí své uplatnění. Na závěr se v této kapitole zabývám i určitým rizikovým chováním u dětí a mládeže na školách.

2.1 Systém vzdělávání v České republice

Dle Školského zákona neboli zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, vzdělávací soustavu v České republice tvoří školy (formální vzdělávací systém) a školská zařízení, v nichž vzdělávání zajišťují pedagogičtí pracovníci. Školy uskutečňují vzdělávání podle jednotlivých vzdělávacích programů (viz níže). Školská zařízení pak poskytují služby a vzdělávání, které má doplňovat a podporovat vzdělávání ve školách, či zajišťují ústavní ochrannou výchovu či preventivní výchovnou péči. Mezi školská zařízení podle zákona například patří školská výchovná a ubytovací zařízení, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, školská zařízení pro preventivně výchovnou péči či školská zařízení pro zájmové vzdělávání.

Formální vzdělávací systém v České republice, dle publikace Školy a Školská zařízení (2018) vydané českým statistickým úřadem, je tvořen čtyřmi základními stupni vzdělávání. První stupeň představuje předškolní vzdělávání. Předškolní vzdělávání je považováno za doplněk k výchově z rodiny a uskutečňují ho mateřské školy. Děti ho absolvují ještě před nastoupením na základní školu a je pro děti, které dosáhly pěti let věku do 31. 8., povinné. Kromě mateřských škol toto předškolní vzdělávání zajišťují i přípravné třídy základních škol a přípravné třídy speciálních základních škol.

Druhým stupněm je základní vzdělávání, které je povinné, a zprostředkovávají ho základní školy. Určitou část povinné školní docházky si mohou žáci plnit i na víceletých gymnáziích či na konzervatořích, pokud se rozhodnou v průběhu školní docházky na základní škole podstoupit přijímací zkoušky a přejít na tento druh škol. Do školního roku 2017/2018 byla povinná školní docházka pouze 9 let, ale po zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání činí povinná školní docházka celkem deset let. Trvá od 5 do 15 let, kdy jeden rok je povinný v mateřské škole, jak je výše zmíněno, a devět let na základní škole.

Žáci, kteří splnili devítiletou povinnou školní docházku na základních školách, se mohou hlásit na střední školy, které garantují třetí stupeň vzdělávání. V České republice fungují tři základní typy středních škol. Střední všeobecné školy s maturitou, jež představují gymnázia, střední odborné školy s maturitou, které se specializují na konkrétní obor např. obchodní akademie, a střední odborná učiliště, kde žáci po úspěšném absolvování obdrží výuční list v daném oboru např. malíř, kuchař/číšník, automechanik atd. Posledním a také nejvyšším stupněm ve vzdělávacím systému České republiky je tzv. vzdělávání terciární. Toto studium je navazující na úspěšné zakončení středního vzdělávání s maturitou. Do tohoto stupně vzdělávání spadá vyšší odborné vzdělávání, které zprostředkovávají vyšší odborné školy, a vysokoškolské studium, které poskytují vysoké školy.

V České republice je vzdělávání na státních školách bezplatné. Podmínky, za kterých se realizuje výše zmíněné vzdělávání předškolní, základní, střední či vyšší odborné, vymezuje školský zákon, ale činnost vysokých škol naopak podléhá Zákonu o vysokých školách. (Školy a školská zařízení ČR ve školním roce 2017/2018)

Ústředním řídicím orgánem vzdělávacího systému v České republice je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Veškeré vzdělávání v našem státu se řídí dle Školského zákona a Zákona o vysokých školách, jež uspořádávají a vymezují proces postupného získávání kvalifikace v jednotlivých stupních školní soustavy u nás. Se Školským zákonem je spojena také důležitá vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Tato vyhláška se zaměřuje na organizaci základního vzdělávání, počty žáků ve školách a třídách, podmínky pro poskytování učebnic a školních potřeb, organizaci kurzu pro získání základního vzdělání, pravidla pro

hodnocení žáků, zkoušky a způsob dokládání plnění povinné školní docházky v zahraničí a opravné zkoušky. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)

Obsah výuky na školách definuje Národní program vzdělávání ČR. Dříve tímto programem byla tzv. Bílá kniha, následně po vypršení platnosti byla vydaná Strategie do roku 2020 a současně platí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která definuje obecné cíle a směr, kterým by se vzdělávání v ČR mělo ubírat. (Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy) Na tuto dost obecně definovanou strategii pak následně navazují Rámcové vzdělávací programy (RVP), což jsou centrálně zpracované pedagogické dokumenty, které schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tyto programy stanovují obecně závazné požadavky na vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělání a jsou platné pro všechny školy. RVP určují, jaké vzdělávací cíle musí být naplněny v rámci vzdělávání, tedy čemu se mají žáci a žákyně v konkrétním oboru učit a jakých výsledků by měli po konci studia dosáhnout. Dále stanovují oblasti vzdělávání a minimální počet hodin potřebný pro jejich výuku. Nakonec také samozřejmě vymezují i formy vzdělávání a základní materiální či jiné podmínky, za kterých se vzdělávání v daném oboru může uskutečňovat. Na RVP pak následně navazují Školské vzdělávací programy (ŠVP), které si školy samy vytvářejí. Školy tak díky nim mohou svůj program rozšířit podle svých cílů a potřeb. Tyto programy zohledňují vzdělávací podmínky dané školy, pedagogické záměry školy a umožňují přizpůsobovat vzdělávání praxi. Každý ŠVP schvaluje ředitel školy a zodpovídá za soulad s příslušným RVP. Naplnění programu pak kontroluje Česká školní inspekce. Název ŠVP si škola určuje sama, odlišnými názvy mohou školy např. zdůraznit zaměření přípravy v oboru. (Infoabsolvent)

Nakonec pak vyšší odborné vzdělání se uskutečňuje podle vzdělávacích akreditovaných programů, jež stanovuje Školský zákon podle § 104 až § 106. Tyto vzdělávací programy pro vyšší odborné vzdělávání stanovují cíle, formy, délku a obsah vzdělávání a jeho organizační uspořádání. Dále také definuje profil absolventa vzdělávacího programu, vyučovací jazyk a podmínky ukončení a průběhu vzdělání. Stanovuje i materiální, organizační a personální podmínky. (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

Školy, které jsou spravované v rámci veřejné správy, mají také určité své pravomoci, které jsou rozděleny mezi ústřední řídicí orgány. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako orgán státní správy ve školství odpovídá za stav, koncepci a rozvoje vzdělávací soustavy, rozděluje finanční prostředky ze státního rozpočtu, stanovuje kvalifikační předpoklady a pracovní podmínky učitelů, určuje rámcový obsah předškolního až středního vzdělávání a schvaluje vzdělávací programy vyšších odborných škol. Následně pak kraje zřizují střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy. Obce pak zřizují mateřské školy, základní školy a zajišťují povinnou školní docházku. (Eurydice)

Co se týče financování, tak Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jak už bylo zmíněno, je nadřízeným orgánem jakékoliv školy. MŠMT tedy rozepisuje a přiděluje krajům finanční prostředky. Kraje pak následně rozdělují finance mezi jednotlivé školy a školská zařízení. Krajský úřad přiděluje finance i soukromým školám, které jsou zařazené do sítě škol. Návrh na rozpočet škol a školských zařízení vytvářejí obce s rozšířenou působností v obvodu jejich působností. Tento návrh pak předávají krajskému úřadu, který přerozděluje finance školám. Ředitel každé školy má pak odpovědnost za účinné využívání svěřených finančních prostředků a je zodpovědný za zpracování výroční zprávy o hospodaření školy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy)

2.2 Zásady a cíle vzdělávání v České republice

Jako i v jiných zemích má vzdělávání v České republice určité své zásady a cíle. Níže zmíněné zásady a cíle vzdělávání vycházejí ze Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), jímž se školy při poskytování vzdělání v naší republice musí řídit. Mezi základní zásady vzdělávání v České republice patří zásada rovného přístupu ke vzdělání a možnost vzdělávat se po dobu celého života. To znamená, že každý občan České republiky či jiného členského státu Evropské unie má garantovaný stejný přístup ke vzdělání bez ohledu na jeho rasu, pohlaví, náboženství, národnost, sociální původ, či zdravotní stav. Základní a střední vzdělání, které zřizuje stát, kraj či obec, je bezplatné a při vzdělávání se zohledňují potřeby jednotlivců. Při vzdělávání platí také samozřejmě zásada svobodného šíření poznatků, jež vycházejí z výsledků soudobého stavu poznání světa. Neopomenutelnou

zásadou je také samozřejmě důstojnost všech účastníků vzdělávacího procesu, vzájemná solidarita, úcta a respekt k druhým. Zásadou vyučujících je zdokonalování procesu vzdělávání a uplatňování nejmodernějších přístupů a metod.

Mezi obecné cíle vzdělávání patří rozvoj osobnosti člověka. Žáci by měli být vybaveni v rámci vzdělávání sociálními a poznávacími způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami jak pro soukromý či občanský život, tak i pro výkon budoucího povolání. Cílem je, aby jedinci získali všeobecné vzdělání, popřípadě odborné vzdělání a uměli uplatňovat zásady demokracie, základních lidských práv a svobod. Během studia si mají osvojit smysl pro soudržnost a odpovědnost. Vzdělávací instituce se snaží vést jedince k uvědomění a uplatňování principů rovnosti mužů a žen ve společnosti, snaží se je naučit respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě. Dále je také cílem, aby poznali světové i evropské kulturní hodnoty a tradice a pochopili a osvojili si zásady a pravidla evropské integrace pro soužití v národním a mezinárodním měřítku. V neposlední řadě se snaží jedince vybavit znalostmi o životním prostředí a dokázali je uplatňovat při jeho ochraně a o ochraně zdraví.

Jednotlivé stupně vzdělání si pak své cíle konkretizují, aby odpovídaly věku jedinců. Konkrétním cílem předškolního vzdělávání v České republice je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Cíleně se snaží působit na zdravý citový, rozumový a tělesný rozvoj dítěte, učí ho osvojit si základní pravidla chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro další pokračování dítěte ve vzdělávání a popřípadě i poskytuje speciální pedagogickou péči dětem, které mají nějaké specifické vzdělávací potřeby.

Cílem základního vzdělávání je vést žáky k osvojení si strategie učení a na základě ní, aby byli motivováni k celoživotnímu učení. Snaží se vést žáky k tvořivému myšlení a učit je řešit problémy, účinně komunikovat a spolupracovat s ostatními a aby byli ohleduplní a tolerantní k lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám. Dalším cílem je naučit žáky ochraňovat životní prostředí a osvojit si techniky na ochranu fyzického i duševního zdraví. Během studia se mají naučit poznávat své schopnosti a reálné možnosti tak, aby je byli schopni uplatňovat spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování v životě.

Střední vzdělávání si klade za cíl rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty studentů, které získali v základním vzdělávání. Toto vzdělávání poskytuje žákům

obsahově širší všeobecné vzdělání či odborné vzdělání (podle toho, kterou střední školu si vybrali), jež má za cíl upevnit hodnotovou orientaci studentů. Ve výsledku je tedy cílem vytvořit u studentů určité předpoklady, aby byli schopni žít plnoprávný osobní a občanský život a uměli samostatně získávat informace. Středoškolské vzdělání dává studentům základ pro pokračování v navazujícím vzdělávání a pro výkon budoucího povolání.

2.3 Funkce vzdělávání

Škola jako výchovně vzdělávací instituce plní vůči společnosti a žákům několik funkcí. Typy funkcí se u některých autorů liší či odchyľují ve smyslu dané funkce, v celku jsou ale do jisté míry podobné. Níže pospané funkce jsou průřezem od autorů Hroncové (2001), Havlíka a Koti (2007), Kalouse a Veselého (2006), jež se typy funkcí ve svých pracích shodují.

První a do jisté míry i hlavní funkcí školy je **vzdělávací funkce**. Prostřednictvím ní se dle Hroncové uskutečňuje cílevědomý proces zprostředkovávání poznatků z jednotlivých věd a oblastí života a realizuje se prostřednictvím vyučování ve školách. Kořa a Veselý dodávají, že v tomto procesu učení si žák / student osvojuje a získává vědomosti, dovednosti a zároveň i metody a způsoby, aby byl schopen v budoucnu získávat informace sám.

Výchovná funkce je úzce spjata se vzdělávací a informativní funkcí vzdělávání. V této funkci jde podle Hroncové o harmonické a vícestranné rozvíjení a utváření osobnosti jedince. Vzdělání se snaží rozvíjet všechny stránky člověka, tedy nezaměřuje se pouze na stránku rozumovou, ale také se snaží rozvíjet mravní, estetickou, světonázorovou a tělesnou stránku žáků. Kalous a Veselý dodávají, že tato funkce prostřednictvím formování osobnosti se snaží dosáhnout pozitivní změny u jedinců. A podstatou této funkce je dle Havlíka a Koti přenos kulturních vzorců dané společnosti na další generace.

Kvalifikační funkce má za cíl dle autorů zprostředkovat takové vědomosti, schopnosti a návyky, které jsou stěžejní pro výkon budoucí profese. V rámci studia se jedná dle Hroncové o přípravu na „profesionální role“, jež má i sloužit k uvědomělé volbě budoucího povolání. Touto funkcí disponují především odborné a vysoké školy. V dnešní době, jak dodávají autoři Havlík a Kořa, však dochází často k tomu, že lidé se ve svém

životě pak ani vystudovaným povoláním neživí a během svého života povolání často mění.

Funkce socializační je převážně podle autorky Hroncové až o sekundární socializaci, která má navazovat na socializační proces, který si jedinci přebírají z rodiny. Tato funkce je realizovaná prostřednictvím ostatních funkcí a je především o přípravě vstupu jedinců do společnosti. Veselý a Kalous také dodávají, že v rámci této funkce se jedinci učí jednotlivým sociálním rolím a společensky přijatelnému chování.

Integrační funkce je dle autorů Veselého a Kalouse lehce spojena s předchozí socializační funkcí a jde v ní o vytváření postojů a učení dovedností, které umožňují následnou sociální interakci ve společnosti. Jedinci se učí komunikovat s ostatními a chápat jejich možné odlišnosti. Havlík a Kot'a upozorňují, že především v této době globalizace je důležité, aby se žáci naučili respektu k odlišným kulturám a aby porozuměli ostatním jedincům a byli s nimi schopni kvalitně komunikovat.

Cílem **funkce kvalifikační** je podle autorů zprostředkovat studentům znalosti, dovednosti a návyky, které jsou stěžejní pro budoucí výkon určité profese.

Na **selektivní a diferenční funkce** autoři nahlíží trochu odlišně. Veselý a Kalous říkají, že tato funkce nemá za cíl třídit studenty podle jejich schopností či testů. Podle nich jde o cílené směřování jednotlivých škol dle jejich zaměření. Jde o to, aby absolvent určitého oboru byl v budoucnu schopný se uplatnit na trhu práce v tom oboru, který studoval. Honcová uvádí, že prostřednictvím výsledků, které žáci dosahují v průběhu vzdělávání, dochází k diferenciaci a selekci studentů. Školský systém podle ní se podílí na tvorbě životních příležitostí mladých jedinců tím, že umožňuje buď přístup k vyššímu či nižšímu vzdělání dle jejich studijních výsledků, či ke společenskému postavení, účasti na společenské moci, pracovním postům v zaměstnání apod. Selektivní funkce nezohledňuje rodinné zázemí žáků, které do jisté míry může ovlivňovat následné výsledky žáků ve škole.

Ochranná a kontrolní funkce je dle Havlíka a Koti o ochraně před sociálně patologickými jevy a dle Veselého a Krause jde naopak o sociální kontrolu nezletilých.

2.4 Učitelé a další pedagogičtí pracovníci

Pedagogickým pracovníkem dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je osoba, která vykonává přímou vyučovací činnost, výchovnou činnost / speciálně-pedagogickou činnost / pedagogicko-psychologickou činnost. Zároveň tato osoba uskutečňuje výchovu a vzdělávání dle školského zákona. Tato osoba je zaměstnancem právnické osoby nebo zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je také osoba, která je zaměstnancem v zařízeních sociálních služeb a vykonává tam přímou pedagogickou činnost. Pedagogickým pracovníkem je tedy podle tohoto zákona učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, školní psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Pro účely této práce je níže posápána charakteristika pouze u učitelů, speciálních pedagogů, asistenta pedagoga, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a školního psychologa.

Učitel je dle Průchy (2001) jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, je spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a také za výsledek celkového procesu vzdělávání. Podílí se na tvorbě edukačního prostředí a klimatu třídy, dále organizuje a koordinuje činnost svých žáků a v neposlední řadě řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, 2001)

Kvalifikace učitelů stanovuje opět Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jednotlivé požadavky na kvalifikaci se liší dle konkrétního místa působení učitele. Dle tohoto zákona učitelé v mateřských školách získávají kvalifikaci buď ve čtyřletých maturitních programech středních pedagogických škol či na úrovni terciální vzdělání. Učitelé v primárním stupni vzdělávání, tedy učitelé na prvním stupni základních škol a také učitelé všeobecných a teoretických odborných předmětů na druhém stupni, musí disponovat vysokoškolským vzděláním, a to zejména magisterským. Učitelé, kteří mají na starosti praktické vyučování a odborný výcvik, mohou mít pouze odborné vzdělání nižší úrovně, není tedy po nich zatím požadované vysokoškolské vzdělání. Na vyšších odborných školách musí učitelé opět disponovat vysokoškolským magisterským vzděláním, ale už u nich není vyžadováno pedagogická kvalifikace, ale pouze odborná v oboru, jež učí.

Dalším pedagogickým pracovníkem na školách může být **speciální pedagog**. Tento pracovník se zaměřuje na vzdělávání, výchovu a rozvoj jedinců s nějakým typem znevýhodnění, ať už v oblasti fyzické, psychické či sociální. (Fisher, 2014) Působí především na speciálních školách a na základních školách ve vyrovnávacích třídách. S nárůstem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách a inkluzivním trendem se začala zřizovat pozice školního speciálního pedagoga i v běžných školách. Jeho náplní práce je poskytovat poradenské služby spolu se školním metodikem prevence, výchovným poradcem či školním psychologem. (Lechta, 2010) Speciální pedagog musí podle výše zmíněného zákona disponovat vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.

Pozice **asistent pedagoga** na základě novely Školského zákona z roku 2016 (novela o inkluzivním vzdělávání), která má podporovat začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, nabrala na velkém významu. Tento pedagogický pracovník vykonává přímou pedagogickou práci ve třídě s dětmi nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pomáhá učitelů při výchově a vzdělávání žáků, s komunikací s rodiči dětí. Žákům pomáhá při přípravě na výuku a s výukou a také při sebeobsluze a pohybu žákům s těžkým zdravotním postižením. Asistent pedagoga musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou plus i příslušné pedagogické vzdělání, jež lze doplnit v rámci speciálně akreditovaných kurzů. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Důležitým pedagogickým pracovníkem na školách je také **metodik prevence**. Tento pedagog zajišťuje specifickou prevenci rizikového chování a realizuje preventivní opatření v oblasti jeho územní působnosti, který mu vymezuje krajský úřad a který poskytuje metodickou a poradenskou pomoc školním metodikům prevence. Školní metodik prevence působí už na konkrétních školách a realizuje a vytváří školní preventivní programy pro školu, v níž působí. Tyto programy obsahují preventivní aktivity proti rizikovému chování, jako je např. záškoláctví, zneužívání návykových látek, rasismus a xenofobie, sebepoškozování, sexuální zneužívání atd. Dále se snaží podporovat multikulturní hodnoty a zprostředkovává kontakt s odbornými pracovišti. Metodik prevence musí mít odborné a vysokoškolské vzdělání. (Euridice)

Posledním, zde zmíněným pedagogickým pracovníkem je **školní psycholog**. Dá se říci, že tato pozice na školách je docela nová a přišla do škol v souvislosti s inkluzí. Školní psycholog pomáhá tvořit inkluzivní klima v dané škole, podílí se na tvorbě individuálních vzdělávacích plánů, funguje také i jako konzultant výchovy pro zákonné zástupce žáků, nabízí konzultace a pomoc žákům s jejich problémy, snaží se včasné identifikovat rizikové faktory ve vývoji žáka a může provádět i orientační psychologické diagnostiky. (Eurydice)

2.5 Podpora a poradenství ve vzdělávání

V rámci procesu vzdělávání je žákům poskytováno i určité poradenství. Poradenství ve školství je poskytováno na základě školského zákona a vyhlášky o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Poskytované služby v rámci poradenství, jež obsahují činnosti speciálně pedagogické, psychologické a kariérové, doplňují a podporují průběh školního vzdělávání žáků a studentů. V rámci poradenství jsou poskytovány žákům činnosti intervenční, metodické, konzultační, poradenské, vzdělávací a informační. Součástí těchto poradenských aktivit je také diagnostika a doporučení následných podpůrných opatření a pomoc s jejich implementací do praxe. Tyto poradenské služby jsou poskytovány nejen žákům a jejich zákonným zástupcům, ale také i školám. (Eurydice)

Poradenství se u nás v ČR dělí do třech oblastí. Konkrétně na studijní poradenství, psychologické poradenství a kariérové poradenství. Níže jsou tyto typy poradenství blíže specifikovány dle evropské informační sítě Eurydice, která sleduje a zpracovává informace o vzdělávacích systémech a o vzdělávací politice v celé Evropě.

2.5.1 Studijní poradenství

Úkolem studijního poradenství je včasné rozpoznání rizika ve vývoji žáka, identifikování vzdělávacích potřeb žáka a v rámci týmové spolupráce se všemi relevantními aktéry realizovat vybrané podpůrné aktivity, které povedou ke zlepšení výsledků žáka ve škole a podpoří jeho osobnosti a profesní rozvoj. Poradenské služby jsou převážně cílené na podporu rozvoje znalostí a dovedností žáků a studentů. Snaží se podporovat sociální dovednosti jedince a umožnit mu harmonický osobnostní rozvoj. Dále se tyto služby

zaměřují i na poskytování přímé psychologické a speciálně pedagogické intervence žákům a studentům se speciálně vzdělávacími potřebami, poskytují metodickou podporu rodičům a pedagogickým pracovníkům. Poradenské služby zajišťují jednak školy a jednak školská poradenská zařízení.

Poradenství ve školách poskytuje odborný pedagogický personál, jako je výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog či školní speciální pedagog a také i nepedagogičtí pracovníci jako je sociální pracovník. Školské poradenské služby zahrnují i oblast sociálního poradenství, které obsahuje zejména poskytování sociálně právního poradenství, sociální intervenci a také spolupráci s orgány veřejné moci jako je orgán sociálně právní ochrany dětí. Poradenství v rámci školy je poskytované žákům, studentům a také jejich zákonným zástupcům. Cílem tohoto poradenství je podpora a rozvoj žáků a studentů, prevence rizikových projevů chování, pomoc při rozhodovacím procesu o budoucím povolání, poskytnout podpůrná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvořit vhodné podmínky pro vzdělávání. (Eurydice)

Každá ze škol, mateřská, základní, střední, si zpracovává a následně i uskutečňuje program poradenských služeb, kterých obsahuje popis a vymezení pracovní náplně výše zmíněných poradenských pracovníků, jež jsou součástí školního poradenského pracoviště. Škola vypracovává také preventivní program školy, jehož součástí je i popis vybrané strategie, jež má zabraňovat školní šikaně, neúspěšnosti žáků a dalšímu rizikovému chování žáků a studentů. U žáků s větším rozsahem speciálních vzdělávacích potřeb školy zpracovávají na základě doporučení ze školského poradenského zařízení individuální vzdělávací plány žáků, jež upravuje vzdělávací plán potřebám a specifikům žáka.

V rámci poskytování poradenských služeb ve školách spolupracují pracovníci školního poradenského pracoviště s ostatními pedagogickými pracovníky školy, a to především se třídními učiteli. Školy také spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, a to především v otázkách nastavování vhodných podmínek pro vzdělávání žáků. Škola v rámci tohoto poradenství také může případně zahájit spolupráci i s dalšími institucemi podílejícími se na podpoře vzdělávání žáků, či s orgánem sociálně-právní ochrany dětí v případě ohrožení dítěte.

2.5.2 Psychologické poradenství

Toto poradenství je také nedílnou součástí vzdělávacího systému v České republice. V této oblasti poradenství jde zejména o pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou poradenskou podporu žákům. Poskytují ji školská poradenská zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Pedagogicko-psychologické poradny jsou školská poradenská zařízení, která provádějí diagnostickou, intervenční, metodickou a informační činnost prostřednictvím psychologů, speciálních pedagogů, metodiků prevence a sociálních pracovníků. Tyto činnosti jsou poskytovány ambulantně na pracovišti poradny či na půdě školy, kdy pracovník zařízení do školy dochází. Pracovník této poradny vypracovává doporučení s návrhy podpůrných opatření pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření, poskytuje metodickou podporu škole a školskému zařízení, zajišťuje realizaci preventivních opatření a koordinaci školních metodiků prevence, vydává zprávu a doporučení k zařazení žáka do školy...

Speciálně-pedagogické centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, autismem, vadami řeči či kombinovaným postižením. Týmy působící v těchto centrech jsou složeny ze speciálních pedagogů, sociálních pracovníků a psychologů, popřípadě jsou týmy někdy doplněny o další odborníky, jež se specializují na konkrétní znevýhodnění klienta. I činnost těchto center jsou realizována ambulantně, buď tedy v zázemí centra, či ve školách nebo rodině klienta. Pracovníci v těchto centrech zjišťují speciální vzdělávací potřeby žáků, zpracovávají odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření, vypracovávají doporučení ke vzdělávání žáků, zajišťují speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se specifickými potřebami, vydávají zprávu a doporučení pro zařazení žáka do školy, poskytují metodickou podporu škole...

2.5.3 Kariérové poradenství

Součástí obsahu vzdělávání je i předávání informací o světě práce. Kariérové poradenství provádějí výchovní poradci na školách a instituce specializované na kariérové poradenství, jako jsou výše zmíněné pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Dále ho poskytuje i centrum kariérového poradenství a informační a

poradenská střediska pro volbu povolání úřadu práce prostřednictvím sociálních pracovníků. Tato poradenská střediska úřadu práce poskytují popisy jednotlivých profesí, nabízí možnost samoobslužného testování profesních zájmů ve vazbě na povolání a příslušné vzdělání, informují o nárocích a požadavcích na jednotlivá povolání, o situaci na trhu práce v regionu a v celé ČR...

2.6 Rizikové chování dětí a mládeže na školách

Dle Matouška (2011) se na školách neustále zvyšuje počet dětí, které projevují nějaké známky problémového chování či jsou ohroženy nepříznivou sociální situací v rodině, jako může být například rozvod rodičů, chudoba, exekuce, citová deprivace, alkoholismus v rodině atd. Nástupem dítěte do škol podle tohoto autora, dítě ztrácí své tradiční postavení, které měl ve své rodině, a musí se začít přizpůsobovat novému tempu života. Škola se najednou k němu chová jako k jednomu z mnoha a žádá po něm, aby dodržoval určitá pravidla, přizpůsobil se, ukáznil a byl jako ti ostatní. Při vstupu do školy je pro dítě nejdůležitější osobou učitel, ale postupem času se to výrazně mění. Vztahy ke spolužákům postupem času začínají být důležitější a učitel se pro žáka stává autoritou, jež zároveň konkuruje rodičům. Matoušek také uvádí, že žáci si postupně vytvářejí různé subkultury ve třídách a občas některé tyto subkultury se mohou stát zárodkem asociálních part. Vzniku těchto skupin často napomáhá dle autora nezaangažovanost učitelů, při kterém dochází často k preferování oblíbených žáků, a naopak i k zatracování druhých, často méně úspěšných a zlobivých dětí. A právě možný nezájem, či dokonce i agrese na straně učitele vůči některým žákům může podle něj vést až k šikaně v kolektivu. Dle mínění autora může učitel často svým chováním označit skupinu či jedince, který je v určitých oblastech nešikovný či neprospívající, a díky tomu se pak ostatní děti cítí oprávněny ho beztretně napadat. Vysoké riziko sociálního selhání se také dle Matouška převážně vyskytuje u žáků či podskupin žáků, kteří ve škole mají potenciál pro agresivní chování či jsou součástí určité subkultury, která se distancuje od vlivu školy, čímž jsou ohroženi asociálními vlivy.

Tak jako předchozí autor, tak i Hroncová (2001) považuje školy za jedny z nejvýznamnějších aktérů v oblasti výchovy a socializace žáků a studentů. Naproti tomu

ale sama autorka dodává, že školské prostředí je zároveň často ohniskem vzniku různých rizikových prvků v chování dětí a mládeže. Mezi nejčastější poruchy chování vyskytující se ve školním prostředí dle Hroncové patří záškoláctví, krádeže, šikanování, toxikomanie, kriminalita a delikvence. Níže jsou dle této autorky tyto rizikové prvky v chování dětí a mládeže více specifikovány.

Záškoláctví autorka považuje za jednu z nejčastějších poruch chování u žáků ve škole. Většinou je záškoláctví projevem nějakého narušeného morálního vývoje jedince a jeho vztahu ke spolužákům, škole a plnění školních povinností. Často je i důsledkem nedostatečné adaptace žáka na školní prostředí či určitých poruch nebo problémů v rodině žáka. Záškoláctví ve většině případů souvisí i s dalšími sociálně-patologickými jevy jako může být kriminalita či s nějakými patologickými závislostmi.

Šikana je další z častých negativních jevů probíhajících ve školském prostředí a někdy až naplňuje skutkovou podstatu trestného činu. Je to jeden z projevů poruch sociálních vztahů ve třídě, ve škole, ale i v rodině šikanujícího žáka. Při šikaně jde o agresivitu namířenou proti jedinci či bezbranné skupině ze strany většinové skupiny či šikanujícího jedince, kvůli fyzické či jiné slabé stránce šikanovaného. O šikaně se mluví tehdy, pokud nějaké dítě či skupina žáků jinému žákovi ošklivě nadává, fyzicky ho napadá, vyhrožuje mu, ...a tyto incidenty se opakují a žák se neumí sám šikanujícímu ubránit. Hlavním rysem šikanování je tedy skutečnost, že jeden či více žáků opakovaně nějakým způsobem týrá své spolužáky či je zotročuje a při těchto aktivitách používá agresi a manipulaci, která má různé podoby. Patří sem fyzická agrese, slovní agrese a zastrašování, krádeže a ničení věcí, násilné a manipulující příkazy.

Krádeže ve školním prostředí jsou soustředěny na odcizování věcí spolužákům a učitelům. Žáci v této situaci nekradou pouze ve škole, ale dopouštějí se krádeží i v obchodech či jiných zařízeních. Krádeže realizují buď sami, či ve skupinkách a častou příčinou tohoto jevu u žáků je zanedbávání výchovy žáků ze strany rodiny, špatný vliv vrstevnické skupiny či snaha upozornit na sebe, jež může být i signálem volání o pomoc.

Kriminalita a delikvence patří dle autorky k nejvýznamnějším sociálně patologickým jevům. Mladiství delikventi mají většinou negativní vztah ke škole, nedokážou se podřídit školním pravidlům a mají i slabý školní prospěch. Žák s asociálním chováním ve třídě často narušuje běžný výchovně vzdělávací proces, a stává se tak rušivým elementem. Při soustavném vyrušování se nemůže uskutečňovat kvalitní výuka ostatních žáků, a to vede

následně k negativním reakcím ze strany učitelů. Negativní postoj učitelů k těmto žákům, distance spolužáků a nedostatečná motivace žáků ze strany rodiny, kdy rodiče těchto žáků také nemají moc kladný vztah ke vzdělání, pak vedou žáka k již výše zmíněnému záškoláctví a vyhledávání jiných skupin, do kterých by více zapadl. Tyto skupiny jsou často problémové a páchají činy na hranici trestnosti. Takovíto žáci se pak vymknou sociální kontrole a chovají podle vlastních pravidel, jež nejsou často legální, vždyť vstup do takovýchto skupin je často podmíněn spácháním nějaké trestné činnosti, jako je ničení majetku či krádež.

Toxikomanie neboli drogová závislost je další z častých problémů u dětí a mládeže. Rozšiřování nelegálních drog ve společnosti zasáhlo i školu a jejich žáky. Učitelé poukazují na neustálé snižování věkové hranice u dětí, jež přijdou do kontaktu s drogou poprvé. První kontakt s drogou většinou žákům zprostředkují spolužáci či kamarádi z party už na základní škole a mladí lidé v období puberty často své problémy řeší drogami. Díky expanzi měkkých (nejvíce marihuany) i tvrdých drog (alkoholu, heroinu) škola musí více realizovat primární prevenci v oblasti drogové závislosti a učitelé nejsou v některých případech dostatečně správně proškoleni. Výchovný poradce či metodik prevence nepatří k profesionálům v oblasti protidrogové výchovy, proto je důležitá spolupráce škol se speciálními pracovišti, jež se zabývají jak výchovnou, tak psychologickou prevencí.

Oblast rizikových projevů v chování žáků, jak uvádí Kodymová (2010), je v dnešní době velice široká. Dle této autorky tedy není anomálií, že by se některý žák s určitým rizikovým chováním nesetkal ať už v roli oběti, či v roli samotného pachatele. Podle Kodymové mnoho faktorů a rizik, jež právě ovlivňují vznik tohoto rizikového chování, plyne nejen z rodin, ale také i z širšího prostředí žáků. A právě za klíčová rizika, jež vznik rizikového chování podněcují, považuje autorka rizika na straně širšího prostředí. Těmi zásadními riziky podle Kodymové jsou „vakuové bubliny“ v systému institucionální pomoci, nedostatečná práce s rodinným systémem (nesdílení informací a nekooperativní spolupráce mezi všemi zainteresovanými subjekty) a také to, že složky systému pracují často s neúplnými či špatnými informacemi.

Dle Kodymové možnost předcházení rizikovým projevům v chování žáků by měla spočívat v primární prevenci, která je zaměřena na všechny žáky škol, v sekundární

prevenci zaměřené už na konkrétní ohrožené žáky a také v terciální prevenci, jež už zahrnuje konkrétní individuální práci s žáky, u nichž již byly identifikovány nějaké psychologické či sociální problémy.

3. Školská sociální práce

Sociální práce ve školství je jedna z mnoha oblastí, ve které se sociální práce může realizovat a také v několika zemích světa nachází své uplatnění. V této kapitole bude vymezena školská sociální práce, její metody a cíle. Dále bude uvedena charakteristika školního sociálního pracovníka a jeho náplň práce, kterou by měl v rámci své profese na školách vykonávat. Představena bude i školská sociální práce ve světě, kde má v některých státech již stoletou historii, a i sociální práce ve školství v České republice, jež se zatím pomalu etabluje.

3.1 Vymezení a modely sociální práce ve školství

Níže ve dvou podkapitolách je charakterizována a vymezena sociální práce ve školství, její cíle a potřebnost v oblasti školství. Uvádím zde také konkrétní modely školské sociální práce, jež existují v zemích, kde sociální práce ve školách je již dávno etablovaný obor a kterými by se také česká školská sociální práce mohla inspirovat.

3.1.2 Vymezení školské sociální práce

Školská sociální práce je aplikovaná disciplína sociální práce, která obecně představuje výkon sociální práce v oblasti školství, v užším vymezení se pak jedná o sociální práci přímo ve školách, jež vykonává školský sociální pracovník. (Matulayová, 2017) Zahraniční autoři Gerlach, a Franklin (2008) charakterizují školskou sociální práci jako specifickou oblast výkonu sociální práce, jejíž cílem je poskytovat oporu žákům, jak emocionální, tak sociální, prostřednictvím advokacie a sociálních služeb. (Vasil'ová, Lovašová, 2008)

U nás v České republice se školská sociální práce zatím moc nevyskytuje, ale ve světě má více než stoletou historii. V určitých podobách se školská sociální práce realizuje v 53 zemích světa, kdy v tomto čísle Česká republika zahrnuta není na rozdíl od našich sousedů, jakými jsou Polsko, Německo, Rakousko. (Matulayová, 2017) Kromě těchto států školská sociální práce funguje i v USA, ve Velké Británii, Švédsku, Finsku, Dánsku, Norsku, Švýcarsku, Japonsku, Austrálii atd. (Hurychová, 2017)

Hlavním obecným cílem školské sociální práce je *„Napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry/spolehlivosti/sebedůvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení*

úspěchu žaka/studenta klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou.“ (School Social Work Association of America, 2017 in Havlíková, 2018)

Tento hlavní cíl je pak v jednotlivých školách naplňován prostřednictvím dílčích cílů, které si pak sociální pracovníci formulují sami dle potřeb konkrétní školy, jež byly identifikovány společně s ostatními pracovníky konkrétní školy. (Havlíková, 2018) Vasil'ová a Lovašová (2008) dodávají, že cílem této práce by mělo být také pomoci žákům plně rozvíjet potenciál, soustředit se na zdravý rozvoj osobnosti u dětí a mládeže, pomoci žákům při dosahování adekvátního školského prospěchu, podpořit harmonické mezilidské vztahy ve škole, rodině, komunitě, pomoci žákům při řešení jejich osobních, rodinných, interpersonálních a školních problémů a posílit vazby mezi žáky, rodinou, komunitou a školou.

Když se podíváme na všechny tyto cíle, je zřejmé, že určitě není lehké jich dosáhnout, a proto i Vasil'ová a Lovašová (2008) zdůrazňují, že při naplňování těchto cílů je důležité spolupracovat s ostatními odborníky. Autorky uvádí, že v zahraničí je školský sociální pracovník členem školního multidisciplinárního týmu. V rámci tohoto týmu spolupracuje při řešení problémů se všemi členy, jimiž jsou pedagogové, školní psychologové, výchovní poradci či jiní odborníci. Nad rámec tohoto týmu dále spolupracuje i s různými institucemi, jež jsou adekvátní pro řešení dané situace.

Samotná sociální práce je multidisciplinární disciplína, což znamená, že rozsah práce je velice široký. Jinak tomu není ani u školské sociální práce. Pracovní oblasti moderní školní sociální práce zahrnují: poradenství, sociálně-pedagogicky orientovanou práci se skupinou, orientaci na komunitu, případovou práci, tvorbu projektů, volnočasové aktivity, síťování, práci s rodiči, rozvoj školy a inovaci postupů, doprovod mladistvých na trh práce, prevenci násilí atd. (Tokárová, Matulayová, 2013) Z toho vyplývá, že klientem ve školské sociální práci bývají žáci, ale jsou jimi i pracovníci školy, učitelé, rodiče žáků, a i místní komunita. (Havlíková, 2018)

Další charakteristika, jež školskou sociální práci vystihuje, je dlouhodobost. V praxi to znamená, že sociální pracovník pracuje s danými žáky od začátku vzniku jejich potíží až do samotného ukončení jejich docházky na škole. A také jako osoba je školní sociální pracovník naprostou součástí školního týmu, tedy není to osoba zvenčí, což opět slouží pro lepší vytvoření důvěry. (Havlíková, 2018)

Školská sociální práce jako profese usiluje především o co nejlepší prospěch a rozvoj žáků, v praxi se zaměřuje na pomoc žákům a jejich rodinám, kteří jsou nějak sociálně či zdravotně znevýhodněni oproti většině studentů. Řešení problémů má za cíl problémy a znevýhodnění eliminovat tak, aby se nijak dále nepodepisovaly na prospěchu a vývoji žáka do budoucna. Součástí této profese je i primární, sekundární a terciální prevence, jež je zacílena na hledání všemožně dostupné pomoci, která má vést k celkovému zlepšení podmínek pro rozvoj a vzdělávání žáků. (Matulayová, 2017)

Rozdíl mezi školskou sociální prací a jinými pedagogickými povoláními je ten, že činnosti sociální práce přesahují i za školní prostředí, kdy jde o implementaci služeb, jež jsou vykonávány jak v mikroúrovni, meziúrovni i makroúrovni. Sociální pracovník tedy nepracuje pouze s žákem ve školním prostředí, ale pracuje i s jeho rodinou, komunitou a snaží se ovlivňovat stávající systém v jeho prospěch. Pracovníci ve škole v rámci této komplexní práce řeší celé spektrum různých nepříznivých situací a vztahových problémů v rodině. Tyto situace se mohou týkat rozvodů rodičů, sexuálního zneužívání, zanedbávání péče, domácího násilí, závislosti na alkoholu, zneužívání omamných látek atd. (Hurychová, 2017)

Po stránce metodologické by se školská sociální práce měla držet veškerých principů klasické sociální práce. K těmto principům patří samozřejmě spravedlnost, rovnost, spoluúčast či solidarita. V zahraničí tato profese pomáhá s rozvíjením dobrého klimatu na školách a snaží se stmelovat rozvrstvené kolektivy. (Hurychová, 2017)

Labáth upozorňuje, že školská sociální práce rozvíjí socializační funkci školy, která může probíhat až na třech úrovních. První představuje primární prevence, zaměřující se na všechny žáky školy. Druhá se zaměřuje na včasnou identifikaci problémů neboli na diagnostiku. A třetí úroveň už je samotná práce s konkrétními žáky. (Pešatová, Matulayová, 2017)

Sociální práce v oblasti školství významně přispívá k zefektivnění a zkvalitnění školního systému. Problémy ve vzdělávání žáků jsou často v pozadí podmíněné sociálními problémy, nepříznivou situací v rodině žáka, psychickými problémy atd. (Publikace Školská sociální práce, 2020) Z tohoto důvodu je žádoucí ve školské sociální práci využívat ekosystémovou perspektivu sociální práce. Tato perspektiva reflektuje veškeré

interakce mezi všemi druhy prostředí a osobou v daném prostředí. (Pešatová, Matulayová, 2017)

K zajištění řádného fungování a vzdělávání žáka je nutné identifikované bariéry eliminovat. Pro efektivní odstraňování těchto bariér ve vzdělávacím a výchovném procesu je zapotřebí aplikovat komplexní a multidisciplinární přístup, který je klíčový nejen při včasném odhalení rizik, ale také při následném řešení již vzniklých problémů žáků. (Publikace Školská sociální práce, 2020) Veškeré služby poskytované školou prostřednictvím školské sociální práce mají tedy za cíl pomáhat překonávat sociální a osobní problémy žáků a jejich rodin. (Pešatová, Matulayová, 2017)

3.1.2 Modely školské sociální práce

Napříč školskou sociální prací v různých zemích jsou vymezovány odlišné modely školské sociální práce, náplň školských sociálních pracovníků i jejich funkce ve školách. V praxi se nejčastěji dle Matulayové (2017) realizují viz níže popsané čtyři základní modely školské sociální práce od Aldersona z roku 1972:

1. Tradiční klinický model je založen na psychoanalytických souborech pravidel. Zaměřuje se na případovou práci se žákem, který disponuje určitými sociálními či emocionálními problémy, které zapříčiňují nějaké selhávání při jeho vzdělávání ve škole. V tomto modelu je primárním úkolem školského sociálního pracovníka poskytnout žákovi a jeho rodině určité služby, které cíleně směřují k odstranění daného problému. Při intervenci se pracovník nezaměřuje na školu, ale na okolní faktory, jež problém způsobují.

2. Model přeměny školy se na rozdíl od prvního modelu zaměřuje na změnu školního prostředí v její institucionální politice, postupech a podmínkách, jež jsou v tomto modelu považovány za příčinu dysfunkce či problematického fungování žáka. Problémy žáků sociální pracovník řeší ve školním prostředí ve spolupráci s odbornými zaměstnanci školy, jako mohou být metodici prevence, školní psychologové, výchovní poradci atd. Za klienta je zde považována i samotná škola a její personál, který je zapojen do diskuse a procesu identifikace a řešení problémů, jež plynou ze školního prostředí.

3. Komunitní školní model se naopak zaměřuje na komunity, které mají určitým způsobem omezené sociální a ekonomické zdroje, jež pak v praxi mohou zapříčínovat nerovné podmínky žáků při vzdělávání. Školský sociální pracovník zapojený do tohoto modelu pracuje s komunitou a školou na vzájemném propojení obou těchto sociálních systémů, aby byly schopny efektivně spolupracovat. Úkolem pracovníka je jednak vykonávat osvětu v komunitě a jednak realizovat školní programy, které jsou zaměřené na pomoc a podporu žáků. Daný model vyžaduje po sociálních pracovnících, aby disponovali komplexními a aktuálními informacemi o sociálních problémech lidí z daných komunit.

4. Sociálně-interakční model zdůrazňuje vzájemný vztah vlivů a intervencí, které se zaměřují na jednotlivé typy a kvalitu výměn mezi žáky, rodinami, komunitou a školou. Sociální pracovník je zde v roli prostředníka, jehož úlohou je hledat společné zájmy a řešení vyvstalých problémů.

3.2 Školský sociální pracovník

V zemích, kde se vyprofilovala samostatná oblast školní sociální práce je školní sociální pracovník jedna z kategorií odborných zaměstnanců školy. Školský sociální pracovník je osoba vykonávající sociální práci na školách a poskytuje sociální služby škole jako instituci. Ve škole má důležitou integrační roli jednak v oblasti prevence a intervence a jednak při vyvolání pozitivních změn, jež mají být ve prospěch žáků, jejich rodin a komunit. (Tokárová, Matulayová, 2013)

Pozice školského sociálního pracovníka u nás v České republice není zatím zákonem ustanovena. To znamená, že v praxi není zvykem, aby sociální pracovník byl součástí poradenského systému ve škole, který tvoří výchovný poradce, metodik prevence či školní psycholog. Výjimkou jsou speciální školy, kde pozice sociálního pracovníka na škole většinou funguje. (Hurychová, 2017)

Úlohou učitelů ve škole je rozvíjet potenciál a schopnosti žáků a předávat jim vědomostí, zatímco sociální pracovníci ve školách mají úkol poskytovat podporu žákům a vytvářet co neoptimálnější podmínky pro vzdělávání každého žáka. (Gymerská, Krššáková Mařarová, 2020)

Veškerý obsah konkrétních činností školních sociálních pracovníků vychází z hlavního poslání, obsahu činností a úloh obecné sociální práce. Zároveň však reflektuje i specifika potřeb žáků a jejich rodin, pedagogů a školního prostředí. Díky široké nabídce, nejasné identitě obecné sociální práce a různorodosti národních podmínek lze konstatovat, že obsah činností sociálních pracovníků ve školách je různorodý a odlišný napříč všemi státy. Různorodost nabídky činností a služeb je dána různými východisky teoretických konceptů školské sociální práce, typem školy, regionálními podmínkami či právní úpravou školské sociální práce v jednotlivých zemích. Obsah činností sociálních pracovníků ve školství se stal předmětem výzkumu v USA, kdy Julius Oppenheimer identifikoval již v roce 1925 třicet dva klíčových funkcí školských sociálních pracovníků. Aktuálně se v soudobé literatuře můžeme setkat s mnoha typy činností, jež sociální pracovník vykonává. V rámci sumarizace těchto činností Linda Openshaw identifikovala čtyři základní úlohy, jež jsou společné pro všechny sociální pracovníky ve světě. K těmto úlohám patří poradenství (konzultace), posuzování situace, přímá intervence a pomoc při tvorbě programů, které jsou primárně zaměřeny na žáky. Obsah těchto činností koresponduje následně i s vymezením metod sociální práce ve školství. V rámci situací, které ovlivňují edukační vývoj žáka, sociální pracovník využívá advokacie a poradenství. Při vzájemné spolupráci s komunitou a školou pracovníci pracují jako vyjednaváči, koordinátoři a snaží se spoluvytvářet pozitivní obraz dané školy. Ve škole se podílí na managementu zdrojů, práce a času. Neopomenutelnou oblastí jeho činností je i pravidelné odborné sebevzdělávání. Sociální pracovník ve škole jako expert na sociální prostředí neposkytuje služby pouze žáků a jejich rodinám, plní funkce i ve vztahu ke škole. V rámci těchto funkcí, jež směřují ke škole jako instituci, se podílí na integrační roli v oblasti intervence a sociální prevence. Pomáhá při plnění sociálních funkcí školy díky zprostředkovávání a koordinaci služeb veškerých subjektů. (Pešatová, Matulayová, 2017) Dle School Social Work Association of America (2017) Sociální pracovník ve škole vnáší do školských poradenských zařízení a do systému školství nové specifické dovednosti a znalosti.

Jsou to profesionálové, kteří mají odborné znalosti a mohou pomáhat v mnoha oblastech. Mohou se uplatnit při řešení behaviorálních problémů, podporovat duševní zdraví, pozitivní chování, studijní výkon, třídní klima mezi žáky a učiteli, poskytovat terapie,

individuální či skupinové poradenství a konzultace pro učitele, rodiče, vedení školy. (School Social Work Association of America 2017, in Havlíková, 2018)

Sociální pracovníci ve školách se zaměřují především na podporu zlepšení vzdělávacích výsledků žáků ve škole, a to především žáků, kteří jsou marginalizováni chudobou kvůli zdravotnímu postižení či v důsledku osobních nebo sociálních problémů. Ideálně v praxi tento pracovník pracuje v rámci multidisciplinárního týmu, jež tvoří pedagogové a odborný personál školy, na odstraňování překážek při vzdělávání či přípravě a realizuje i preventivní programy pro svoji školu. (Gymerská Krššáková, Mařarová, 2020)

Sociální pracovníci ve školách se spolupodílí na naplňování cílů škol, jimiž je tvorba optimálního prostředí pro výuku a učení a získání důvěry a kompetencí v oblastech, jež je klíčová pro úspěch žáka ve škole. Touto oblastí je především spolupráce mezi školou a rodinou žáka. Hlavním posláním sociálních pracovníků na školách by měla být především tvorba bezpečného a nijak neohrožujícího prostředí ve škole a včasná intervence. (School Social Work Association of America 2017, in Havlíková, 2018)

Pracovník při své práci se snaží propojovat systém školy s danou místní komunitou. Stává se tedy expertem na sociální prostředí, v němž žák funguje. Tito pracovníci se snaží identifikovat a analyzovat nepříznivé sociální situace žáků a následně se snaží o eliminaci negativních dopadů prostřednictvím práce s žákem a jeho sociálním prostředím. (Hurychová, 2017)

Vymezení konkrétních činností sociálního pracovníka platných pro všechny země světa, v niž se školská práce realizuje, je zatím nereálné. Stále se vedou diskuse na toto téma a ani v zahraničí nelze říci, že platí univerzální model pro výkon této profese. Vzhledem k této situaci lze tedy alespoň vymežit některé obecné základní okruhy činností sociálního pracovníka ve škole. Tyto oblasti náplně práce se týkají konzultací s pracovníky školy v rámci týmové spolupráce, posuzování různorodých rolí v návaznosti na přímou práci s klienty. Dále pak zahrnují přímou skupinovou či individuální sociální práci s žáky a jejich rodiči, pomáhá při přípravě školních programů a projektů a vykonává administrativní činnost spojenou s touto prací. (Havlíková, 2018)

Pracovník poskytuje odborné sociální poradenství a krizovou intervenci, pomáhá se sanací žáka a jeho rodiny, pracuje na zvýšení motivace žáků. Pokud se rodina žáka nachází ve špatné finanční situaci, sociální pracovník může rodině pomoci při vyřízení některých příspěvků či zajištění forem pomoci jako mohou být bezplatné obědy ve školní

jídelně, příspěvky na jízdné, obstarání kompenzačních pomůcek, příspěvky na školní výlety atd. Také pomáhá při řešení hmotné a sociální nouze rodiny, provádí depistáže nebo pomáhá řešit jiné obtíže spojené s negativními dopady na žáka. Sociální pracovník na školách by se měl účastnit třídních schůzek a školních akcí, spolupodílet se na realizaci preventivních aktivit a měl by iniciovat třídní schůzky. (Hurychová, 2017)

V rámci své činnosti by také měl spolupracovat s učiteli, se zákonnými zástupci, se speciálním a sociálním pedagogem, pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry, se středisky výchovné péče, s pediatri, psychology, adiktology, policií, orgánem sociálně právní ochrany dětí, s mediátory či kurátory pro děti a mládež atd. (Hurychová, 2017) Spolupráce a koordinace činností všech těchto subjektů je velice důležitá, jelikož většina těchto specialistů se zaměřuje hlavně na problém skrze svou profesi a soustředí se pouze na jednu z mnoha dílčích bariér. Naproti tomu sociální práce je zaměřená na člověka jako celek, tudíž práce sociálního pracovníka je komplexní. Sociální pracovník se snaží identifikovat všechny bariéry i dimenze, které vedou ke konfliktu mezi jedincem a společností. Snaží se identifikovat všechny vzájemné souvislosti a intervenovat tak, aby konflikt odstranil nebo alespoň zmírnil. „*Sociálního pracovník díky multidisciplinárně a multiparadigmaticky pojatému vzdělání je kompetenčně vybaven vnímat „problém“ v celé jeho šíři, propojovat potřeby žáků s potřebami jejich rodin, s požadavky i nároky na ně kladenými v průběhu školní docházky a koordinovat dílčí intervence dalších specialistů, jejichž aktivity jsou součástí řešení příslušné životní situace.*“ Díky této celistvosti je sociální pracovník schopen zasítovat žáka a jeho rodinu do celkového komplexu služeb a pomoci (Kodymová, 2010)

Pro adekvátní a správné posouzení potřeb a pro následné stanovení vhodné intervence ve prospěch žáka a jeho rodiny by se sociální pracovník měl umět orientovat ve vzájemných příčinných souvislostech mezi jedincem a prostředím. Za vhodný přístup v této záležitosti je považována ekosystémová perspektiva a sociálně ekologické teorie. (Kodymová, 2010)

Tak jako u sociální práce v jiných oblastech, klade i školská sociální práce na sociální pracovníky specifické požadavky v oblasti jejich znalostí a dovedností. Sociální pracovník ve školách by měl mít osvojené dovednosti a kompetence z oblasti základů

školní sociální práce, jež se zatím u nás vyvíjí. V oblasti spolupráce by měl umět spolupracovat jednak s rodinou žáka, ale i školou a místní komunitou. Oblast posouzení klade požadavky na detailnost a správnost posouzení situace, identifikování a posouzení silných stránek a potřeb žáků v rámci rodiny, komunity i školy. V oblasti intervence by sociální pracovník na školách měl mít kompetence uplatňovat různé postupy intervence zacílené na skupiny, jednotlivce, systém školy, rodiny a komunity. Dále by měl rozpoznat v oblasti prevence specifické potřeby dané školy, jako je například problém se šikanou, s gangy...a v těchto oblastech intervenovat v rámci preventivních opatření. A v oblasti profesního rozvoje pracovník musí dbát na svůj profesní růst a vyhodnocovat efektivnost své práce. (Havlíková, 2018)

Školský sociální pracovník by také měl disponovat, jako všichni sociální pracovníci, znalostmi z oblasti práva, sociálního zabezpečení, sociální politiky. Měl by mít dovednosti manažera, iniciátora, koordinátora, prostředníka, zprostředkovatele, advokáta, měl by umět rozlišovat jednotlivé patologické jevy či umět včasné identifikovat rizikové chování. (Hurychová, 2017)

Lze tedy konstatovat, že sociální pracovníci ve školách mají potřebné kompetence, které v praxi slouží k možnosti realizování intervencí v mezilidských interakcích a systémových vztazích. Díky komplexní činnosti pomáhají naplňovat poslání školy jako společenské instituce a sociálnímu fungování žáků a jejich rodin, jež je také i samotným cílem obecné sociální práce. (Pešatová, Matulayová, 2017)

3.3 Školská sociální práce ve světě

Ačkoliv školská sociální práce v České republice nemá své kořeny, tak ve světě má tento obor dlouhou, někde až i staletou historií. Význam školské sociální práce už vidí v mnoha zemích světa, a proto se také tento etablovaný obor realizuje již v 53 zemích světa a další země se pomalu k nim přidávají.

3.3.1 Spojené státy americké

Jako první se sociální práce ve škole začala rozvíjet ve Spojených státech amerických (USA), kde aktuálně tento etablovaný obor má tradici už přes sto let. (Havlíková, 2018) Školská sociální práce se začala objevovat už kolem roku 1890, kdy se realizovala

v podobě návštěv učitelů, jednalo se o tzv. „visiting teachers“. Tito učitelé chodili převážně do sociálně znevýhodněných rodin a pomáhali místním dětem s učením, psaním úkolů do školy, ale také se starali o potravinové zajištění rodin a další věci, které bylo zapotřebí řešit. Roku 1921 došlo ke vzniku „Národní asociace pomáhajících učitelů“ a činnost těchto členů, jež se později nazývala školská sociální práce, se rozšířila i do jiných států. (Hurychová, 2017) Těžištěm školské sociální práce v této zemi je práce v interdisciplinárních týmech, jež jsou složeny z řad odborných pracovníků školy, který se snaží působit při vytváření zdravého školního, rodinného či komunitního prostředí. (Havlíková, 2018)

V USA je tento obor tak dobře etablovaný, že má i svou vlastní profesní asociaci s názvem „School Social Work Association of America“ a má i vypracované standardy školské sociální práce (NASW Standards for School Social Work Services), jež vytvořila Národní asociace sociálních pracovníků (National Association of Social Workers). (Havlíková, 2018) Tyto standardy jsou pravidelně aktualizovány, aby odpovídaly stále nově vznikajícím problémům žáků a potřebám sociálních pracovníků, kteří jsou považováni za důležitou součást ekosystému školy. (Hurychová, 2017)

3.3.2 Německo

Německo začalo zavádět sociální práci ve školství začátkem 70. let 20. století, kdy inspirací pro vznik této práce byla koncepce školní sociální práce právě v USA. Počátky práce byly dost vrtkavé, jelikož v průběhu let se zadání sociální práce ve školství přizpůsobovala daným společenským a politickým prioritám. V prvopočátcích této práce v Německu měly první projekty školské sociální práce za cíl organizování sociálně pedagogické pomoci žákům s nějakým typem znevýhodnění, či pro žáky potřebující pomoc při integraci do společnosti (děti cizinců). Účelem tohoto druhu pomoci bylo zvýšit šanci a dostupnost vzdělání žáků ze znevýhodněných vrstev společnosti.

80. léta 20. století se v oblasti školské sociální práce v tomto státě zaměřovala na sociálně znevýhodněné až vyloučené lokality, kde byl velký počet znevýhodněných žáků. Cílem bylo zamezit enormnímu selhávání a propadání těchto žáků ve škole a pomoci jim se začlenit do školního prostředí skrze poradenství a pomoci při přechodu na trh práce.

Aktuálně školská sociální práce v Německu je vnímaná jako samostatná odvětví Jugendhilfe (obdobu Orgánu sociálně právní ochrany dětí spojena i se sociálními

službami). V rámci tohoto odvětví jsou sociální pracovníci součástí školního personálu na základě dohody se školou. Do školního prostředí přináší nové metody, specificky orientované cíle a principy práce s žáky. Avšak i v této zemi chybí jednotná terminologie a cíle, organizační uspořádání či kvalifikační požadavky na pracovníka. Stále zde panuje dvojitý přístup ve školské sociální práci, a to buď přístup v rámci sociální pedagogiky či přístup v rámci školní pedagogiky. (Havlíková, 2018)

Oba tyto přístupy se liší v jak v cílech, tak i v dílčích činnostech. V praxi tedy školní sociální práci realizují buď školní sociální pracovníci, či školní sociální pedagogové. (Havlíková, 2018)

3.3.3 Slovensko

Školská sociální práce na Slovensku je sice zařazena do výčtu zemí, kde se tato práce realizuje, ale aktuálně není nijak legislativně ukotvena stejně jako u nás v České republice. V roce 2006 se první školní pracovníci začali uplatňovat na vybraných školách v zemi a začala být větší snaha o rozšíření školské sociální práce i do ostatních škol. V roce 2008 s uzákoněním nového zákona o výchově a vzdělávání byl zamítnut požadavek na zřízení školního sociálního pracovníka, ale alespoň byl do zákona včleněn nový odborný zaměstnanec školy, a tím byl sociální pedagog. (Obdobné snahy byly i v České republice, ale u nás se neujala ani pozice sociálního pedagoga.) Vzhledem k tomu, že na některých školách už ale sociální pracovníci fungovali, byl uveden do praxe kompromis, že pozici sociálního pedagoga mohl vykonávat i absolvent vysokoškolského oboru sociální práce. Mimo prostředí školy tak jako u nás působí sociální pracovníci v rámci resortu školství ve speciálně poradenských a výchovných zařízeních. Aktuálně tedy také ani na Slovensku profese sociálního pracovníka ve školách není stále koncepčně zpracována ani legislativně ukotvena a paradoxem zůstává, že sociální práci na školách vykonává jiný odborný personál školy. (Gymerská, Krššáková, Maďarová, 2020)

3.4 Sociální práce ve školství v České republice

Sociální práce ve školství je jedna z oblastí, kde lze sociální práci vykonávat, avšak v naší republice se v oblasti školství sociální práce vyskytuje jen zřídka. V Zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v §1 odstavci 2 se sice uvádí, že tento zákon upravuje

předpoklady mimo jiné i pro výkon povolání sociálního pracovníka ve školách a školských zařízeních, avšak dále pozici školního sociálního pracovníka nijak tento zákon nevymezuje. Je tedy paradoxem, že tento zákon s působností sociálních pracovníků ve školství počítá, ale aktuálně pozice sociálního pracovníka ve školství není zatím nijak definována, legislativně ukotvena ani koncepčně zpracována. V praxi to znamená, že sociální pracovníci nejsou součástí poradenského či preventivního týmu na školách, pokud konkrétní vedení školy nerozhodne jinak.

V oblasti školství České republiky zatím tedy sociální pracovníci nacházejí uplatnění pouze ve školských poradenských zařízeních, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. V těchto zařízeních bývá sociální pracovník součástí odborného týmu a jeho standardní činnost je upravena v příloze č. 4 u vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Pospíšil, 2017) Dále se pak sociální pracovníci uplatňují ve školských zařízeních sloužících pro výkon ústavní či ochranné výchovy, jako jsou diagnostické ústavy, dětské domovy, výchovné ústavy, nebo vykonávají preventivně výchovnou péči ve střediscích výchovné péče. Nejdlejší doba působnosti sociálních pracovníků ve školství u nás je na speciálních školách. V ostatních případech při nastalých problémech žáků ve škole škola pak jen spolupracuje se sociálními pracovníky, a to především s pracovníky z orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), pracující v oblasti Ministerstva práce a sociálních věcí. (Matulayová, 2017)

I přesto, že školská sociální práce v našem státě není nijak institucionalizovaná, existuje zájem o rozvoj školské sociální práce a zavedení sociálního pracovníka na školách. Úsilí o postupnou institucionalizaci tohoto oboru lze spatřit na straně Ministerstva práce a sociálních věcí, které vydalo v roce 2017 Sešit sociální práce s tématem role sociálního pracovníka ve školství. I Národní ústav pro vzdělávání je zřejmě nakloněn některým metodám sociální práce ve školách, jelikož v roce 2012 vydal metodiku s názvem Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce, jež byla určena pro pedagogický personál škol. (Havlíková, 2018)

O úsilí prosadit tento obor do školství svědčí i existence Asociace školské sociální práce v ČR. Tato asociace je nezisková organizace, která vznikla v roce 2016 na základě rychle se rozšiřující školské sociální práce ve světě a na popud jedné ze zakladatelek Evy Hurychové. Prioritním cílem této organizace je legislativní ukotvení profesní pozice

školské sociální práce v České republice. Perspektivu tohoto oboru vidí především v řešení neustále narůstajících problémů žáků a studentů, do nich patří např. šikana, zneužívání návykových látek, odpor k autoritám, vznik nových sociálně patologických jevů či jiné problémy, které přináší moderní doba. Asociace na našem území realizuje osvětu, odborné semináře, multidisciplinární konference, vzdělávací programy a nabízí spolupráci všem školám, které mají o školní sociální práci zájem. (Asociace školské sociální práce)

Ač tedy obor sociální práce ve školství u nás moc nefunguje, i přesto je vidět, že tento obor má své uplatnění v tomto odvětví a určitý zájem o něj na našem území je.

Shrnutí teoretické části

Teoretická část mé diplomové práce slouží jako teoretický podklad na následnou empirickou část práce. Vzhledem k hlavnímu cíli, jímž je zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole, byly představeny tři hlavní oblasti, které podávají ucelený obraz o tématu sociální práce ve školství.

První oblastí a zároveň také první kapitolou v teoretické části byla samotná sociální práce. V této kapitole byla nejprve tato profesionální činnost charakterizována pomocí několika definic a byly vymezeny oblasti její působnosti a cíle, které si sociální práce klade za své. Díky značné diverzitě sociální práce byla představena i paradigma sociální práce, jež čtenáři pomáhají lépe pochopit různorodost této činnosti. Jelikož hlavní cíl pojednává o sociálním pracovníkovi, je zde také v této první oblasti definována osobnost sociálního pracovníka, jeho kompetence a pracovní náplň, která, jak jste se již dočetli, je velice různorodá. Na závěr této kapitoly představuji i různé metody a techniky, které v běžné praxi sociální pracovníci využívají.

Druhá kapitola teoretické části se věnovala oblasti školství a vzdělávání v České republice a byl popsán vzdělávací systém v ČR, zásady a cíle vzdělávání a také funkce všeobecného vzdělávání. Díky tomu, že jedna skupina informantů ve výzkumném šetření jsou učitelé ze základních škol, tak v této druhé kapitole se malá část věnovala i učitelům a pedagogickým pracovníkům. V této podkapitole byly i charakterizovány profese jako je speciální pedagog, metodik prevence a školní psycholog, jež často tvoří odborný

poradenský tým na školách spolu s výchovnými poradci. K poradenským týmům na školách se váže i celkové poradenství v oblasti školství, jež je i zároveň oblastí, kde se aktuálně sociální pracovníci v oblasti školství mohou uplatnit. Proto je zde uvedena i charakteristika a obsah činností speciálně pedagogických center a pedagogicko psychologických poraden. Na závěr tato kapitola pojednává i o rizikovém chování dětí a mládeže ve školách, které je velkým motivem pro zavedení sociální práce na školách.

Poslední třetí velká kapitola se věnovala školské sociální práci, která je celkovým tématem této diplomové práce. V podkapitolách je obor školské sociální práce vymezen a popsán i s konkrétními modely školské sociální práce, které se uplatňují napříč ve všech státech, kde se sociální práce na školách realizuje. V návaznosti na hlavní cíl, kdy je zkoumaná možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka, je v další podkapitole popsána osobnost a pracovní náplň školského sociálního pracovníka, aby čtenář měl lepší představu o tom, co je to za pozici a jakým způsobem na školách intervenuje. Konečná část této kapitoly se zaměřuje na popis školské sociální práce u nás a ve světě, kde jsou zmíněny především země jako jsou Spojené státy americké (USA), Německo a Slovensko.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodické ukotvení výzkumných aktivit

Kapitola metodologie výzkumného šetření se věnuje podrobnému popisu vybrané výzkumné strategie a metody, jež byla použita při výzkumném šetření. V rámci kapitoly jsou detailně představeny i veškeré cíle (hlavní cíl a dílčí cíle) vztahující se k provedenému výzkumu. Soubor všech cílů práce je rozpracován v transformační tabulce, která znázorňuje konkrétní tazatelské otázky vztahující se k jednotlivým dílčím cílům, jež byly použity při rozhovorech s informanty. Dále je zde vymezena charakteristika výzkumného souboru, který byl zvolen v rámci výzkumu, a reflexe etických rizik a etické zásady, kterými se výzkum řídil. Na závěr této kapitoly je popsán celkový proces výzkumného šetření spolu se způsoby, jež byly použity při zpracování získaných informací.

4.1 Výzkumné cíle a strategie výzkumu

V rámci této podkapitoly bude nejprve přestaven hlavní cíl a dílčí cíle výzkumného šetření spolu s transformační tabulkou, která znázorňuje jednotlivé cíle spojené s výzkumnými otázkami, které byly pokládány informantům ve výzkumném šetření. A na závěr této kapitoly bude popsána vybraná výzkumná strategie, jež byla použita ve výzkumném šetření této práce.

4.1.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je *zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole.*

Tento hlavní výzkumný cíl byl dále rozdělen do dalších čtyř dílčích cílů, které mají pomoci v naplnění hlavního cíle této práce.

Dílčí výzkumný cíl č.1 (DC1)

Zjistit, jak vnímají sociální pracovníci sociální práci.

První dílčí cíl je zaměřen na první skupinu informantů, jimiž byli sociální pracovníci. V rámci prvního dílčího cíle bylo cílem zjistit, jak samotní sociální pracovníci nahlíží na svou profesi. Dílčí cíl se zaměřuje na osobní pohledy sociálních pracovníků na „profesi“

sociální práce, tedy jak na danou profesionální činnost oni sami nahlíží. V otázkách bylo zjišťováno, v čem sociální pracovníci vidí určitou specifičnost a výlučnost sociální práce na rozdíl od jiných pomáhajících profesí, jaké poslání a cíle by podle nich sociální práce měla mít, jak by mohla být sociální práce užitečná na školách, co může nabídnout oblasti školství a jaké činnosti z pracovní náplně sociálních pracovníků by mohly být podle nich využitelné a užitečné pro školy.

Dílčí výzkumný cíl č.2 (DC2)

Zjistit, jak vnímají učitelé sociální práci.

Druhý dílčí cíl je zaměřen na druhou část informantu, a to na učitele základních škol. V rámci tohoto cíle bylo zjišťováno, jak učitelé vnímají sociální práci, sociální pracovníky a jejich náplň práce. Otázky byly cíleny na zjištění, v čem by podle nich mohla být sociální práce užitečná školám a zda už někdy oni či jejich kolegové spolupracovali se sociálními pracovníky, popřípadě pokud ano, jak by hodnotili celkovou spolupráci s nimi. Celkově je dílčí cíl tedy zaměřen na zjištění názorů, jak informanti z řad učitelů pohlíží na „profesi“ sociální práce.

Dílčí výzkumný cíl č.3 (DC3)

Zjistit, jaká by měla být pracovní náplň sociálního pracovníka ve školách dle sociálních pracovníků a učitelů.

Tento dílčí cíl zkoumá případnou pracovní náplň, kterou by podle obou skupin informantů (sociální pracovníci a učitelé) měl mít sociální pracovník na školách, pokud by tato nová pozice na školách v budoucnu vznikla. V rámci otázek k tomu dílčímu cíli jsou informanti dotazováni, jaké činnosti a aktivity by podle nich měl sociální pracovník vykonávat na školách, jak by případně sociální pracovníci ve školách mohli přispět ke zlepšení spolupráce mezi rodiči a učiteli/ školou a jak by mohl sociální pracovník ve škole pomoci žákům či pedagogickým pracovníkům.

Cíl tedy zkoumá představy informantů o tom, jaké činnosti školského sociálního pracovníka vidí za potřebné a důležité ve své aktuální praxi.

Dílčí výzkumný cíl č.4 (DC4)

Zjistit, jaké přínosy a rizika vidí sociální pracovníci a učitelé v zavedení této pozice sociálního pracovníka ve školách.

Poslední dílčí cíl je klíčový v návaznosti na hlavní cíl výzkumu, jelikož zkoumá, jak informanti vnímají případnou možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka na školách a zda jeví určitý zájem o vznik této pozice či nikoliv. Dále také tento cíl zjišťuje, jaké přínosy informanti spatřují v zavedení pozice sociálního pracovníka na školách a zda spatřují i nějaká rizika, která by tato pozice mohla přinést.

Transformační tabulka

Níže uvedená transformační tabulka znázorňuje transformaci dílčích cílů do konkrétních tazatelských otázek, jež byly použity při polostrukturovaných rozhovorech s informanty výzkumu.

Tabulka 2: Transformační tabulka

Hlavní cíl	Dílčí cíle	Tazatelské otázky
Zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole.	1. Zjistit, jak vnímají sociální pracovníci sociální práci.	Jak byste charakterizoval/a sociální práci, jaké je podle vás její poslání, její cíl?
		V čem vnímáte specifičnost a výlučnost sociální práce od jiných pomáhajících profesí?
		V čem může být podle vás obecně sociální práce užitečná na školách?

		Jaké činnosti z pracovní náplně sociálních pracovníků mohou být podle vás využitelné a užitečné pro školy?
	2. Zjistit, jak vnímají učitelé sociální práci.	Jak byste charakterizoval/a sociální práci a co je podle vás jejím posláním?
		Jaký by měl být podle vás sociální pracovník a jaká je podle vás jeho náplň práce?
		Spolupracovali jste někdy vy nebo vaši kolegové se sociálním pracovníkem v rámci školy, pokud ano, jak byste hodnotil/a tuto spolupráci?
		V čem by sociální práce mohla být užitečná školám?
		Jaké činnosti a aktivity by podle vás měl sociální pracovník vykonávat na školách?
	3. Zjistit, jaká by měla být pracovní náplň sociálního pracovníka ve školách dle	

	sociálních pracovníků a učitelů.	Jak by mohl sociální pracovník ve škole pomoci žákům a jejich rodičům?
		Jak by mohl sociální pracovník ve škole pomoci pedagogickým pracovníkům?
		Jak by sociální pracovníci ve školách mohli přispět ke zlepšení spolupráce mezi rodiči a učiteli/ školou?
	4. Zjistit, jaké přínosy a rizika vidí sociální pracovníci a učitelé v zavedení této pozice sociálního pracovníka ve školách.	Jak vnímáte možnost zavedení pozice sociálního pracovníka na školách?
		Vidíte nějaké přínosy v zavedení pozice sociálního pracovníka na školách? Pokud ano, jaká?
		Vidíte nějaká rizika v zavedení této pozice na školách? Pokud ano, jaká?

4.1.2 Strategie výzkumu

Kvůli charakteru cíle této diplomové práce, kdy výzkum zkoumá pohled informantů na danou problematiku, jsem si zvolila pro daný výzkum kvalitativní výzkumnou strategii.

Tato strategie mi přijde vhodná především v tom, že díky ní je možné zjistit hlubší a detailnější informace od dotazovaných informantů, než je tomu tak u kvantitativní strategie. V rámci samotného výzkumu jsem využila metodu polostrukturovaného rozhovoru, kterou jsem zvolila s ohledem na možnost doptávání se na konkrétní detaily k předem stanoveným tazatelským otázkám, vázající se k jednotlivým dílčím cílům práce. Konkrétní zvolená metoda mi tak umožnila získat ucelenější a komplexnější obraz o pohledech informantů na dané téma.

Dle Hendla (2016) je kvalitativní výzkum určitý proces, při kterém hledáme nějaké porozumění, jež je založeno na určitých metodologických tradicích zkoumání konkrétního sociálního problému. Autor tvrdí, že při tomto druhu výzkumu výzkumník informuje o názorech účastníků výzkumu, vytváří určitý holistický obraz a provádí zkoumání v přirozených podmínkách účastníků.

Cílem tohoto typu výzkumu je vytvářet nové hypotézy teorie a porozumění na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kdy jde o testování určitých hypotéz. Kvalitativní výzkum využívá induktivní logiku, což v praxi znamená, že na začátku výzkumu probíhá nejprve sběr dat, následně pak probíhá pátrání po významu a pravidelnostech, které jsou obsaženy v nasbíraných datech, a nakonec se formují předběžné závěry, které z celkového výzkumu vyplývají. Konečným výstupem u kvalitativního výzkumu mohou být tedy nové teorie a hypotézy o dané problematice. (Disman, 2001) Tato strategie se považuje za pružný typ výzkumu, jelikož v klasických případech výzkumník nejprve určí výzkumné otázky vztahující se k vybranému tématu a následně tyto tazatelské otázky může různě modifikovat a doplňovat během sběru dat podle aktuálních potřeb. Sběr a analýza informací v kvalitativním výzkumu probíhá v delším časovém úseku a informace se induktivně analyzují a interpretují. (Hendl, 2016)

Metoda polostrukturovaného rozhovoru, jež byla pro tento výzkum vybrána, je typická tím, že nejprve si výzkumník stanoví základní okruh tazatelských otázek, na které se vybraných informantů ptáme, ale také zároveň dává výzkumníkovi možnost klást doplňující otázky či pořadí otázek měnit. Výhoda této metody tkví v tom, že tazatel i informant mohou probrat dané téma více do hloubky, je ponechán dostatečný prostor na vyjádření informantů a na kladení případných dotazů z obou stran v případě nepochopení otázky či nějakého nedorozumění. (Hendl, 2016) Polostrukturovaný rozhovor umožňuje zachytit pravdivé výpovědi dotazovaných v jejich přirozené podobě. Informanti nejsou

nijak omezení ve svých odpovědích, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde v dotazníkovém šetření mohou být dotazovaní omezení výběrem odpovědí z nabízených variant. (Švaříček, Šedová, 2007)

Výhodou kvalitativního výzkumu je tedy hloubkový popis případů a jejich podrobná komparace, při které se sleduje jejich vývoj a zkoumají se jednotlivé procesy. Tento typ výzkumu se snaží citlivě zohledňovat působení všech kontextů, lokální situaci a podmínky. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu získáváme zde podrobný popis a vzhled na daný fenomén. (Hendl 2016) Další výhodou kvalitativního výzkumu je, že na rozdíl od kvantitativního výzkumu nám stačí poměrně malé množství informantů, avšak jejich výroky a získané informace z rozhovorů nelze zobecňovat. Hypotézy či teorie, které vznikly z výzkumu, jsou platné pouze pro vybraný vzorek, u kterého byly informace získány. (Švaříček, Šedová, 2007)

Nevýhodou u kvalitativního výzkumu je časová náročnost a na sběr dat je nutné vymezit delší časový horizont. Dále pak výsledky mohou být snadněji ovlivnitelné osobními preferencemi výzkumníka a, jak již bylo zmíněno, získané znalosti nejsou zobecnitelné na celou populaci a do jiného prostředí, tedy je těžké provádět kvantitativní predikci. (Hendl, 2016)

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Pro tento výzkum byly zvoleny dvě skupiny informantů. První skupinou byli sociální pracovníci, kteří ve své praxi sociální práce pracují s dětmi a rodinami v rámci Královéhradeckého kraje. Pro potřeby výzkumu byli zvoleni sociální pracovníci z nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM), ze sociálně aktivizačních služeb pro rodiny s dětmi (SAS) a z orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Důvod pro výběr takto zaměřených sociálních pracovníků byl především fakt, že tito sociální pracovníci ve své práci pracují s dětmi různého věku a v rámci práce s nimi řeší často otázku jejich výchovy a vzdělávání. Tito pracovníci často spolupracují se školou, školskými poradnami, zařízeními, a tudíž jsou vhodnými kandidáty, jejichž názor bychom v otázce školské sociální práce měli zjišťovat.

Druhou skupinu tvořili učitelé pracující na základních školách v Královéhradeckém kraji. Právě učitelé jsou nejčastěji ti, kteří prvně indikují a následně i řeší různé problémy žáků,

kteře se promítají do jejich výuky. Pokud by se pozice sociálních pracovníků zavedla, tak učitelé budou jedni z těch, kteří by se sociálním pracovníkem měli v rámci školní sociální práce spolupracovat, proto se tato otázka týká také i učitelů.

Výběr informantů probíhal prvotním oslovením větších základních škol a sociálních služeb pracujících s cílovou skupinou dětí a rodin v Královéhradeckém kraji. Na oslovení reagovalo pouze několik subjektů, a tak následné doplňování výzkumného vzorku probíhalo již metodou sněžové koule, kdy další informanti byli oslovováni na základě doporučení od předchozích informantů. U výběru informantů byl kladen také důraz na to, aby vybraní informanti měli alespoň pár let praxi v oboru a ve skupině učitelů, aby učitelé za svou délku praxe byli alespoň jednou v roli třídních učitelů. Podmínka role třídních učitelů se mi zdála prioritní z důvodu, že většina problémů u dětí ve škole se řeší v praxi právě v rámci třídnictví, a tak tito učitelé mají větší šanci zhodnotit potřebnost pozice sociálního pracovníka na školách.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 13 informantů. Šest z nich tvořili první skupinu informantů, jež byli učitelé ze základních škol, a druhá skupina se sedmi informanty byla tvořena sociálními pracovníky.

Tabulka 3: Identifikace informantů

Informant	Povolání	Pohlaví	Délka praxe (roky)	Typ zařízení
I1	Sociální pracovník	Žena	20	OSPOD
I2	Sociální pracovník	Žena	3	OSPOD
I3	Sociální pracovník	Muž	26	OSPOD
I4	Sociální pracovník	Žena	11	NZDM
I5	Sociální pracovník	Žena	4	NZDM
I6	Sociální pracovník	Žena	5	SAS
I7	Sociální pracovník	Žena	3	SAS
I8	Učitel	Muž	17	ZŠ
I9	Učitel	Žena	23	ZŠ
I10	Učitel	Žena	24	ZŠ
I11	Učitel	Žena	20	ZŠ
I12	Učitel	Žena	16	ZŠ
I13	Učitel	Muž	19	ZŠ

4.3 Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v období od února až do začátku března 2022. Rozhovory byly realizovány individuálně, buď fyzicky s každým informantem v jeho pracovním prostředí nebo v online prostředí Teams. Mimo individuální rozhovory byl zrealizován také jeden skupinový online rozhovor s pracovníky orgánu sociálně právní ochrany dětí, a to konkrétně s informanty 2 a 3.

Na začátku každého rozhovoru byl vždy informant uveden do tématu. Tedy bylo vysvětleno, o čem výzkum je a co jeho cílem, dále byli informanti srozuměni s průběhem, přibližnou délkou trvání rozhovoru a s možností se kdykoliv doptávat, pokud jim bude nějaká otázka nesrozumitelná. Všichni informanti byli také předem ubezpečeni o anonymitě výzkumu a byl od nich získán slovní souhlas, že s rozhovorem souhlasí. Každý z informantů byl na začátku dotázán, zda si rozhovor mohou nahrávat na záznamník pro detailní zaznamenání všech informací a následný přepis a rozbor rozhovorů sloužící pro zpracování interpretací a konečných výsledků šetření. Všichni účastníci výzkumu byli ubezpečeni, že záznamy budou následně pak vymazány. Všichni informanti souhlasili s nahráváním rozhovorů, což mi poskytlo prostor pro maximální soustředěnost na rozhovor a mohla jsem si dělat pouze stručné písemné poznámky.

Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 30 až 45 minut. Doba záležela hlavně na větší či menší sdílnosti informantů či prostoru, který každý informant potřeboval na zamyšlení a vyjádření se k dané otázce. V průběhu rozhovoru byl ponechán každému informantu dostatečný prostor pro případné dotazy a předem stanovené tazatelské otázky byly obohaceny ještě o některé doplňkové otázky, které se v dané situaci vybízely. Jednotlivé rozhovory byly následně v co v nejkratší době po rozhovoru přepisovány z nahrávacího zařízení z důvodu rychlého zpracování a zachování si aktuálních a správných myšlenek k danému rozhovoru. Po přepisu byla využita technika kódování, kdy u jednotlivých odpovědí byly hledány společné znaky, které pak byly následně interpretovány. Každý dílčí cíl v této práci je interpretován zvlášť dle jednotlivých tazatelských otázek.

4.4 Etika a rizika výzkumu

Každý kvalitativní výzkum má své určité etické zásady a v každém výzkumu najdeme určitá rizika, jež výzkum mohou ovlivnit. Výzkumník by měl mít vždy na mysli, aby

zachoval veškerou možnou etiku při realizaci výzkumu a možná rizika ošetřil tak, aby výzkum neovlivnila.

Jeden z etických aspektů, který je velice podstatný, je důvěryhodnost výzkumníka. To, jakou důvěru si výzkumník u informantů získá, může ovlivnit celkový výzkum. Bez získání určité míry vzájemné důvěry a pozitivního nastavení obou subjektů není možné získat validní a relevantní informace. Proto je nutné vždy na začátku představit sebe jako osobu výzkumníka, tak svůj výzkum a jeho záměr. (Miovský, 2006)

Tento etický aspekt se dále pojí s důvěrností, která by měla v každém výzkumu být zachována. Tato důvěrnost ve výzkumu znamená žádné zveřejňování dat, z kterých by čtenář mohl nějak identifikovat účastníky výzkumu. Výzkumník má povinnost zajistit anonymitu každému z informantů, pokud by toto vše výzkumník nemohl informantům zajistit, tak by neměl výzkumnou zprávu publikovat. Výzkumník by také neměl rozhodně sdělovat účastníkům informace získané od jiného účastníka stejného výzkumu. Základním pravidlem tedy je, aby nedocházelo k žádné újmě účastníků našeho výzkumu. Mimo princip důvěrnosti je také v každém sociálně-vědním výzkumu nutné získat určitou podobu souhlasu od účastníků výzkumu. Tento souhlas by měl být nějak zdokumentován. V literatuře se mluví buď o poučeném souhlasu či informovaném souhlasu. Tyto souhlasy předpokládají, že informanti s výzkumem dobrovolně souhlasí a že byli seznámeni s povahou, průběhem a záměrem výzkumu. (Švaříček, Šedová, 2007)

Dále je nutné zachovat empatickou neutralitu, kdy při výzkumu by výzkumník měl projevovat určitý zájem a porozumění vzhledem k informantům a jejich sdělení, avšak ke skutečnostem, které nám jako výzkumníkovi informant sdělil, musíme být neutrální. Výroky informantů tedy nesmíme nijak hodnotit či moralizovat. (Miovský, 2006)

Každý výzkum nese i nějaká svá rizika, která mohou výrazně ovlivnit celý výsledek výzkumného šetření. V rámci tohoto výzkumu bylo také identifikováno několik rizik, které by výzkum mohly ovlivnit. Velké riziko, které mohlo přinést zkreslení nasbíraných dat, byla jedna z metod sběru informací a to tzv. sněhová koule. Tuto metodu jsem využila pro doplnění chybějícího počtu informantů z důvodu prvotního nezájmu ze strany záměrně oslovených subjektů dle konkrétních kritérií. Proto jsem zvolila navíc tuto dodatečnou metodu, která mi pomohla výzkumný soubor doplnit. Princip sněhové koule spočívá v nabalování kontaktů, kdy jsou získávány doporučení na další potencionální informanty od osob, se kterými již rozhovor byl uskutečněn. V rámci této metody jsem

získala od kontaktních osob v terénu tipy na konkrétní osoby, které splňovaly stanovená kritéria a byly by ochotny se do výzkumu zapojit. Díky této metodě je možné, že informanti se do výzkumu zapojovali kvůli svému zájmu v dané problematice a byli již zastánci či odpůrci vzniku pozice sociálního pracovníka na školách. Avšak díky charakteru tohoto výzkumu, který zkoumá názory lidí na určité téma a neusiluje tak o reprezentativnost souboru, ale spíše o širší poznání problematiky, by tato metoda nemusela být v konečném výsledku na závadu.

Malý prvotní zájem o zúčastnění se výzkumu byl z mého hlediska zapříčiněn aktuální pandemickou situací covid-19, která byla dalším rizikem tohoto výzkumu. Díky této situaci mnoho oslovených subjektů odmítlo účast z důvodu obav o své zdraví. Některé rozhovory byly proto provedeny online formou, což ale také obnášelo několik rizik. Online rozhovory mohly být přerušeny či znehodnoceny díky technickým problémům a šumu.

Dalším rizikem u kvalitativního výzkumu bývá také možná projekce vlastních postojů na vybrané informanty. Protože práci píši z pohledu sociálního pracovníka, který zastává názor, že by sociální pracovníci měli působit na školách jako jedni z poradenských pracovníků školy, tak jsem musela ohlídat názorovou neutralitu během rozhovorů a dbát na ni. Proto jsem se k danému tématu nevyjadřovala před rozhovorem ani během rozhovoru ani nijak nekomentovala výroky respondentů. Výsledky by jinak mohly být ovlivněné mou osobou jako výzkumníkem, mými osobními názory, předpoklady a preferencemi a celkový výzkum by nebyl relevantní.

5. Interpretace výstupů výzkumného šetření

Poslední kapitola této práce se zabývá již interpretacemi informací, jež byly získány od vybraných informantů v průběhu výzkumného šetření, které probíhalo v období února 2022 až do začátku března téhož roku. Dílčí cíle výzkumu jsou interpretovány v jednotlivých podkapitolách zvlášť. Na konci každé interpretace, vážící se k jednotlivým dílčím cílům, je uvedeno závěrečné shrnutí, které sumarizuje výsledky pro každý dílčí cíl zvlášť. Interpretace výsledků jsou prokládány průběžně i doslovnými citacemi informantů a jsou psány kurzívou a označeny uvozovkami.

Interpretace dílčích cílů probíhala pomocí transkripce jednotlivých rozhovorů z audio nahrávek, jež byly pořízeny v průběhu výzkumu při jednotlivých rozhovorech s výslovným souhlasem informantů. Pro lepší zpracování velkého množství získaných informací byla následně využita metoda kódování. Strauss uvádí, že *„kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby. Je to ústřední proces tvorby teorie z údajů.“* (Strauss, 1999, str.39) Přepsané texty rozhovorů se tedy rozdělily do dílčích segmentů po větách nebo odstavcích dle stejného významu a k dílčím zformovaným segmentům byly přiřazeny jednotlivé kódy. Při volbě kódu bylo důležité kladení si otázek, o čem dané sekvence vypovídají a také jaké téma nebo jev reprezentují. (Šed'ová, 2007) Zredukované a uspořádané texty pak dále byly interpretovány mou osobou dle dílčích cílů.

5.1 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 1

DC1: Zjistit, jak vnímají sociální pracovníci sociální práci.

V rámci prvního dílčího cíle byl zjišťován pohled informantů z řad sociálních pracovníků na jejich „profesi“ a na výlučnost sociální práce oproti jiným pomáhajícím profesím.

Sociální pracovníci byli vyzváni v rámci rozhovorů, aby svými slovy charakterizovali sociální práci, tedy o čem podle nich sociální práce je a co je podle nich posláním, cílem sociální práce. Informanti odpovídali velice podobně. Dle výpovědí informantů je sociální práce určitá práce s lidmi, která pomáhá lidem, jež se ocitli v nějaké nepříznivé sociální situaci, kterou neumí sami řešit. Určitý rozdíl byl spatřen u informantů z řad Orgánu sociálně právní ochrany dětí. Ilvidí sociální práci jako: *„koordinovanou, systematickou, plánovitou činnost, která by měla směřovat k tomu, aby se klient v rozumném časovém úseku dokázal postavit na vlastní nohy a dokázal fungovat bez*

pomoci nějakých sociálních systémů.“ Dále uvádí, že sociální práce je nejen o zprostředkování pomoci, ale také že sociální práce disponuje určitým kontrolním rámcem. I3 vidí naopak sociální práci jako: „*prostředek pro vyrovnávání vztahu mezi občanem a společností či státem*“ . Sociální práce dle tohoto pracovníka má vyrovnat vztah mezi občanem a společností, aby nebyl konfliktní a aby jednotlivci i společnost byli oba spokojeni. Z této definice bychom mohli tedy říci, že I3 vidí v sociální práci zaměřenost na zlepšení či obnovení sociálního fungování klienta tak, jak to uvádí i Payne ve své knize *What is Professional Social Work? Poslání sociální práce* vidí informanti jako pomoc lidem a I2 a I3 uvádí doslovně, že jejím posláním a cílem je i zmocňování lidí.

V rámci zjišťování, zda sociální pracovníci vidí nějakou výlučnost či specifčnost v sociální práci oproti jiným pomáhajícím profesím, viděli informanti specifčnost práce v rozsahu znalostí, kterými by sociální pracovník měl disponovat, a v rozsahu činností, které ve své každodenní praxi vykonává. Informanti zdůrazňovali, že sociální pracovníci musí mít veliký znalostní přehled z řad různých vědních oborů oproti jiným pomáhajícím profesím, které se soustředí, dle nich, jen na konkrétní oblast (např. lékař na medicínu, právník na legislativu, psycholog na psychologii atd.) Ale jak uvádí I2: „*sociální pracovník musí mít vzhledem k množství různých situací, co řeší, vědomosti z práva, psychologie, medicíny, sociologie a tak dále.*“ Navíc dle výpovědí informantů, sociální pracovník neřeší jen jeden typ problémů, ale v reálné praxi musí řešit širokou škálu odlišných problémových situací. I3 konkrétně říká, že „*sociální pracovník využívá eklektický a multidisciplinární přístup*“ . K tomu se váže i další část výpovědi I2, kde tato informantka uvádí, že sociální práce nemá jasnou terminologii oproti jiným profesím jako je např. lékař. V rámci tématu výlučnosti byly spatřeny patrné rozdíly vážící se k organizaci, ve které daný sociální pracovník pracuje. I5 neboli informantka pracující v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež vidí specifčnost sociální práce v oblasti prevence. Říká: „*sociální práce se snaží řešit ty problémy ještě dřív, než se naplno rozjedou, například oproti psychiatrům, nebo doktorům, kteří řeší s tím člověkem už vzniklý problém.*“ Naproti tomu I1 a I2 z OSPD vidí výlučnost této činnosti i v oblasti kontroly. Uvádí, že některé situace vyžadují i kontrolu ze strany sociálních pracovníků, tedy že tato činnost není vykonávána pouze ze zájmu klienta tak jako u jiných pomáhajících profesí, ale v některých případech musejí pracovníci intervenovat, i pokud

nebyla ze strany klienta vznesena zakázka. I2 a I4 se také ve svých výrocích shodují na tom, že na rozdíl od jiných pomáhajících profesí má tato nízkou prestiž, což sebou nese i malé finanční ohodnocení sociální pracovníků.

Informanti se ve svých výpovědích shodovali na tom, že by sociální práce byla určitě užitečná pro školy. Dle jejich názorů by mohla být jakýsi zprostředkovatel vzhledu do rodinného zázemí žáků, což by mohlo přispět ke zlepšení efektivnosti práce se špatně prospívajícími dětmi. I4, 5 a 7 si myslí, že by sociální práce přinesla nový pohled na problémové situace ve škole a také by přinesla i nové možnosti řešení těchto situací. I5 a I7 vidí přínos v dřívějším podchycení dětí, popřípadě i rodin, které by potřebovaly pomoc sociálního pracovníka. I7 uvádí: *„hodně rodin co by potřebovalo naši pomoc se o naši službě dozví až když se o rodinu začne zajímat OSPD, přitom by bylo fajn kdyby se s tou rodinou začalo pracovat už od začátku, když se tam vyskytne nějaký problém.“*

Ve výpovědích informanti zdůrazňují, že primárně sociální šetření v rodinách by mohlo být v návaznosti na zjištění životních podmínek dítěte velice užitečnou činností při práci sociálního pracovníka na školách. Další využitelnou činností z pracovní náplně sociálních pracovníků v zázemí škol by bylo dle I1 a I6 individuální plánování, které by mohlo pomoci v dosahování lepších výsledků při práci se žáky než dosud. I4 a I5 zdůrazňují jako užitečnou aktivitu především realizaci preventivních besed, které by sociální pracovník na školách mohl také pořádat jako oni v NZDM. Užitečnost těchto preventivních přednášek a workshopů vidí především v dřívějším odhalení problémů u žáků.

Shrnutí

Z jednotlivých odpovědí na tazatelské otázky lze říci, že sociální pracovníci vnímají svou „profesi“ převážně jako pomáhající. Pouze někteří informanti, zejména pracovníci z OSPD, vidí v sociální práci i kontrolní prvek. Za poslání sociální práce vidí pomoc lidem v obtížných životních situacích, která má směřovat k uschopňování klienta, aby byl schopen v budoucnu vzít věci do vlastních rukou a umět problém řešit samostatně.

Výlučnost a specifčnost sociální práce oproti jiným pomáhajícím profesím vidí ve velkém rozsahu znalostí a činností, které sociální pracovník ve své práci vykonává na rozdíl od jiných profesí, které se soustředí většinou pouze na jednu oblast. Lze tedy říci, že vidí sociální práci jako multidisciplinární činnost, která se snaží své případy klientů

řešit komplexně. Několik informantů reflektuje i nízký status této práce ve společnosti, který souvisí i s nižším finančním ohodnocením oproti jiným profesím, které také mají za cíl pomoc lidem.

Všichni informanti se ve svých výpovědích shodují, že sociální práce by byla určitě užitečným prvkem, který by přinesl nové náhledy na určité situace či problémy a také nové možnosti práce s žáky škol než dosud. Sociální práce by dle informantů mohla přinést i vhled do rodinného zázemí žáků, který by mohl být přínosným prvkem i pro práci pedagogických pracovníků se svými žáky. Někteří informanti zastávají názor, že přítomnost sociální práce ve škole by mohla zlepšit síť pomoci, tedy že by se dříve podchytily případy dětí a rodin, které by potřebovaly určitou pomoc ze strany sociálních pracovníků.

Jako využitelné a užitečné činnosti na školách z jejich pracovní náplně vnímají především sociální šetření v rodinách, které právě má zprostředkovat ten chybějící vhled do rodinného zázemí žáků, a také individuální plánování, jež má zefektivnit průběh a výsledky práce s dětmi.

5.2 Interpretace dílčího výzkumného cíle č.2

DC2: Zjistit, jak vnímají učitelé sociální práci.

U druhého dílčího cíle bylo zjišťováno, jak učitelé vnímají obecnou sociální práci, sociální pracovníky a spolupráci s nimi.

Tak jako sociální pracovníci byli v rámci prvního dílčího cíle vyzváni, aby svými slovy charakterizovali sociální práci, tak obdobně byli v rozhovorech dotazováni i informanti z řad učitelů, aby charakterizovali sociální práci a její poslání. Ve všech rozhovorech s těmito informanty se objevovalo totéž. V každém rozhovoru zaznělo: „*je to práce s lidmi*“, „*pomoc lidem*“. Sociální práci vcelku tedy informanti z řad učitelů vidí jako určitou práci s lidmi, kteří potřebují pomoc, jelikož se nachází v nějaké těžké životní situaci. Například I13 říká o sociální práci: „*Domnívám se, že je to nějaká práce s lidmi, kdy sociální pracovníci mají za úkol pomoci lidem v nějakých nesnadných situacích, nebo pomoci při jednání s úřady a pomoc zabezpečit základní životní potřeby. Taky asi pomáhá se sociálním vyloučením a lidem na okraji společnosti.*“ Poslání, které učitelé vidí v sociální práci, bylo také u všech informantů dosti jednoznačné, kdy posláním vidí

především tu pomoc lidem. I8 ještě dodává, že posláním této práce je, aby všem lidem zajistila rovný přístup ke všemu, tedy ke zdrojům, vzdělání, zaměstnání, bydlení atd. I11 vidí pak poslání sociální práce kromě pomoci lidem také v pomoci začlenit se do společnosti a naučit člověka se v ní orientovat.

Informanti byli také v rámci rozhovorů dotazováni, jaký by měl být sociální pracovník a co podle nich ve své běžné praxi dělá. U popisu pracovníka se všichni shodli na osobnostních rysech a na tom, že by měl být empatický a komunikativní. I10 také uvádí, že by měl být důrazný a flexibilní. I12 říká, že by měl mít určitě manažerské, organizační schopnosti a měl by být důvěryhodný. Informanti také zdůrazňovali, že by sociální pracovník měl mít všeobecný přehled a velké znalosti z mnoha vědních oborů, aby byl schopen řešit různé problémy. I8 a I11 i konkrétně uvedli, že by měl mít znalosti z práva, psychologie a z pedagogiky. V oblasti pracovní náplně sociálních pracovníků se informanti domnívají, že sociální pracovník ve své praxi radí a pomáhá lidem, kteří si s něčím neví rady a jsou v těžké životní situaci. Další aktivitou, jež by dle těchto informantů mohla spadat do pracovní náplně sociálních pracovníků, bylo poskytování a zajišťování finančních prostředků/dávek. Častou činností, která byla slýchána během rozhovorů, bylo dále navštěvování rodin, chození do domácností a kontrolování, zda rodina funguje tak, jak by měla. Pracovní náplň sociálních pracovníků také zahrnuje dle informantů 10 a 13 pomoc při komunikaci s úřady a pomoc při vyřizování papírů. I8 to shrnul náplň práce následovně: „*Určitě sociální pracovník bude podle mě dělat nějakou administrativní činnost, poradenskou práci a také terénní práci s lidmi*“ Z rozhovorů bylo vidět, že učitelé často nemají moc velkou představu o konkrétní činnosti sociálních pracovníků a často to i hned na začátku zmiňovali. V rozhovorech si spíše vybavovali sociální pracovníky z orgánu sociálně právní ochrany dětí, se kterým se ve své praxi dostávají do kontaktu, či pracovníky z úřadů práce.

Informanti v rozhovorech také uváděli, že během své učitelské praxe již několikrát spolupracovali se sociálním pracovníkem, a to konkrétně s pracovníkem z orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD). Informanti s tímto pracovníkem spolupracovali především v záležitosti záškoláctví jejich žáků či v záležitosti zanedbávání výchovy a péče o dítě ze strany rodičů. Spolupráci si všichni informanti pochvalovali a spolupráci hodnotili jako příjemnou, rychlou a efektivní. I12, ač si spolupráci s pracovníky také pochvalovala, viděla určité nedostatky ze strany OSPOD. V rozhovoru totiž uvedla: „...

ale pokud jsme se na sociální pracovníky tady ze sociálky obrátili, ohledně neplnění školních povinností žáky, tak nám řekli, že v tomhle mají krátké pravomoci, a že pokud dítě má problém jen s tímhle, ale současně chodí do školy, tak nemůžou nic dělat“ Situaci chápe, ví, že mají asi „svázané ruce“, ale v těchto situacích, kdy rodiče nespolupracují a nekomunikují, nemají žádné možnosti, jak tento problém řešit. Tři informanti konkrétně 8,9,10 v rámci své praxe přímo sami se sociálními pracovníky nespolupracovali, ale spolupracovali s nimi jejich kolegové. Opět se jednalo o sociální pracovníky z OSPOD. I9 uvedla, že sice přímo s pracovníkem nespolupracovala, ale píše pravidelně posudky na některé žáky v její třídě, které se pak posílají pracovníkům OSPOD. Posudky se týkají toho, jak dítě funguje při vyučování a v kolektivu. Také se tato informantka svěřila s tím, že jí osobně vadí, že s ní nikdo danou situaci z řad těchto pracovníků osobně neřeší a pořádně neobjasní aktuální situaci těchto žáků.

Všichni tito informanti také vidí jednoznačnou užitečnost sociální práce na školách, a to především z důvodu monitoringu domácího prostředí žáků, který dosavadně na školách dle informantů není možný. Také by dle všech výpovědí informantů byla sociální práce užitečná v propojení komunikace a efektivnějšího řešení problémů s rodiči žáků.

Shrnutí

V rámci tohoto dílčího cíle bylo zjištěno, že informanti z řad učitelů vnímají sociální práci jako práci s lidmi a pomáhající profesi, která má za cíl pomoci lidem v tíživých životních situacích. Ač to vypadá, že sociální práci vidí pouze jako pomáhající, mezi úkoly sociálního pracovníka uvádí někteří informanti i kontrolní činnosti, a to zejména v rodinném zázemí. Když jsme mluvili o představách o pracovní náplni sociálního pracovníka, sami informanti většinou zmínili, že nemají moc velkou představu o tom, co tak všechno můžou tito pracovníci dělat. Mezi nejčastější aktivity, které byly uváděny, patřilo poskytování poradenství, pomoc při zajištění či vyřízení sociálních dávek a docházení do rodin. Většina informantů také měla již zkušenost se spoluprací se sociálním pracovníky, a to konkrétně s pracovníky z orgánu sociálně právní ochrany dětí. Spolupráci hodnotili kladně, avšak našly se i ohlasy, že by mohla být v určitých oblastech mnohem větší. Na závěr všichni informanti z řad učitelů vidí přínos sociální práce i pro školy, a to v oblasti vztahů a komunikace s rodiči žáků.

5.3 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 3

DC3: Zjistit, jaká by měla být pracovní náplň sociální pracovníka ve školách dle sociálních pracovníků a učitelů.

V rámci tohoto třetího dílčího cíle bylo zjišťováno, že pokud by se pozice sociálního pracovníka na školách zavedla, jakou by informanti měli představu o tom, co by vše sociální pracovník na školách vykonával, co by spadalo do jeho pracovních kompetencí. Tento dílčí cíl se tedy týkal jak informantů z řad sociálních pracovníků, tak z řad učitelů. Informanti z řad sociální pracovníků byli ve svých výpovědích konkrétnější a různorodější než informanti z řad učitelů.

Nejčastější aktivitou, kterou by sociální pracovník na školách měl vykonávat dle sociálních pracovníků, byla komunikace s rodiči. Tuto aktivitu uvedli v rozhovoru všichni informanti, jak učitelé, tak sociální pracovníci. I2 komunikaci s rodiči spojoval i s funkcí mediátora, kterou by sociální pracovník měl na škole zastávat v rámci vztahu škola a rodina žáka. Konkrétně bylo zmíněno, že „...*díky této roli by se mohly zlepšit i celkové vztahy mezi školou a rodinami žáků.*“ Sociální šetření a docházení do rodin žáků byly aktivity, které často informanti spojovali s výše zmíněnou komunikací s rodiči. Tyto aktivity sociální pracovníci viděli jako klíčové, jež by mohly pomoci žákům i jejich rodinám. Častou uváděnou činností byly také preventivní aktivity, programy a poradenství. Dle informantů z řad sociálních pracovníků by sociální pracovník měl realizovat různé preventivní aktivity a programy na školách a ve třídách. Tyto programy by mohly dle respondentů přispět k předcházení vzniku problémů u žáků či k včasnému zachycení žáků, kteří by potřebovali pomoc. I4,5 a 7 byli také toho názoru, že by sociální pracovníci měli přebrat činnosti výchovných poradců a metodiků prevence proto, že sociální pracovník umí lépe s dětmi komunikovat a řešit problémy různého typu. I5 uvedla: „*myslím si, že by sociální pracovník měl na to mnohem více znalostí a zkušeností než výchovný poradce, který je současně i učitel a má na tuto funkci jen nějaký kurz*“

Aktivitami zmiňovanými sociálními pracovníky byla také pomoc s vyřizováním finanční pomoci a zprostředkovávání pomoci z řad jiných sociálních subjektů. I1 se v rozhovoru zmínila, že „...*primárně by se tento sociální pracovník měl věnovat hlavně žákům v té škole, pokud by bylo zapotřebí intervenovat i v rodině, tak by měl ten pracovník umět zprostředkovat té rodině jinou pomoc například kontaktovat pracovníky z OSPOD*

nebo kontaktovat nějakou neziskovku poskytující sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi.“ Ojedinělou aktivitou, kterou uvedla informantka 4 v rozhovoru, byla účast na školních akcích a výletech, při kterých by sociální pracovník mohl pomoci se stmelěním kolektivu žáků. I2 v závěru u této otázky uvedla, že by klientem sociálního pracovníka ve škole byli jak žáci, tak jejich rodiče a i škola, to znamená, že všem těmto třem subjektům by tento pracovník měl pomáhat“ I3 dodává: „*Samozřejmě by se celková pracovní náplň a kompetence sociálního pracovníka na školách musela pečlivě a konkrétně vymezit, aby nedocházelo k překrývání jednotlivých činností navzájem mezi členy poradenského týmu na školách.*“

Sociální pracovníci zastávají jednotný názor, že by sociální pracovníci na školách mohli pomoci i učitelům. Přebrali by za ně komunikaci s rodiči, umožnili by jim určitý náhled na rodinné situace žáků a poskytovali by jim potřebné poradenství. Všichni tito informanti z řad sociálních pracovníků se také shodli, že tato pozice by zlepšila vztahy a komunikaci mezi školou a rodinami žáků.

Informanti z řad učitelů ohledně pracovní náplně odpovídali dost podobně jako předchozí informanti. Všichni informanti z řad učitelů uváděli, že by sociální pracovník měl především komunikovat s rodinami žáků, řešit problémy dětí, které se promítají nějak do výuky, a měl by informovat učitele o problémových situacích dětí v rodinách. Dále podle některých informantů by také měl pracovník do rodin docházet a dohlížet na to, aby rodiče plnili své povinnosti vůči svým dětem a také škole. Dále také informanti zdůrazňovali, že by pracovníci měli pomáhat dětem ze sociálně slabších rodin, zajistit školní pomůcky společně se zajištěním peněz pro děti na školní akce a výlety. Jak uvádí I13, I11 a I9 některé děti na jejich školách mají dluhy na školních účtech a rodiče nejsou schopni peníze doplatit. Sociální pracovník by dle této skupiny informantů prostřednictvím těchto aktivit pomáhal jak žákům, tak rodičům. Učitelé zároveň uváděli, že by jim sociální pracovník mohl poradit, jak s některými žáky pracovat, jak k nim přistupovat a mohl by jim zprostředkovat určitý vhled do rodinného zázemí žáka, který by jim pomohl lépe pochopit některé projevy svých žáků v hodinách. Navíc učitelé jsou toho názoru, že pokud by přebrali sociální pracovníci za učitele komunikaci s rodiči v určitých tématech, usnadnilo by jim to v mnoha ohledech jejich práci. I9 k tomuto bodu dodává: „*Mohli bychom se více soustředit na výuku dětí než na řešení problémů okolo,*

kteře nám bere čas i energii.“ Současně učitelé i sociální pracovníci vidí, že díky této pozici by se mohla zlepšit spolupráce s některými rodinami žáků.

Shrnutí

Třetí dílčí cíl byl zaměřen na zjištění názoru učitelů a sociálních pracovníků na pracovní náplň sociálních pracovníků na školách. Oběma skupinám byly pokládány stejné otázky, které měly za úkol zjistit, co by si informanti představovali, že by sociální pracovník měl na školách dělat, jak by jejich práce případně mohla pomoci žákům, rodinám a pedagogickým pracovníkům školy. Z rozhovorů se sociální pracovníky jasně vyplývá, že hlavní činností, kterou by tento pracovník na školách měl na starosti, by byla komunikace s rodinami, jež by mohla zlepšit celkové vztahy mezi školou a rodinami žáků. Dále by sem spadalo vyhledávání dětí, které by potřebovaly pomoc, a poskytování poradenství jak žákům a jejich rodinám, tak učitelům, pokud by se na ně obrátili. Měli by také pomáhat při zprostředkování kontaktu mezi žákem a rodinou a jinými pomáhajícími subjekty. Dále by podle většiny pracovníků měl realizovat preventivní programy a pomoc se zajištěním finančních prostředků potřebných pro vzdělávání žáků. Ve výpovědích bylo zřejmé, že názory sociálních pracovníků na náplň práce se odvíjejí od jejich zaměření a jejich pracovních činností.

Učitelé měli podobné smýšlení jako sociální pracovníci. Podle informantů z řad učitelů by pracovník měl zajišťovat komunikaci s rodinami žáků a pomáhat dětem, které mají nějaké výchovné či vzdělávací problémy. Polovina těchto informantů by si představovala, že by sociální pracovník měl do rodiny docházet, kde by pomáhal rodičům a dohlížel na ně tak, aby plnili své povinnosti vyplývající ze školského zákona. Další užitečnou aktivitou by dle nich mohla být pomoc při obstarávání finančních prostředků na školní pomůcky, výlety a exkurze. Učitelé často uváděli, že spousta dětí má dluh na školním účtu, z kterého se tyto věci financují. Sociální pracovník na školách by jim konečně mohl zprostředkovat více informací o jejich žácích, poradit, jak s nimi pracovat, a mohl by přispět i ke zlepšení vztahů s některými, jak sami uvádějí, „problémovými“ rodiči.

5.4 Interpretace dílčího výzkumného cíle č. 4

DC4: Zjistit, jaké přínosy a rizika vidí sociální pracovníci a učitelé v zavedení této pozice sociálního pracovníka ve školách.

V rámci posledního dílčího cíle byli všichni informanti dotazováni, jak vnímají možnost zavedení pozice sociálního pracovníka na školách, zda mají nějaké výhrady k této pozici a jaké vidí přínosy a rizika této pozice.

Nikdo z informantů nebyl proti, aby se tato pozice na školách zavedla. Většina informantů, jak z řad sociálních pracovníků, tak učitelů, byla rozhodně pro vznik této pozice na všech základních školách. Dokonce I8 a I4 zmínili, že by viděli užitečnost této pozice i na učňovských oborech. Někteří informanti z řad učitelů zprvu váhali, zda na některých školách by už těch „odborných“ pracovníků nebylo až moc a zda by se taková pozice na školách uplatnila na celý úvazek. Ale i ti byli toho názoru, že by bylo dobré to zkusit. I 10 k tomu dodává: *„asi by to záleželo na jednotlivé škole, my bychom tu asi měli pár rodin a žáků s problémy, se kterými by bylo dobré, aby takový pracovník spolupracoval, takže by se nám hodil, ale v republice máme i dost malých škol, kde by se ten pracovník nemusel uplatnit.“* I8 je podobného názoru: *„Jsem proto to zkusit, ale všechny ty pozice jako např. výchovný poradce, metodik prevence mi přijdou podobné, takže na některých školách nevidím, že by tenhle pracovník fungoval na plný úvazek, leda tak kdyby přebral činnosti těchto pracovníků, kteří už na škole jsou“* Na druhou stranu tento názor zmínila i jedna z informantek ze sociálních pracovníků, konkrétně I4, která se také obávala, že by na některých menších školách tento sociální pracovník působil pouze na částečný úvazek. Tato informantka dále uvedla, že před lety sama navrhovala ve svém zaměstnání, že by některý pracovník z NZDM mohl působit na částečný úvazek jako pracovník na školách.

Z rozhovorů bylo zjištěno i mnoho přínosů, kterými by zavedení této pozice disponovalo. Učitelé viděli veliký přínos ve zrychlení a zlepšení jednání s rodiči žáků, úlevu od některých činností a povinností, které aktuálně mají, dále v monitorování rodinného zázemí, více dostupných informací o žácích a také přínos v efektivnějším řešení problémů na školách. Sociální pracovníci vidí přínos především v lepším propojení služeb, v prevenci a včasnějším řešení problémů. Cenné by jistě bylo také to, že by žáci měli snadnější cestu k pomoci. I6 vidí, že by mohli žáci získat větší pocit bezpečí ve škole, jelikož když se svěří sociálním pracovníkům, kteří by je neučili, nebudou mít

obavy, že by se to nějak promítlo do jejich studia, nebo že by si na žáky učitelé nějak zasedli.

Všichni informanti z řad sociálních pracovníků v zavedení této pozice viděla určitá rizika, která by mohla nastat s příchodem sociálních pracovníků do škol. Nejčastější riziko, které se často v rozhovorech se sociálními pracovníky opakovalo, bylo, že by učitelé sociální pracovníky mohli odmítat, jelikož by si mohli myslet, že je to jakýsi dohled nad jejich prací. I4 konkrétně zmiňovala výchovné poradce a metodiky prevence, že by mohli mít pocit ohrožení své práce, a tak by společnou spolupráci se sociálním pracovníkem nepodporovali, možná i bojkotovali. I1 byla podobného názoru jako předchozí informanti. Uváděla jako riziko nechuť a nezájem ze strany školství konkrétně Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy. Tento problém v oblasti nezájmu tato informantka reflektuje již delší dobu, jelikož jak sama říká: „*O tomto tématu se mluvím několik let a stále se tuto pozici nepodařilo ukotvit.*“ I3 také zmiňuje, že riziko může tkvít v ukotvenosti a ve vymezení kompetencí a pracovní náplně. Uvádí, že by také tento pracovník měl mít určitou míru autonomie a nezávislosti na rozhodnutí ze strany vedení školy, jelikož jak sám ze své praxe vidí: „*ředitelé škol mají často tendenci si některé pozice na školách přizpůsobovat tomu, jak je to v té škole potřeba.*“ I2 k tomu dodává, že by bylo dobré, aby tato pozice byla financovaná z peněz města, a ne ze strany konkrétní školy, aby nedocházelo k ovlivňování výkonů těch pracovníků.

Informanti z řad učitelů již tolik rizik v zavedení této pozice neviděli. Pár z nich však vidělo riziko v tom, že by rodiče nebyli rádi, aby se tato pozice zavedla, a mohli by se obávat, že je to nějaký další pokus o dozor. Jako jediný I8 zmínil riziko šikany. Děti, které by spolupracovaly s tímto pracovníkem, by mohly být podle něj terčem šikany ze strany ostatních spolužáků. Navíc jak dodává: „*...pokud by docházelo k nějakým úlevám či zvýhodňování těchto žáků, tak by se to ostatním nemuselo líbit a požadovali by také úlevy.*“ Tato skutečnost by mohla dle tohoto informanta vyvolat nepokoje ve třídních kolektivech.

Shrnutí

V posledním dílčím cíli bylo z rozhovorů se všemi informanty zjištěno, že všichni jsou pro, aby se pozice sociálního pracovníka na školách zavedla. V zavedení viděli mnoho pozitiv, které by tato pozice přinesla. Učitelé by hlavně ocenili zrychlení a zlepšení

komunikace s rodinami žáků, úlevu od některých činností jako je např. komunikace s rodiči o mimo vzdělávacích záležitostech a efektivnější řešení problémů na školách. Dále také vidí přínos v monitorování rodinného zázemí, sdílení informací o jejich žácích a možné poradenství pro ně, jako učitele, aby věděli, jak lépe s žáky pracovat. Druhá skupina informantů, sociální pracovníci, reflektují jako přínos zlepšení propojenosti sítě pomoci a návaznosti sociálních služeb či prevenci a včasné řešení problémů jak na školách, tak v rodinách. Z výzkumu bylo také zjištěno, že informanti si uvědomují i možná rizika, která by zavedení této pozice na školách mohlo přinést. Učitelé reflektovali pouze dvě rizika, a to, že by někteří rodiče s touto pozicí nemuseli souhlasit, jelikož by se mohli obávat, že je to nějaký další pokus o dozor. Druhým rizikem, které zmínil pouze jeden informant, bylo riziko šikany na škole. Děti spolupracující s tímto pracovníkem by mohly být vyčleňovány z řad ostatních žáků z kolektivu. Sociální pracovníci zmiňovali podstatně více rizik, ale všechny se převážně týkaly obav z toho, že by tuto pozici mohli odmítat učitelé a školy. Pokud se ale podíváme na výpovědi informantů z řad učitelů, tak nemůžeme říci, že učitelé by s tímto pracovníkem na školách měli problém, jelikož všichni z respondentů by byli velice rádi, kdyby se tato pozice u nich na školách zavedla.

Závěr

Tématem diplomové práce byla sociální práce ve školství. V mnoha státech po světě se sociální práce na školách celé řady let již realizuje, avšak u nás bohužel tato praxe není zvykem. Proto v rámci této práce bylo cílem zjistit, jak by učitelé a sociální pracovníci vnímali možnost zavedení pozice sociálního pracovníka na školách. V oblasti školství se sociální práce v České republice realizuje jen zřídka, a to především pouze v oblasti výchovných zařízení, speciálně pedagogických centrech a v pedagogicko – psychologických poradnách. Ač je vidět, že sociální práce na školách v jiných zemích na světě má veliký úspěch a přinesla do oblasti vzdělávání mnoho užitečného, tak aktuálně v naší zemi neexistuje žádné legislativní ukotvení pozice sociálního pracovníka na školách. O zavedení této nové pracovní pozice na školách se mluví několik dlouhých let. V minulosti probíhaly neustálé snahy jak z řad sociálních pedagogů, tak sociálních pracovníků své „profese“ na školách prosadit, avšak snahy obou skupin byly bohužel zatím neúspěšné. Diskuse na toto téma v posledních letech se nepozorovatelně vzdálily do pozadí a snahy o prosazení této pozice z mého pohledu dosti vymizely. Proto jsem si toto téma také vybrala jako námět na diplomovou práci, aby se diskuse ohledně pozice sociálního pracovníka na školách opět obnovila a začalo se opět apelovat na projednání legislativního ukotvení této pozice na českých školách.

Hlavní cílem této práce bylo tedy zjistit, jak vnímají sociální pracovníci a učitelé možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka ve škole. Tento cíl byl v rámci práce rozdělen do čtyř dílčích cílů. První dílčí cíl měl za úkol zjistit, jak sociální pracovníci vnímají sociální práci. Druhý dílčí cíl zjišťoval, jak učitelé vnímají sociální práci. Třetí dílčí cíl se zaměřoval na zjištění, jaká by měla být pracovní náplň sociálního pracovníka ve školách dle sociálních pracovníků a učitelů. A čtvrtý dílčí cíl měl přinést poznatky o tom, jaké přínosy a rizika vidí sociální pracovníci a učitelé v zavedení této pozice sociálního pracovníka ve školách. Jako základní metoda výzkumu při této práci byla použita kvalitativní výzkumná strategie, při kterém byl využit jako nástroj sběru dat polostrukturovaný rozhovor. Pro výzkum byly vybrány dvě skupiny informantů. První skupinou byli vybraní sociální pracovníci z Královéhradeckého kraje pracující na orgánu sociálně právní ochrany dětí, v sociálně aktivizačních službách pro rodiny s dětmi a v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež. Druhou skupinu tvořili učitelé ze základních škol taktéž v Královéhradeckém kraji.

V rámci prvního dílčího cíle bylo zjištěno, že sociální pracovníci vnímají sociální práci jako pomáhající „profesi“, která má pomáhat lidem, kteří se nachází v obtížných životních a sociálních situacích a svou situaci neumí řešit sami. Posláním sociální práce je dle informantů pomoc lidem a tzv. „uschopnění“. V rámci výzkumu byl spatřen rozdíl mezi sociálními pracovníky z orgánu sociálně právní ochrany dětí a ostatními pracovníky z řad sociálních služeb, jimiž byla nízkoprahová zařízení pro děti a mládež a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi. Pracovníci z řad OSPOD vnímají i přítomnost určitého kontrolního prvku v sociální práci. Je tedy možné, že to, jak jednotliví sociální pracovníci vnímají svou „profesi“, se může odvíjet od jejich aktuálního místa působení v oblasti sociální práce. Výlučnost sociální práce oproti jiným pomáhajícím profesím vidí informanti z řad sociálních pracovníků ve velkém rozsahu jejich práce a v rozsahu znalostí, v nízkém statusu této práce ve společnosti, v komplexnosti a multidisciplinárnosti této profese. Podle informantů by přinesla sociální práce nové náhledy na řešení určitých problémů ve školách a nové techniky a metody práce do škol. Přítomnost sociální práce ve škole by mohla dle informantů také zlepšit aktuální síť pomoci a prevence rizik na školách.

V druhém dílčím cíli bylo zjištěno, že i informanti z řad učitelů vnímají sociální práci jako pomáhající a prospěšnou činnost. O pracovní náplni sociálních pracovníků však informanti neměli moc velké povědomí. Mnoho z učitelů mělo představu o pracovní činnosti spojenou s pracovníky z OSPOD, se kterými v praxi spolupracují. A proto mezi nejčastější aktivity, které byly uváděny, bylo docházení do rodin, poradenství a vyřizování sociálních dávek. Se sociálními pracovníky většina informantů již někdy ve své učitelské praxi spolupracovala v rámci řešení některých případů svých žáků a spolupráci hodnotili velice kladně. Všichni tito informanti jednoznačně vidí přínos sociální práce pro školy, a to především v oblasti vztahů a komunikace s rodiči žáků.

Třetí dílčí cíl zjišťující vizi o pracovní náplni sociálních pracovníků na školách se týkal již obou skupin informantů jak sociálních pracovníků, tak učitelů. Mezi hlavní činnosti, které by tento pracovník na školách měl vykonávat dle informantů z řad sociálních pracovníků, by měla patřit komunikace s rodinami, jež by mohla zlepšit celkové vztahy mezi školou a rodinami žáků, vyhledávání dětí, které by potřebovaly pomoc, poskytování poradenství (žákům, rodinám, pedagogickému personálu), zprostředkovávání kontaktu s dalšími pomáhajícími subjekty. Jako cennou vidí také možnost realizace preventivních

programů a pomoc se zajištěním finanční a materiální pomoci. Informanti učitelé měli podobné návrhy. Dle nich by sociální pracovník měl zajišťovat především komunikaci s rodinami žáků, pomáhat dětem, které mají nějaké výchovné či vzdělávací problémy, pomáhat s obstaráním finančních prostředků (na školní pomůcky, výlety a exkurze), docházet do rodin a kontrolovat, zda rodiče plní své povinnosti vůči dětem.

Poslední čtvrtý dílčí cíl vztahující se k přínosům a rizikům této pozice zjistil, že sociální pracovníci vidí především přínos ve zlepšení propojenosti sítě sociálních služeb a také v prevenci a včasném řešení problémů jak na školách, tak v rodinách. Učitelé na druhou stranu vidí veliký přínos ve zrychlení a zlepšení komunikace s rodinami žáků, v úlevě od některých jejich dosavadních činností, v monitorování rodinného zázemí, ve sdílení informací o svých žácích a v možném poradenství pro ně, jako učitele, aby věděli, jak lépe s žáky pracovat. Většina informantů viděla ale také určitá rizika v zavedení této pozice na školách. Učitelé reflektovali pouze dvě rizika. Prvním nejčastějším rizikem byl nesouhlas některých rodičů s touto pozicí a druhým byla šikana žáků klientů ostatními spolužáky. Sociální pracovníci reflektovali podstatně více rizik, ale všechna se převážně týkala obavy z toho, že by tuto pozici mohli učitelé a školy odmítat. V rámci tohoto cíle bylo také i zjištěno, že všichni informanti jsou pro, aby se tato pozice na školách v České republice zavedla.

Zvolená kvalitativní výzkumná strategie práce zajistila závěrečné naplnění cíle a to tak, že bylo zjištěno, jak učitelé a sociální pracovníci vnímají možnost zavedení pracovní pozice sociálního pracovníka na školách. Za pomoci polostrukturovaných rozhovorů z jednotlivých dílčích cílů vyplynulo, že obě skupiny informantů, jak sociální pracovníci, tak učitelé, vnímají velice pozitivně možnost zavedení pozice sociálního pracovníka na školách. Několik informantů navrhovalo existenci této pozice i na učňovských oborech, kde by mohla mít také svůj přínos. Nedostatkem kvalitativní výzkumné strategie, jež byla v rámci této práce zvolena, je to, že neumožňuje generalizovat zjištěné informace. Výsledkem takového zkoumání je tedy jen určitý pohled několika vybraných informantů na předložená témata. Proto tato práce je i jakýmsi motivem k provedení rozsáhlejšího vědeckého výzkumu na toto téma, aby informace mohly například sloužit i jako opora pro apelování v legislativním projednávání této záležitosti.

V zahraničí tato aplikovaná disciplína již celou řadu let úspěšně funguje. Je vidět, že i u nás je veliký zájem o tuto pozici na školách. Tento zájem je projeven jak ze strany

sociálních pracovníků, tak ze strany pedagogického personálu škol, a to především z důvodu narůstající četnosti rizikového chování žáků na školách, které je dle informantů z řad učitelů zapříčiněno realizovanou inkluzí v minulých letech. Otázkou tedy je, na co se celá ta léta čeká? Všichni víme, že prevence je důležitá a tato pozice by mohla být dalším preventivním prvkem v systému pomoci dětem a rodinám v České republice.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- BARTÁKOVÁ, A., JANEBOVÁ, R. 2001. *Sociální práce a sociální pedagogika v kontextu teorie a praxe: Symbionti neb konkurenti?* In: Socialia ...: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-113-9.
- DISMAN, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.
- Eurydice: Czech Republic Overview. European commission [online]. [cit. 2021-12-15]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/czech-republic_en
- FISCHER, S. 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- Global Definition of Social Work. The International Federation of Social Workers (IFSW)*. [online]. 4.3.2015 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>, přeložil Jakub Šlajs)
- GYMERSKÁ, M., KRŠŠÁKOVÁ, E., MAĎAROVÁ, L. 2020. *Školská sociální práce*. Bratislava: Persona. Dostupné z: https://coolschool.ozpersona.sk/wp-content/uploads/2020/07/Publikacia_skolskaSP_1_1.pdf
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HAVLÍKOVÁ, J. 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum Brno. ISBN 978-80-7416-332-6.
- HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HRONCOVÁ, J. 2020. *Institucionálne prostredia výchovy a ich sociálne aspekty* In: HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. Pedagogická fakulta, Banská Bystrica, 2020. ISBN 80-8055-476-5
- HURYCHOVÁ, E., KRÁLOVÁ, S., LINTNEROVÁ, I., KUNCLOVÁ, R., HAKALOVÁ, L., STOPKOVÁ, M. 2017 *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2.
- HURYCHOVÁ, E. 2017. *Školská sociální práce. Šance dětem* [online]. 15. 04. 2017 [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>
- Infoabsolvent: *Co jsou rámcové a školní vzdělávací programy (RVP a ŠVP)*. [online]. [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>
- JANEBOVÁ, R. 2007. *Základy sociální práce* in SMUTEK, Martin a Milan ŠVEŘEPA, ed. *Sociální práce a sociální služby: výběr materiálů projektu Vzdělávání poskytovatelů a*

- zadavatelů sociálních služeb na území Královéhradeckého kraje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-105-6.
- JANEBOVÁ, R. 2014. *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-374-1.
- KALOUS, J., VESELÝ, A. 2006. ed. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1259-3.
- KAŇÁK, J., KLÁPŠŤOVÁ, Z., NAVRÁTILOVÁ, J., PTÁČEK, L., ŘEZÁČ, K. 2017. *Pojetí případové sociální práce: (casework a casemanagement)*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-137-9.
- KRAUS, B. 2010. *Paradigmata sociální práce a sociální pedagogiky*. In: *Politiky a paradigmata sociální práce: co jsme zdědili a co s tím uděláme?* : sborník z konference. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7318-994-5.
- LECHTA, V., 2010. ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MATOUŠEK, O. 2010. *Paradigmata, teorie a přístupy v sociální práci* In: *Politiky a paradigmata sociální práce: co jsme zdědili a co s tím uděláme?* : sborník z konference. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7318-994-5.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- MATOUŠEK, O. 2001. *Základy sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-473-7.
- MATULAYOVÁ, T. 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství*. In: HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. *Sešit sociální práce*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-136-2.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Školství* [online]. [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr>
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NAVRÁTIL, P. 2017. *Pojetí případové sociální práce: (casework a casemanagement)*. In: KAŇÁK, J., KLÁPŠŤOVÁ, Z., NAVRÁTILOVÁ, J., PTÁČEK, L., ŘEZÁČ, K. 2017. *Sešit sociální práce*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-137-9
- NAVRÁTIL, P. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno. ISBN 80-903070-0-0.

- PEŠATOVÁ, I., MATULAYOVÁ, T. 2017. *Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice*. ISSN 1803-9790. Dostupné také z: <https://dspace.tul.cz/handle/15240/21056>
- POSPÍŠIL, D. 2017. *Úvodní slovo*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-137-9.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- Socialia.2010. *Sociální deviace v kontextu společenských věd*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-091-7.
- STRAUSS, A., CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- SÝKORA, P. 2014. *Silové pole mezi sociální pedagogikou a sociální prací* In.: SVOBODA. HOFERKOVÁ, S., KALIBOVÁ, P., PELCÁK, S. ed. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc.: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-407-6.
- Školy a školská zařízení ČR ve školním roce 2017/2018*. Praha: Český statistický úřad, [2018] -. Práce, sociální statistiky. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. 2013. *Školní sociální pracovník*. In: MATOUŠEK, Oldřich, KŘÍŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- JANEBOVÁ, R. *Teorie a metody sociální práce I*. UHK skripta
- ÚLEHLA, I. 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Vyd. 3., v Sociologickém nakladatelství (SLON) 2. Praha: Sociologické nakladatelství. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-36-9.
- VASILOVÁ, V., LOVAŠOVÁ, S. 2018. *Historická analýza vývoje sociální práce v školském prostředí* [online]. [cit. 2022-01-31]. ISSN 2336-6664. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/100483/Veronika_Vasilova-Sona_Lovasova_104-110.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace metod	str. 20-21
Tabulka 2: Transformační tabulka	str. 58-60
Tabulka 3: Identifikace informantů	str. 63