

Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Mgr. Drahomíra Janůšová

Sociální pracovník v základní škole

Bakalářská práce

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

2020

Prohlášení

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

V Olomouci dne 13. 3. 2020

.....
Mgr. Drahomíra Janůšová

Poděkování

Děkuji paní doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D. za cenné rady a lidský přístup při odborném vedení mé bakalářské práce.

Mé poděkování také patří všem respondentům z řad rodičů a pedagogů za jejich upřímnost a v mnoha případech i za odvahu.

Obsah

ÚVOD	6
1 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE	8
1.1 Význam sociální práce v základní škole.....	9
1.2 Současný stav školní sociální práce v ČR	11
1.2.1 Výsledky výzkumného projektu týkající se sociální práce na školách	12
2 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK	14
3 PEDAGOG A RODIČE.....	16
3.1 Pedagog	16
3.2 Rodina a rodiče	17
Shrnutí teoretické části	19
4 METODOLOGIE	21
4.1 Výzkumná otázka	21
4.2 Cíl výzkumu	22
4.3 Charakteristika výzkumné metody	22
4.4 Charakteristika sběru dat – výběr techniky	22
4.5 Výzkumný soubor.....	23
4.6 Scénář rozhovoru	24
4.6.1 Scénář rozhovoru s pedagogy	24
4.6.2 Scénář rozhovoru s rodiči.....	25
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	27
5.1 Výsledky výzkumného šetření s pedagogy	27
5.1.1 Koncepce profese školního sociálního pracovníka	28
5.1.2 Problémové situace ve škole	31
5.1.3 Koncepce preventivních programů ve škole	33
5.1.4 Rodinné a sociální zázemí dětí.....	35
5.2 Výsledky rozhovorů s rodiči.....	37
5.2.1 Vztahy mezi jednotlivými aktéry na základní škole	38
5.2.1.1 Pedagog-žák.....	38
5.2.1.2 Pedagog-rodič	40

5.2.2	Problémové situace ve škole	41
5.2.3	Koncepce profese školního sociálního pracovníka	43
6	Závěr	45
	Doporučení pro praxi.....	48
	BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM	49
	Odborné články	50
	Internetové zdroje.....	50
	Příloha č. 1: Scénář rozhovoru s pedagogy	52
	Příloha č. 2: Scénář rozhovoru s rodiči	53

ÚVOD

„Není důležité, čím člověk je, ale jaký je.“

Pomáhat naplňovat a řídit se touto myšlenkou, je podle mě, jedním z cílů náplně práce školního sociálního pracovníka. Tématu zavedení pozice školního sociálního pracovníka do škol se budu v této bakalářské práci zabývat. Všeobecně profese sociálního pracovníka patří k tzv. profesím pomáhajícím¹. Školní sociální pracovník, jehož pracovní pozice zatím není v naší české legislativě právně ukotvena, by mohla být profesí, jejichž pracovníci by pomáhali rozvíjet v zúčastněných osobách ve školním prostředí to dobré, co v sobě mají, aby mohli být soběstační ve všech oblastech jejich dalšího života.

Sociální pracovník pracující ve školním prostředí by se tak mohl stát pro žáky, ale stejně tak i pro pedagogy pomocníkem, odborníkem, terapeutem, ale i těžitelem v různých obtížných situacích, ve kterých se „školní klienti“ nacházejí.

Již několik let se pohybuji ve školním prostředí a komunikuji jak s pedagogy, tak i s rodiči dětí a pozoruji nový fenomén, který se začíná v základních školách našeho regionu rozmáhat. Jde o tzv. „školní turismus“, kdy rodiče odhlašují a přihlašují děti z jedné vesnické školy na druhou s nadějí, že se tam bude jejich dítěti dařit lépe a bude dosahovat lepších výsledků. Je to „válka mezi rodiči a pedagogy“ a dítě, kvůli kterému tato válka „vypukla“, je paradoxně obětí, která víc ztrácí, než získává. Pomyslnou vinu vidím na obou stranách. Čím nižší vzdělání u rodičů, tím více požadují po svých dětech větší výkony, ale přehlížejí jejich mnohdy omezené kapacity. Na straně pedagogů vidím problém v jejich neschopnosti oddělit profesní a rodinné záležitosti a také v určité arogantnosti vůči rodičům. Mnohokrát jsem se zamýšlela, jak by šlo těmto dětem pomoci. Pochybení je určitě v první řadě na straně státu – systému, protože není schopen vytvořit podmínky, které by umožnily pedagogům řádně pracovat a rodičům garantovat, že o děti, které svěří škole ke vzdělávání bude postaráno a opravdu po všech stránkách budou vzdělávány. Myšlenka zavedení pozice školního sociálního pracovníka se mi jevila a jeví jako důležitá a potřebná. Téma mé bakalářské práce „*Sociální pracovník v základní škole*“ byla tedy jasná volba. Z mého pohledu se mi školní sociální pracovník jeví jako houba, která nasává do sebe problémy ze školního prostředí a následně, díky svým kompetencím a znalostem, tyto problémy dokáže mazat.

¹ Kromě sociálních pracovníků se do této kategorie tzv. pomáhajících profesí řadí i lékaři, psychologové, zdravotní sestry, osobní asistenti, pracovníci v přímé obslužné péči, duchovní.

Cílem mého výzkumu bylo: „*analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole.*“ Pro naplnění cíle jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu formou polostrukturovaných rozhovorů jak s pedagogy, tak i s rodiči dětí.

V prvních třech kapitolách se zabývám důležitými pojmy, které přímo souvisí s naplněním cíle mé práce, kterými jsou školní sociální práce, školní sociální pracovník. Ve stručnosti se zmíním i o profesi pedagoga a o rodině a rodičích. Vzhledem k faktu, že téma školní sociální práce je prozatím v odborné literatuře málo prezentováno, byl i výběr mé literatury poněkud obtížný. Z toho důvodu jsem čerpala ve větší míře i z odborných časopisů a článků týkajících se školní sociální práce a školního sociálního pracovníka.

V druhé, empirické části prezentuji výsledky svých rozhovorů a v Závěru své práce shrnuji, z mého pohledu, velmi cenné poznatky, které z rozhovorů vyplynuly a které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole.

1 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRÁCE

Dříve, než se budu ve své práci věnovat tématu práce školního sociálního pracovníka na základní škole, považuji za vhodné si ve stručnosti připomenout důležité pojmy, které souvisí s touto tematikou.

V první řadě je důležité si uvědomit, proč je sociální práce tak důležitá v životě člověka. Je to především z toho důvodu, jak uvádí Tokárová (2007), že sociální práce ve svých obou podobách, tj. jak v praktické, tak i v teoretické činnosti se snaží napravovat, kompenzovat, ale také eliminovat negativní následky narušených sociálních vztahů a poměrů. (Tokárová a kol, 2007, s. 31-32).

Dějiny se mění, ale člověk ve své podstatě zůstává tentýž. Z historie se dovídáme, že stejné těžkosti trápily člověka stejně v minulosti jako i dnes a lišily se jen v množství a intenzitě. Stejně jako v minulosti i dnes mnozí lidé cítí beznaděj, strach z budoucnosti v závislosti na jejich finanční zajištěnosti. Mnozí prožívají i všeobecný chaos v osobních vztazích. Navrátil (2001) konstatuje, že ke vzniku a postupnému narůstání rozličných institucí, které se zabývaly sociální prací v jejím začátku v 19. století, vedly dva protichůdné motivy. Jedním z nich byl již zmiňovaný strach z problémů a na straně druhé to bylo soucítění s lidmi, kteří si těmito problémy procházeli. (Navrátil, 2001, s. 8-9)

Podle School Social Work Association of Amerika (2017) je školní sociální práce v oblasti sociální práce specializovaným odvětvím se svými specifickými charakteristikami. Mezi ně řadí především skutečnost, že školní sociální pracovníci jsou vyškolení odborníci, kteří jsou plnohodnotnými partnery ve školách. Svou prací pomáhají naplňovat školám jejich poslání, a to díky své profesionalitě a specifickým svým dovednostem a znalostem, se kterými svou práci ve škole vykonávají. (School Social Work Association of Amerika, 2017 cit. podle Havlíková, 2018, s. 8-9)

K dalším charakteristikám se podle Constable (2013) řadí i dlouhodobost při provázení a pomoci ze strany školního sociálního pracovníka vůči dětem. Školní sociální pracovník se snaží dětem pomáhat od prvních příznaků problémů až do ukončení jejich školní docházky. Za důležité také pokládá skutečnost, že školní sociální pracovník není ve škole externím pracovníkem, ale je jedním z jejich školního týmu. (Constable, 2013, s. 91)

1.1 Význam sociální práce v základní škole

Využití sociální práce na základní škole je především v jejím multidisciplinárním rozsahu, kterým disponuje. Díky tomuto rozsahu se tak školní sociální práce stává specializovanou oblastí v samotném oboru profese sociální práce. Sociální pracovník, který pracuje ve škole obohacuje svými dovednostmi a znalostmi všechny aktéry ve školním prostředí. Tím přispívá k vytváření kvalitnějšího prostředí pro výuku založeném na vzájemné důvěře mezi všemi zúčastněnými. (Constable, 2013, s. 90)

Sociální práce a pedagogika mají stejný objekt zájmu. Na prvním místě je to dítě a jeho všeobecný rozvoj. To je jedním z důvodů, proč by měl školní sociální pracovník pracovat přímo ve škole. Na druhém místě je důležité, jak pro sociální práci, tak i pro pedagogiku, porozumět podstatě problémů dětí i jejich sociálnímu prostředí. Mnohdy nepatrný problém zapříčiněný nevhodným chováním dítěte může přerůst do obřích rozměrů, které lze jen s velkými obtížemi, nebo někdy i vůbec, napravit. Nevhodné chování žáků má různé příčiny, a tudíž musí mít i různé druhy intervencí. To, co platí na jednoho žáka, nemusí platit na druhého. Pedagog, v rámci vykonávání své pedagogické činnosti, nemá čas ani není kompetentní, aby podrobně zkoumal žáka v jeho momentální životní situaci, na rozdíl od sociálního pracovníka. (Skyba, 2014, s. 27)

Sociální pracovník je přímo „vyškolen“ na problémové situace týkající se žáků a jejich rodin. Dokáže posoudit, vyhodnotit a navrhnout potřebná doporučení. Tokárová a Matulayová (2013) popisují za hlavní oblast školní sociální práce právě poradenskou činnost a případovou práci. Dále uvádějí, že náplní školní sociální práce by mohla být nejen práce se samotnými žáky, ale i se skupinou. V rámci této skupinové práce by úkolem sociálního pracovníka bylo tzn. síťování, plánování volnočasových aktivit, a také práce s rodiči žáků. Do jeho kompetencí by rovněž mohla patřit pomoc žákům, kteří již školní docházku ukončují a přecházejí na vyšší stupeň vzdělávání nebo přímo na trh práce. (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-472, in Matoušek 2013)

S vývojem společnosti se vyvíjí i školní prostředí, a to jak v kladném, tak i záporném smyslu. V kladném smyslu to znamená, mimo jiné, stále se modernizující vybavení škol. V záporném slovy smyslu pak mluvíme o různých sociálně patologických jevech jako je diskriminace, poruchy chování, šikana, kouření aj. Ve škole se těmito patologickými jevy sice zabývají pedagogové nebo výchovní poradci, ale vzhledem ke zvyšujícímu se výskytu těchto jevů na základních školách, v mnoha případech nedokážou tyto problémy uspokojivě řešit. Jedním z důvodů jsou i jejich nedostatečné kompetence. Školní sociální práce se se svou

specifickou činností výrazně liší jak od profese pedagoga, tak i výchovného poradce. Z tohoto důvodu by měla nenahraditelné místo ve školním prostředí, jednak v pomoci žákům a jejich rodičům, tak i pedagogům a ostatním aktérům ve školním prostředí. (Matulayová, 2006, s. 102-103)

Tento trend neustále narůstajících sociálních problémů ve škole potvrzuje i Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2018/2019, ke je zřejmý nárůst zvyšujícího se počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (ČŠI, výroční zpráva, s.45 [online])

Tabulka č. 1. Žáci na základní škole se speciálně vzdělávacími potřebami

Žáci se znevýhodněním	Školní rok					
	2016/2017		2017/2018		2018/2019	
	Počet	% ze všech žáků	Počet	% ze všech žáků	Počet	% ze všech žáků
Žáci se SVP	85 716	9,5	107 772	11,6	120 845	12,8
Sociálně znevýhodnění žáci	2 159	0,2	8 732	0,9	14 305	1,5
Zdravotně znevýhodnění žáci	2 560	0,3	13 721	1,5	23 436	2,5

Zdroj: ČŠI, výroční zpráva, s. 45, [online]

Z výše uvedené tabulky je patrný „skokový“ nárůst u všech tří znevýhodněných skupin žáků. V současné době, jak jsem již uvedla výše, se těmito skupinám dětí věnují pedagogové, výchovní poradci nebo školní metodik prevence. Školní psycholog, školní speciální pedagog anebo asistent pedagoga jsou pozice, které však nejsou na všech základních školách zavedené. Kompetence těchto jednotlivých profesí jsou roztržštěné a je pochopitelné, že všichni nemohou na ZŠ školách pracovat. Kdo by ale mohl na všech ZŠ pracovat je právě školní sociální pracovník, který díky svým znalostem z oboru psychologie, sociologie,

ekonomie, práva, zdravotní péče aj., by byl schopen těmto znevýhodněným, ale i dalším žákům odborně pomoci.

1.2 Současný stav školní sociální práce v ČR

Dříve než se seznámíme se současnou školní sociální prací, je vhodné si připomenout, jak to se školní sociální prací bylo v minulosti. Předně si musíme uvědomit, že nelze přímo mluvit o školní sociální práci a o její historii vzhledem k faktu, že školní sociální práce nebyla doposud v České republice legislativně ošetřena. Můžeme však mluvit o prvních náznacích, které povedou k jejímu zavedení na českých školách tak, jak v to doufá nejen odborná, ale i laická veřejnost.

Za důležitý mezník v oblasti školní sociální práce je považován rok 2013, kdy Oldřich Matoušek a kol. vydávají Encyklopedii sociální práce, ve které se zabývají tématem školní sociální práce. V tomto roce se o této problematice píše také ve druhém čísle časopisu Sociální práce/sociální práce. Pomyslné prvenství v aktivitě v souvislosti se školní sociální prací v její novodobé historii patří Národnímu ústavu pro vzdělávání, vzhledem k tomu, že v roce 2012 vydává metodiku Formy spolupráce s rodinou založené na principech sociální práce. Již tehdy autoři této metodiky spatřovali klíčový faktor ve spolupráci rodiny a školy v oblasti vzdělávání. Předložili rovněž ukázky technik, forem a principů sociálních pracovníků aktivních ve školním prostředí, jak k této spolupráci přistupovat. (Havlíková, 2018, s. 13)

Dalším průlomovým rokem je rok 2016, kdy vzniká Asociace školské sociální práce v ČR. z. s. Členové asociace si kladou za cíl prosadit legislativní změny tak, aby byla našim právním systémem zavedena profesní pozice školní sociální práce a stala se tak nedílnou součástí základních škol. (ASSPCR [online])

Velmi významným posunem, který se týká institucionalizace sociální práce ze strany Ministerstva práce a sociálních věcí, bylo vydání Sešitu sociální práce, jehož první číslo vyšlo v roce 2017 s názvem „*Role sociálního pracovníka ve školství*“ a bylo věnováno problematice školní sociální práce. (Havlíková, 2018, s. 13)

Školní práce je orientovaná zejména na řešení problémů samotných žáků, ať už se jedná o záškoláctví nebo urovnávání vztahů dětí ve škole. Rodičům pak tito sociální pracovníci pomáhají řešit sociální situace v rodině. Bývají také nápomoci při řešení

vztahových konfliktů, ať už mezi nimi a dětmi, nebo mezi nimi a jejich partnery. (Matulayová, 2017. s. 9)

V našem současném právním systému, jak už bylo uvedeno výše, není školní sociální práce přímo vymezena legislativně. Z praxe se dovídáme, jak uvádí Havlíková (2018), že i přes toto přímé legislativní nezakotvení, je možné vykonávat práci sociálního pracovníka i ve školním prostředí. Pokud sociální pracovník pracuje na základní škole, vztahují se na něho ustanovení zákona o sociálních službách č. 108/2006 Sb., §1, ods. 2. Dále je možné působení sociálního pracovníka ve školských poradenských pracovištích, a to především v pedagogicko-psychologických poradnách, diagnostických ústavech, výchovných ústavech nebo v dětských domovech, a především ve speciálních školách. Tato pracovní činnost je ošetřena na základě vyhlášky č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních § 5-§8. Třetí možná varianta působení sociálního pracovníka, jak dále uvádí Havlíková (2018), je na základě vydaného nařízení vlády č. 399/2017 Sb., které předkládá katalog činností v bezpečnostních sborech. (Havlíková, 2018, s. 15)

1.2.1 Výsledky výzkumného projektu týkající se sociální práce na školách

Z výsledků výzkumného projektu týkajícího se školní sociální práce na základních školách prováděného v období září 2017 až dubna 2018 vyplynula následující zjištění. Během měsíce října a listopadu roku 2017 byli prostřednictvím online dotazníku osloveni všichni ředitelé a ředitelky základních škol v České republice. Jednalo se celkem o 4 140 základních škol. Ředitelé a ředitelky 2 367 škol na dotazník vůbec nereagovali. V sedmi případech ředitelé odpovídali jen částečně a odůvodňovali své odpovědi tvrzením, že na základní škole sociálního pracovníka nemají. Ve třech případech, jak uvádí Havlíková (2018), reagovali ředitelé nevybíravě hrubou reakcí. Zpět kompletně vyplněných dotazníků se vrátilo 1 763, což představuje 43 %. Z výsledků této analýzy vyplynulo, že pouze 17 případech můžeme mluvit o školní sociální práci, přičemž z tohoto počtu na 14 školách byla zavedena pozice sociálního pedagoga. V jednom případě externě spolupracovali se sociálním pracovníkem. Pouze na dvou školách měli opravdu zřízenou pozici školního sociálního pracovníka. Výsledky výzkumu přinesly alarmující zjištění, že 88 % oslovených ředitelů a ředitelky vůbec neuvažuje v současné době zřídit pozici školního sociálního pracovníka. Jako nejčastější důvod uváděli dvě tvrzení. Prvním z nich byla (48,3 %) odpověď, že pro něho nevidí

uplatnění, další odpověď (48 %) byla, že nemají dostatek finančních prostředků na zřízení této pozice. Jiné dva uváděné důvody pak byly, že práci sociálního pracovníka vykonávají jiní pracovníci školy (1,3 % škol), další 1,2 % škol uvedlo, že spolupracují s pracovníky OSPOD. Další ředitelé a ředitelky uvedli, že není úkolem školy zabezpečovat nějakou sociální práci (0,5 %) a 0,6 % škol označilo z nabídky dotazníku kolonku „jiné“. (Havlíková, 2018, s. 17-32)

2 ŠKOLNÍ SOCIÁLNÍ PRACOVNÍK

Hurychová (2017, s. 16) seznamuje že: „Školští sociální pracovníci detekují nepříznivé situace se snahou eliminovat jejich záporné dopady na žáky. V případě finančních problémů v rodině lze u nás získat některé druhy pomoci, např. bezplatné obědy pro děti, příspěvek na jízdné, u zdravotních znevýhodnění potřebné pomůcky či jinou pomoc.“ Dále uvádí, že v náplni práce školního sociálního pracovníka je provádění depistáží, následné vypracovávání kazuistik a sociálních anamnéz. Můžeme říct, že se již v současné době jen s velkými obtížemi můžeme obejít bez práce školního sociálního pracovníka, vzhledem ke skutečnosti, že děti pod nátlakem negativních jevů a prožívaných situací, snadno mohou podlehnout ztrátě tradičních hodnot. Ztráta těchto hodnot by se mohla velmi negativně projevit v jejich dalším životě. Práce školního sociálního pracovníka je tak v této oblasti nepostradatelná. (Hurychová, 2017, s. 17-18)

Constable (2013) dokonce považuje školního sociálního pracovníka za druhou nejdůležitější osobu ve škole, hned za ředitelem školy. Tito dva aktéři by si mezi sebou měli rozdělit role. Na základě těchto rolí spolupracovat a poskytovat podporu a konzultace dalším pracovníkům školního týmu, ať už pedagogickým nebo nepedagogickým pracovníkům školy a zejména žákům. Školní sociální pracovník je ale zároveň i pomocníkem pro rodiče. Rodiče v dnešní době nejsou a ani nemohou komplexně vzdělávat své děti bez účasti a pomoci škol. Constable (2013) zároveň upozorňuje, že pokud rodiče nejsou vtaženi do vzájemně respektující týmové práce založené na vztahu žák, rodič a škola, může docházet k tendencím podkopávat vzájemnou autoritu všech aktérů ve školním prostředí. Tato skutečnost nikdy nemá dobrý vliv na všeobecný rozvoj dítěte – žáka. (Constable, 2013, s. 96)

Autorky Matulayová Tatiana (2006) a Matulayová Nataša spatřují hlavní priority v práci školního sociálního pracovníka zejména v budování zdravého sociálního systému. Zdravý sociální systém pak spočívá v přijetí individuality žáka, zprostředkovává zážitek úspěchu, podporuje ho, nevyvolává strach a učí ho otevřeně komunikovat s okolím a napomáhá tak k jeho zdravému vývinu. Touto činností školní sociální pracovník cíleně rozvíjí socializační funkce na základní škole. (Matulayová, 2006, s. 102)

Dále podle autorek Matulayové Tatiany (2006) a Matulayové Nataši je možné rozlišit tři základní úrovně činnosti spojené s následujícími cílovými skupinami. V primární prevenci je pomoc zacílená na všechny žáky v základní škole. Ohroženým žákům, z nefungujícího nebo špatně fungujícího rodinného prostředí, je určena tzv. sekundární prevence. Ve třetí, tzv. terciální prevenci, je schopný školní sociální pracovník již řešit konkrétní sociální i jiné

problémy žáků. Dále autorky přímo specifikují konkrétní činnosti, které by mohl sociální pracovník ve škole provádět v rámci výše uvedených preventivních činností. Jednalo by se v první řadě o včasnou diagnostiku ohrožení žáka, následnou krizovou intervencí a také spolupráci s rodinou žáka. Poskytoval by také sociální poradenství, spolupracoval by při řešení závažných situací i s ostatními institucemi (např. OSPOD). V neposlední řadě by mohl přispívat k vytváření multikulturního prostředí na základní škole. (Matulayová, 2006, s. 102-103)

3 PEDAGOG A RODIČE

V předchozích dvou kapitolách jsem poskytla stručný popis školní sociální práce a zabývala se školním sociálním pracovníkem. Pro komplexní představu o činnosti sociální pracovníka a jeho působení na základní škole je ještě zapotřebí se zabývat, alespoň okrajově, i dalšími důležitými aktéry, kterými jsou pedagogové a rodiče. Z mého pohledu se vztahy mezi pedagogy a rodiči čím dál více dostávají do „*bodu mrazu*“, což vyplynulo i z mého výzkumu. První důvod ochlazování vztahů je na straně pedagogů, vzhledem k tomu, že většina z nich je demotivovaná výší svého platu, svou práci nepovažují za pomáhající profesi, tedy za určité poslání, ale za špatně platově ohodnocené povolání. Na druhou stranu svůj podíl na nezdravém vztahu mezi pedagogy a rodiči mají i samotní rodiče, kteří např. znevažují autoritu pedagogů před svými dětmi.

3.1 Pedagog

Pedagog je osobnost, která je na prvním místě věrohodná a neustále na sobě pracuje, sama sebe vychovává a je schopna plnit to, co očekává od druhých. Nemůže totiž předávat něco, co sám nemá nebo nezná. Pro zkvalitnění výchovy dnes už určitě nestačí měnit jen školní klima nebo školní didaktiku, ale především mít zodpovědné a věrohodné pedagogy, kteří mají snahu rozšiřovat si svůj životní obzor a sledovat vývoj ve svém oboru. Být pedagogem neznamená, že již všechno vím a znám a budu vést jen usazený život a v nejlepším případě s co nejvyšším platovým výměrem. Být pedagogem znamená předávat žákům nejen poznatky a teorie, ale také návyky a hodnoty, které v konečném důsledku socializačního působení ovlivňují buď kladně, nebo záporně podmínky pro rozvoj celé společnosti. Dnešní základní školy se jeví jako uzavřené, nereagují na civilizační změny, nepodporují růst žáků. Důraz se klade na intelektuální aktivity a jen okrajově na osvojení dovedností, praktických znalostí, a ještě méně na budování sociálních vztahů vůči ostatním lidem. (Vališová, Kasíková (edis), 2011, s. 15-22)

Na druhou stranu je pravda, že učitelé, kteří se snaží nejen vzdělávat, ale i vychovávat své žáky, mají právě v oblasti výchovy mnohdy svázané ruce a nemají dostatečnou oporu v zákoně. Pedagog se na žáka v mnoha případech nemůže ani přísněji podívat, dát mu špatnou známku, nebo se ho dotknout. Ze strany rodičů je to chápáno jako ponižování, což je v přímém protikladu s Listinou o právech dítěte, jak to při vynalézavém způsobu výkladu této

listiny, za přispění svých právníků, odůvodňují. Pokud chtějí pedagogové žáka potrestat za neukázněnost a drzost, mnohdy narazí na odpor a nesouhlas i ze strany samotného vedení školy. Žáka vedení školy nechce potrestat kvůli tomu, že rodiče občas školu „sponzorují“ anebo proto, že rodiče pohrozí, že budou konflikt mezi pedagogem a jejich žákem medializovat. A tak žák, který sice svým chováním narušuje pořádek v celé třídě a mnohdy i v celé škole, je prakticky nedotknutelný a nelze ho vyloučit. (Pitřha, 2019, s. 87-91)

Pan profesor Pitřha (2019, s. 122) na podporu pedagogů v takových případech napsal: *„Zda žák má nebo nemá propadnout není otázkou pro soudy ve Strassburgu. Je to dáno počtem hrubek v diktátu, nevypočtených příkladů v matematice atd. Stejně tak představa, že dva kluci, kteří terorizují a rozkládají chod školy, na to mají právo dané právem na vzdělávání, je zcesná“*

Pedagogové se musí při své učitelské profesi potýkat s mnoha stresovými faktory a není divu, že mnozí z nich trpí syndromem vyhoření. Hlavními stresory pro učitele bývají vztahové záležitosti, ať už mezi nimi, žáky a rodiči, tak také i mezi nimi a ostatními kolegy ve škole. Dalším stresorem pro pedagogy jsou pracovní podmínky, kdy kromě přímé pedagogické činnosti jsou nuceni vykonávat i různé administrativní činnosti spojené např. s třídnictvím (kontrola absence nebo organizování exkurzí a výletů aj.) Samotné postavení pedagogické profese ve společnosti je pro mnohé pedagogy rovněž zátěžovým faktorem. Mnohdy je zpochybňována autorita pedagoga, nerespektuje se jejich úsudek a nepodporují jejich výukové snahy. (Smetáčková, Vondrová a Topková, 2017, s 59-75)

3.2 Rodina a rodiče

Rodina a škola vždy byly a doufejme, že i do budoucna budou dvě nejvýznamnější společenství v životě každého člověka. Rovněž však je pravdou, že téměř všechny problémy, které žák ve škole má, si nese ze své rodiny. Dnes se děti nemají možnost identifikovat s rodiči opačného pohlavní. Chlapci si nevytváří zdravý vztah k matkám a dívky zase k otcům, protože mnohdy nemají k jakým. Většina dětí se nejmenuje ani stejně jako jejich matky a mají tak zmatek ve vztazích. Mnohé rodiče také nezajímá, jak se dítě ve škole mělo, ale jakou známku si přineslo. Nezajímá je samotné dítě, ale jeho výsledek a od toho se odvíjí další následná komunikace v rodině. Nemůžeme se pak divit, že děti trpí intrapsychickými konflikty, které si se sebou nesou do dalších let a vyrůstají z nich problémoví jedinci.

Samotný pojem a význam slova „rodina“ je v posledních letech degradován. Prof. Piřha (2019, s. 127) zdůrazňuje, že: „Slovem rodina, je samozřejmě míněna přirozená rodina, tj. pevný a trvalý svazek muže-otce a ženy-matky, kteří se starají o své děti, tj. děti, které spolu zplodili.“

Matoušek (2014, s. 17) popisuje rodinu v naprosto odlišném významu a říká že: „Rodinu je v současnosti možné definovat jako společenství lidí, kteří se jako rodina cítí.“ Tím je míněno, že se za rodinu mohou považovat i tzn. homoparentální rodiny.²

Výchovu v rodině nenahradí ani ta neprestížnější škola s těmi nejlepšími učiteli. Jsou to především rodiče, kteří své dítě vědomě nebo i nevědomě neustále vychovávají. Důležitým „mechanismem“ ze strany rodičů při výchově je systematickosti. Mnoho rodičů při výchově svých dětí selhává, nevěnuje jim čas, který by děti potřebovaly a rodiče se obhajují argumenty, že dávají dítěti prostor, aby se samo realizovalo. Hédonismus, pohodlnost a neochota brát na sebe zodpovědnost je u některých rodičů trestuhodná. Takový moderní, liberální způsob výchovy však ve většině případů vede k trestnému činu ohrožení výchovy dítěte nebo i k zanedbání povinné péče. (Piřha, 2019, s. 135-139)

V odborné literatuře (Matoušek, 2016) se rodina rozděluje na základě svých funkcí, které si ve společnosti plní nebo neplní. Rozlišujeme tak rodiny funkční, nefunkční, dysfunkční a mnohobproblémové, tzv. afunkční. Rodiny *funkční* si řádně plní své povinnosti, tzn. rodiče pečují o své děti, zajišťují jim základní životní potřeby. *Nefunkční* rodiny jsou takové, kde už došlo k narušení zdravého klimatu rodiny. Mohou to být problémy ekonomické, nebo problémy tzv. socializační funkce, kdy se rodiče nemohou starat o své dítě z důvodu nemoci, nízkého věku (nezralosti) a očekávají pomoc ze svého okolí. Mohou mít různé mravní a charakterové nedostatky, nebo také nejsou mentálně nebo sociálně způsobilí pro rodinný život. Problémy s narušenými vztahy v rodině, které mají za následek neplnění si řádně své povinnosti a je potřebný zásah odborníků, tzv. sanace rodiny, je typická pro rodinu *dysfunkční*. O *afunkční* rodině mluvíme tehdy, pokud v takové rodině už dochází přímo k ohrožení života dítěte, nebo k jeho týrání a je nutné přistoupit k odebrání dítěte. Rodiče,

²Jednou z hlavních funkcí manželství a rodiny je plození a rození dětí. Už samotné slovo „rodina“ je odvozeno od slova rod, rodit. Tuto podmínku nikdy nejsou schopni lesbické páry splnit, dvě ženy sice mohou rodit, ale nemohou zplodit. Dva homosexuálové mohou zplodit, ale nemohou rodit. Z těchto důvodů se tyto páry nikdy nemohou v pravém slova smyslu vydávat za „rodinu“, protože je to proti zdravému rozumu i proti přírodě. Podle mě je tak celá gender a LGBT ideologie i s jejich stále se zvyšujícími nároky a právy i s celou Istambulskou úmluvou nesmyslná.

kteří jsou „zařazeni“ do této skupiny bývají velmi impulzivní, agresivní a jsou často závislí na návykových látkách. Děti jsou pak svědky domácího násilí a mají sklony k záškoláctví. Existuje ještě i další rozdělení rodin a sice na rodiny tzv. *egocentrické*, ve kterých rodiče upřednostňují kariéru před rodinou a dětmi. Děti z takových rodin trpí většinou psychickými potížemi, ale rodina si problémy nepřipouští, anebo je před veřejností tají a spolupráce je s nimi o to těžší. Pravým opakem jsou pak rodiny tzv. *perfekcionistické*, kde rodiče jsou ve výchově svých ratolestí velmi přísní, což se může u dětí negativně projevit a může u nich propuknout deprese. Takové děti bývají úzkostlivé a mnohdy i neurotické. V mnoha případech začnou hledat útočiště v nějaké partě nebo sektě. (Matoušek, 2016, s. 11-17 a také Satirová, 1994, s. 17-25)

Povzbudivé pro všechny tzv. nefunkční rodiny může být tvrzení Virginie Satirové (1994, s. 25), která je přesvědčená o tom, že: *„každá narušená rodina se může stát zdravou. Většinu věcí, podílejících se na tom, že rodiny jsou problémové, získáme po narození. Protože jsme to získali, můžeme se toho zbavit a namísto toho se naučit věci nové.“*

Shrnutí teoretické části

Žijeme v době, ať už si to přiznáme nebo ne, kdy ekonomická hlediska jsou zohledňována jako první. Pokud mluvíme o ekonomické oblasti, je to pochopitelné, jestliže se však jedná o oblast vztahovou a ekonomická hlediska převažují, je určitě něco v nepořádku. Jasně to dokazuje i tabulka č. 1. *„Žáci na základní škole se speciálně vzdělávacími potřebami“* v kapitole 1.1 této práce.

Téměř denně slýcháme z médií, že se stát o své občany stará s *„péčí řádného hospodáře“*. Podle mě to není pravda, v souvislosti s otálením zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Jsou přesně stanovené kompetence a náplně prací jednotlivých pomáhajících profesí v ZŠ, viz tabulka č. 2. a jsou známé i navrhované kompetence a náplň práce školního sociálního pracovníka. V pomyslné *„lajně“* proti sobě stojí všechny níže uvedené profese proti profesi školního sociálního pracovníka. Zde se jako řešení nabízí tzn. *„Paretův model 80 a 20“*.

Paretův model spočívá, jak popisuje Urban (2017) v číslech 80 a 20, kdy velké množství práce, projektů nebo činností můžeme zredukovat na menší množství, a přitom nic neztrácíme, spíše naopak dosáhneme požadované změny, a to s menším vynaložením energie a v podstatně kratším čase. (Urban, 2017, s. 50 a s. 130). Přeneseno na náš problém, týkající

se zavedení pozice školního sociálního pracovníka, všechny pracovní činnosti jednotlivých pracovníků uvedené v tabulce č. 2 by odborně nahradila práce školního sociálního pracovníka. Všechny zúčastněné strany by mohly být spokojené, jak stát a školy, tak hlavně žáci a jejich rodiče.

Tabulka č. 2: Přehled profesí na ZŠ provádějících poradenskou službu

Pracovní pozice	Zaveden na všech ZŠ	Pracovní náplň
Výchovný poradce	ANO	Spolupracuje s SPC ³ , SVP ⁴ a PPP ⁵
		Monitoruje chování žáků v době školní docházky
		Spolupracuje s rodiči žáků nebo jejich zákonnými zástupci
Školní psycholog	Ne	Provádí krizové intervence
		Zaobírá se vztahovými a adaptačními problémy na ZŠ
		Pomáhá s integrací dětí s různým postižením a v těžkých životních situacích
Školní metodik prevence	ANO	Zpracovává a realizuje programy prevence negativních jevů a zneužívání návykových látek
		Spolupracuje s organizacemi zajišťujícími odbornou pomoc v této problematice
		Zabezpečuje vzdělávací programy pro učitele a žáky na ZŠ
Školní speciální pedagog	Ne	Připravuje podmínky pro integraci dětí s různým postižením
		Posuzuje průběh individuální integrace žáků
		Spolupracuje s ostatními odborníky
Asistent pedagoga	Ne	Spolupracuje při integraci dětí s různým postižením
		Vykonává výchovné a stimulační činnosti
		Monitoruje a reaguje na potřeby v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb u žáků

Zdroj: Národní ústav pro vzdělávání, ŠPZ a ŠPP, [online]

³ SPC-Speciálně pedagogické centrum

⁴ SVP-Středisko výchovné péče

⁵ PPP-Pedagogicko-psychologické poradenství

4 METODOLOGIE

V předchozích třech kapitolách jsem popsala pojmy z oblasti školní sociální práce a na jejich základě jsem si zpracovala jednotlivé tázací otázky. Pomocí těchto zpracovaných otázek jsem se snažila najít odpověď na mou výzkumnou otázku: *„zjistit, jak vnímají pedagogové a rodiče potřebnost pracovní pozice školního sociálního pracovníka na základní škole“* a tím naplnit cíl mé bakalářské práce: *„analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole.“*

V následujících podkapitolkách nejprve představím svou výzkumnou otázku. Poté v další podkapitolce popíšu cíl mého výzkumu a výzkumnou metodu sběru dat – výběr techniky, kterou jsem si pro naplnění cíle mé bakalářské práce vybrala. V předposlední podkapitolce představím svůj výzkumný soubor, který jsem rozdělila na dvě části podle komunikačních partnerů. Prvními komunikačními partnery jsou pedagogové, druhými rodičové. Scénáře rozhovorů tvoří poslední podkapitolku této čtvrté části mé bakalářské práce.

4.1 Výzkumná otázka

Důkazem toho, že výše uvedená problematika mě skutečně zajímala a zajímá dokazovala skutečnost, že jsem pracovala jako asistentka pedagoga⁶ a to z toho důvodu, že v našem současném školním systému samostatná profese sociálního pedagoga není ještě zavedená. V průběhu výkonu mé práce asistentky jsem se setkala s různými názory a dostala se do různých situací spojených s výkonem mé práce, a tak se nabízela výzkumná otázka: *„zjistit, jak vnímají pedagogové a rodiče potřebnost pracovní pozice školního sociálního pracovníka na základní škole“* Tuto hlavní otázku jsem doplnila o další tazatelské otázky, které jsou v Příloze č. 1 a v Příloze č. 2 této bakalářské práce. S odstupem času musím přiznat, že můj výzkum byl náročný nejen na čas, ale hlavně na úsilí s tím spojené.

⁶ Nejdříve polovinu školního roku jako asistentka v 1. třídě ZŠ a další školní rok jako asistentka ve druhém ročníku v jiné ZŠ.

4.2 Cíl výzkumu

Na základě výše uvedených skutečností jsem formulovala cíl své bakalářské práce: *„analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole.“* Naplnění mého cíle v této práci by mohlo vést jednak k rozšíření povědomí jak u rodičů, tak i u učitelů o profesi sociálního pracovníka na ZŠ. Zároveň by mohla vést k rozvoji spolupráce mezi základními školami a sociálními pracovníky. V neposlední řadě také k samotné tvorbě modelu sociálního pracovníka působícího na základní škole.

4.3 Charakteristika výzkumné metody

Vzhledem k tomu, že jsem během svého výzkumu *„pracovala v terénu“* a *„zkoumala“* ve školním prostředí, měla jsem možnost hledat místní, příčinné souvislosti a získala jsem tím podrobné popisy, rozhodla jsem se pro kvalitativní výzkumnou metodu, která byla vhodná pro naplnění mého cíle. (Hendl, 2005, str. 51-53). Data jsem sbírala a analyzovala postupně. Otázky, které jsem si pro rozhovory se svými komunikačními partnery připravila, jsem během svého *„sběru“* v průběhu výzkumu ještě doplňovala.

Volba výzkumné metody kvalitativního výzkumu nebyla tedy náhodná, ale předcházelo jí důkladné zvažování mezi metodou kvalitativní a kvantitativní. Kvantitativní výzkum jsem ne zvolila zejména proto, že jsem předem neměla stanovenou hypotézu a tato metoda je právě založená již na stanovených hypotézách, které tento výzkum testuje. Další nevýhodu jsem pak spatřovala ve velkém počtu komunikačních partnerů, se kterými se u kvantitativního výzkumu počítá. Dalším důvodem v neprospěch kvantitativní metody je i ta skutečnost, že zkoumání problému u této metody má vysvětlující charakter, kdežto já jsem preferovala charakter zjišťující, který je charakteristický pro metodu kvalitativní (Vojtíšek, 2012, str.8).

4.4 Charakteristika sběru dat – výběr techniky

Jak jsem již výše uvedla, ve *„zkoumaném prostředí“* jsem se pohybovala a mohla jsem, na základě tohoto pozorování již pracovat s určitými informacemi, které jsem tímto způsobem získala. Ale vzhledem k tomu, že: *„Zachytit a zaregistrovat všechny podněty není ani dost*

dobře možné,“ (Ferjenčík, 2010, str. 151) chtěla jsem prostřednictvím této bakalářské práce na mém výzkumu pokračovat. Hlavní technikou pro můj výzkum byla technika polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Otázky jsem si předem připravila, ale v mnoha případech se během rozhovoru stalo, že jsem musela komunikačním partnerům klást doplňující otázky, které se přímo nabízely k odpovědím, které jsem od nich získala. Výhodu polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami jsem spatřovala v tom, že jsem si mohla tyto otázky promyslet předem „v klidu doma“ a komunikační partneři si zase mohli zvolit svůj vlastní styl odpovědi. (Ferjenčík, 2010, str. 175-176).

Své výzkumné šetření jsem rozdělila do následujících přípravných fází. V první fázi jsem si ujasnila problém, který jsem chtěla řešit, poté následovalo stanovení výzkumné otázky a cíl ke kterému mé snažení mělo směřovat. V druhé fázi jsem si stanovila plán, kdy, kde a s kým své rozhovory uskutečním. Abych si „otestovala“ formulaci svých otázek, udělala jsem si malý „předvýzkum“ a uskutečnila jsem „zkušební“ rozhovor s maminkou jednoho žáka. Po provedeném rozhovoru jsem se rozhodla některé otázky přeformulovat tak, aby byly více srozumitelné. Po této malé úpravě otázek jsem se odhodlala k samotným výzkumným rozhovorům.

Získané odpovědi jsem si se souhlasem komunikačních partnerů nahrávala a následně přepsala do „Wordu“. Poté jsem je zpracovala pomocí programu MAXQDA 10 Plus, se kterým jsem se musela nejdříve naučit pracovat. Výhodou tohoto programu je snadné ovládání, přijatelné uživatelské rozhraní a stupňovité kódování. Nevýhodou bylo, že soubor obsahoval mnoho dat a tím docházelo ke zpomalování programu. Systematické vyhledávání – kódování získaných dat nacházelo pravidelnosti, které se v odpovědích vyskytovaly. Tyto vybrané analyzované kódy – slova jsem pak uspořádala do jednotlivých celků. (Hendl, 2005, str. 223-227).

4.5 Výzkumný soubor

Výběr komunikačních partnerů nebyl náhodný, ale záměrný, a to z toho důvodu, že jsem chtěla „slyšet“ názory jak ze strany učitelů, tak také ze strany rodičů. Tyto strany, na základě předchozího pozorování, se mi jevily v souvislosti s mou výzkumnou otázkou, jako názorově velmi rozdílné.

Výzkumný soubor tvořilo 8 rodičů a pět pedagogů, z toho bylo 10 žen a tři muži. Z důvodu anonymity mých komunikačních partnerů, nebudu blíže specifikovat, kolik

konkrétně bylo žen nebo mužů z řad rodičů nebo pedagogů, a proto budu pro ně používat pojmenování „komunikační partner“. V rámci proporcionality jsem oslovila 8 pedagogů a 8 rodičů. Dva komunikační partneři z řad pedagogů se omluvili a odmítli rozhovor, jeden pedagog rozhovor na dané téma razantně odmítl. Rovněž z důvodu zachování anonymity mých komunikačních partnerů z řad pedagogů, což si kladli jako podmínku k uskutečnění rozhovoru, nebudu uvádět konkrétní základní školu, kde komunikační partneři vyučují a budu je ve své práci nazývat „komunikační partner P č. 1 až 5“ (P jako pedagog). Oslovení rodiče souhlasili s rozhovorem všichni a ve své práci je budu nazývat „komunikační partner R č. 1 až 8“ (R jako rodič).

Samotná realizace rozhovorů proběhla průběhu měsíce listopadu a prosince roku 2019 a byla z mého pohledu časově náročná.⁷ Jednotlivé rozhovory trvaly v rozmezí 35 až 40 minut a nahrávala jsem je se souhlasem komunikačních partnerů a později přepisovala do PC-notebooku. Všem svým komunikačním partnerům, které jsem dříve neznala jsem „vykala“ i když někteří z nich byli mými vrstevníky.⁸

4.6 Scénář rozhovoru

Cílem mých rozhovorů bylo zjistit od pedagogů a rodičů, jak vnímají případné zavedení pozice školního sociálního pracovníka, abych potom následně mohla z těchto odpovědí „analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka základní škole.“ Z toho důvodu jsem si připravila dva scénáře rozhovorů, jeden určený pro pedagogy a druhý pro rodiče.

4.6.1 Scénář rozhovoru s pedagogy

Scénář rozhovoru s pedagogy jsem rozdělila do pěti částí.⁹ V první části *Úvodu* jsem komunikačním partnerům znovu připomněla důvod mého rozhovoru, ujistila je o anonymitě

⁷ Předpokládala jsem, že rozhovor odmítne více komunikačních partnerů. Skutečnost, že rozhovor neodmítl nikdo z rodičů je důkazem aktuálnosti a potřebnosti zavedení profese sociálního pracovníka na ZŠ.

⁸ Nejsem zastáncem formalismu, ale každý jsme originál a měli bychom si navzájem projevovat úctu. Rychlost, jakou se mění způsob našeho života se odráží i v naší komunikaci s druhými a z praxe ve školství sleduji, že tykáni je běžné nejen u vrstevníků, ale začíná se drze a bez jakýchkoliv výčitek „tykat“ i generacím starším, což určitě nepovažuji za projev svobody, kterým tento způsob vyjadřování někteří obhajují.

⁹ Viz Příloha č. 1.

jejich odpovědí. Rovněž jsem komunikačním partnerům předložila k přečtení a podpisu „*Informovaný souhlas komunikačních partnerů výzkumu.*“

Druhá část scénáře rozhovoru se týkala samotné osoby komunikačního partnera, tzn. zjištění věku, délky vykonávané pedagogické praxe a konkrétní doba působení v současné základní škole.

Ve třetí části rozhovoru se otázky týkaly samotné koncepce profese školního sociálního pracovníka tzn., zda se během své praxe setkali s pojmem školní sociální pracovník a zda by mohli tušit, co je jeho náplní práce.

Ve čtvrté části mého scénáře rozhovoru jsem se věnovala otázkám týkajících se problémových situací ve škole, jestli se tam vyskytují, kdo je řeší, jak je řeší a zda by v takových situacích nechali řešení na odbornících, např. na školním sociálním pracovníkovi.

Koncepci preventivních programů ve škole a otázky s ní spojené tvořily pátou část scénáře rozhovorů. V této části jsem se tázala svých komunikačních partnerů, jestli má jejich škola vytvořené preventivní dokumenty týkající prevence rizikového chování žáků, nebo jsou schopni tyto problémové situace řešit sami.

Abych si mohla vytvořit ucelený „obraz“ o svých komunikačních partnerech z řad pedagogů, považovala jsem za důležité položit jim ještě jednu otázku týkající se rodinného a sociálního zázemí dětí.

V závěru svého rozhovoru jsem komunikačním partnerům poděkovala za jejich ochotu a vstřícnost.

4.6.2 Scénář rozhovoru s rodiči

Rozhovory s rodiči jsem absolvovala podle scénáře rozhovorů, které jsem rozdělila do pěti částí.¹⁰ První část „*Úvod*“ byla totožná jako u scénáře rozhovorů s pedagogy, tzn. znovu jsem objasnila cíl mého rozhovoru a ujistila komunikační partnery o jejich anonymitě. Poté jsem jim dala k podpisu „*Informovaný souhlas komunikačních partnerů výzkumu.*“

Na jejich věk a počet jejich dětí, které navštěvují tu danou základní školu jsem se doptávala v druhé části scénáře rozhovoru.

Otázky týkající se vztahovosti mezi jednotlivými aktéry na základní škole, tedy mezi pedagogy a žáky, rodiči, pedagogy a vedením školy tvořily třetí část scénáře rozhovoru.

¹⁰ Viz příloha č. 2.

Čtvrtá část byla věnována problémovým situacím ve škole. Zajímalo mě, zda jsou podle nich učitelé schopni rozpoznat nežádoucí jevy u žáků a jestli oni sami se setkali se situací, kdy spolu se svými dětmi museli takové situace řešit. Dále mě zajímalo, zda by v takových situacích uvítali pomoc ze strany případného školního sociálního pracovníka nebo by situaci řešili jen s pomocí učitele. Také mě zajímalo, zda rodičům vyhovuje nebo nevyhovuje současná spolupráce s vedením školy, nebo zda by raději uvítali spolupráci s případným školním sociálním pracovníkem. Dále jsem chtěla zjistit, za si myslí, že by tento pracovník byl žádoucí na základní škole, nebo by to byla jen zbytečná pozice.

Poslední otázky se týkaly samotné koncepce profese sociálního pracovníka na základní škole.

Rodičům jsem po ukončení rozhovoru poděkovala za čas, který mi museli obětovat.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky svých rozhovorů jsem podle kategorií komunikačních partnerů rozdělila do dvou samostatných podkapitol. V první podkapitolce popisují výsledky rozhovorů s pedagogy.

5.1 Výsledky výzkumného šetření s pedagogy

Předtím, než začnu s popisem výsledků mých rozhovorů s pedagogy, musím přiznat, že i když jsem se předem připravovala, měla jsem pochybnosti týkající se mých komunikačních dovedností. Byla jsem nejistá, zda budu schopna rozhovor s komunikačními partnery správně metodicky vést a zda mé „vyptávání“ se jim nebude jevit více jako zvědavost, než seriózní „výzkum“. Po prvních otázkách však mé obavy byly rozptýleny, vzhledem k tomu, že pro komunikační partnery to byla v ten okamžik rozhovoru také nová situace, jelikož to nyní byli oni, kteří měli odpovídat na dotazy. Na chvíli ocitli v pozici těch, kterých se denně dotazují při výuce.

Moje první otázka položená komunikačním partnerům se týkala délky jejich pedagogické praxe. Tři z pěti komunikačních partnerů z řad pedagogů mají již za sebou téměř třicetiletou pedagogickou praxi (KP P 3 a KP P 5). „*Já už příští rok budu slavit třicáté výročí co už učím a vlastně ani nic jiného kromě učení neumím...*“ se přiznal KP P 3. Komunikační partner č. 1 učí více jak 24 let a ostatní dva komunikační partneři (č. 2 a č. 4) učí méně než 15 let.

Prostřednictvím další otázky jsem se dotazovala, jak dlouho jednotliví komunikační partneři učí v jejich současné základní škole. Dva z oslovených komunikačních partnerů jsou v současném pracovním poměru více jak 15 let, další dva méně než 15 let. „*Současná atmosféra jak ve sborovně i ve třídách mě vyhovuje i když se mi někdy zdá, že začínám upadat do stereotypu...*“ svěřuje se komunikační partner č. 5, který na stejné škole učí již jednadvacátý rok.

V pořadí třetí otázka směřovala k počtu škol, které komunikační partneři „*vystřídali*“ během své profesní kariéry. „*Po prvním roce v mém prvním pracovišti jsem musela ze školy odejít, protože mě kolegové nebrali jako pedagoga, ale pořád jako praktikantku, a já jsem měla pocit, že mě berou něco mezi učitelem a žákem, a nedostalo se mi ani podpory ze strany vedení školy a proto jsem po roce odešla na druhou školu, kde jsem dodnes*“ posteskla si

komunikační partnerka č. 4., protože, jak mi dále sdělila, její první pedagogické působení byla její „srdcová“ záležitost, kterou jí její někteří bývalí kolegové znepríjemňovali. *„Já jsem nikdy sama nechtěla odejít z místa, kde jsem učila, ale musela jsem, protože jsem vždycky jen zaskakovala za mateřskou a teď jsem se konečně po letech už usadila a doufám, že to do důchodu už tady doklepu...“* s úlevou konstatovala komunikační partnerka č. 5.

Z výše uvedených odpovědí na mou „první sadu otázek“ vyplynulo, že oslovení komunikační partneři mají svou profesi rádi a neodradilo je ani mnohdy nepřijetí v učitelském sboru, do kterého jako nováčci nastoupili, aniž by kdo z nich přihlížel k jejich dříve vykonávané pedagogické praxi.

5.1.1 Koncepce profese školního sociálního pracovníka

Po úvodní části mých rozhovorů s komunikačními partnery jsem jim kladla otázky, které již přímo souvisely s profesí školního sociálního pracovníka. Zjišťovala jsem, zda slyšeli o této profesi nebo mají osobní zkušenost s člověkem, který tuto profesi vykonává. Dále mě zajímalo, zda si myslí, že by mohl člověk s touto profesí pracovat u nich na škole a co si myslí, že má tento pracovník v „popisu práce“.

Po položení výše uvedených otázek mým komunikačním partnerům jsem si připadala, jako kdybych strčila ruku do vosího hnízda. Žádný z nich se na škole nikdy nesetkal s tím, že by tam byl zaměstnaný i sociální pracovník. Negativní postoj k zavedení této profese do škol zaujali čtyři z pěti dotázaných komunikačních partnerů z řad pedagogů, pouze jeden komunikační partner (KP P 4) by sociálního pracovníka na škole uvítal.

Hned u prvního komunikačního partnera jsem se setkala s nepochopením náplně práce sociálního pracovníka: *„Ano, už jsem o této novince slyšela, ale nerozumím tomu, proč je budou cpát i do škol, jsou už snad všude, ve škole je potřeba učitelů, a ne sociálky a co by tu jako dělali? ... Aha, oni budou přiklepávat děckám ty obědy zdarma...“* (KP P 1) Další komunikační partner (KP P 5) už byl umírněnější: *„Vím o tom, že třeba v Americe jsou ve školách normálně, jenže tam je víc etnik a tím i víc problémů, tam si myslím, že mají hodně práce. U nás (v ČR) je sice taky hodně Vietnamců, Ukrajinců a kdoví ještě koho, ale zatím se tu nestřílí, tak si myslím, že výchovní poradci by si s tím měli poradit, mají přece kvůli tomu snížené úvazky.“* Komunikační partner (KP P 3) s lehkých nádechem našťvanosti odpověděl: *„No, to fakt už nemá obdoby, tak snad ve škole se má učit, to není žádný zaopatřovací ústav...“* Komunikační partner KP P 2 odpověděl: *„Žádného sociálního pracovníka jsem ve*

škole nezažil... a co by měl dělat, pokud by tam byl? ... tak asi to, co teď dělá asistent, to je pomocník děcek, které se k nám dostaly díky inkluzi, taky fakt dobrý nápad...“

Komunikační partneři s pořadovým číslem KP P 1, 2, 3 a 5 vůbec neshledávali žádný důvod, proč by dětem nebo jim měl být sociální pracovník nějak nápomocný. I když to každý jinak slovně formuloval, výsledné vyjádření vyznělo shodně tak, jak je interpretoval KP P 1: *„... proč by měl chodit nebo být ve škole sociální pracovník, tak snad, když bych něco potřeboval, zajdu na sociálku na úřad.“*

Komunikační partner KP P1: *„Jasně, Kocourkov. Na platy učitelů není, ale žít další administrativu ve škole, na to by se už našly? Ne, škola to je odjakživa učitel a žák, já jsem zásadně proti.“* Také komunikační partneři KP P 2 a KP P 5 nepovažovali přítomnost sociálního pracovníka na ZŠ za užitečnou, a dokonce ho KP P 5 přirovnával k nějakému dozoru jako dřív za totality, když byli sledováni pro své náboženské přesvědčení. KP P 2: *„No, tak to už mohou za chvilku i místo nás učit!“*

Pouze komunikační partner P pod pořadovým číslem 4 se vyjádřil kladně: *„Já bych si moc přála, aby tato pozice na škole byla zavedená, byla bych od nás ze školy asi první, která bych jeho pomoci využila, ne proto, že bych to potřebovala já, ale někteří moji žáci, kterým bych chtěla pomoci..., ... my učitelé po dětech chceme jen výkony, ale už se, tedy až na výjimky, nezajímáme o to, za jakých podmínek anebo v jakých podmínkách musí děti fungovat, aby vůbec nějaké výkony podávaly.“*

Později, když jsem doma přepisovala rozhovory, mě zamrzelo, že učitelé mají takové zkruslené představy o sociálním pracovníkovi a vůči této profesi se staví tak negativně a mnozí dokonce nepřátelsky.¹¹

Z výše uvedeného je zřejmé, že starší učitelé s delší pedagogickou praxí mají k pozici sociálního pracovníka na ZŠ velmi negativní postoj, který pramení z předsudků, stereotypů a neinformovanosti. Hurychová (2017) k zavedení pozice sociálního pracovníka uvádí: *„V žádném případě není konkurencí pedagogům či dalším pracovníkům ze školního poradenského pracoviště (školním psychologům, výchovným poradcům, metodikům prevence), při vzájemné kooperaci je naopak nápomocná všem.“* (Hurychová, 2017, s. 34)

¹¹ Zdá se, že každou jinou profesí, než profesí pedagoga považují ve škole za vetřelce, který jim ujídá z jejich společného krajíce. Při této příležitosti jsem vyzorovala i jinou skutečnost a sice to, že učitelé mají výhrady i k profesi asistenta pedagoga. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že ho považují za konkurenta, hlídače a celkově za „nežádoucí“ osobu při výuce, protože si myslí, že kontroluje je a ne žáky.

Jediný komunikační partner KP P 4 vystihl pravou podstatu náplně práce sociálního pracovníka a to je „pomáhat“. Zajímají ho nejen výsledky žáků, ale i samotní žáci. Jak dále sdělil: „Poslední cca. dva roky u některých mých žáků pozoruji, že jsou samotářští a nemají snahu se „družit“ ani když ve výuce pracujeme ve skupinkách.“ Podobný trend popisuje na základě průzkumu i Barák (2017), že se žáci druhého stupně do školy netěší, ba naopak jsou tam dokonce nešťastní. Příčinou bývají ne příliš dobré vztahy v rodině, narůstající rozvodovost a vysoké nároky na děti ze strany rodičů. Ve škole se pak k těmto problémům, které si děti „nesou“ z domova přidávají ještě například šikana ze strany spolužáků, anebo nepochopení ze strany učitelů a problémy se hromadí dál. (Barák, 2017, s. 10-11)

A právě takovým dětem by mohl pomáhat školní sociální pracovník, který by dokázal rozpoznat a rozlišit různé problémové oblasti u dětí, vytvářel sociální anamnézy a prováděl depistáže. Operativně by pracoval nejen s jednotlivými dětmi, ale i s celou třídou a dle potřeby i s jejich rodinami. Školský sociální pracovník by v takových případech byl zároveň výzkumník, iniciátor, vyjednávající, prostředník a ombudsman v jedné osobě. Jeho práce by měla široký přesah i za školu a pomohl by odhalit negativní jevy celostně. (Hurychová, 2017, s. 34)

Čtyři pětiny oslovených pedagogů „nemají potřebu“ sociálního pracovníka na škole a nejsou schopni ani definovat, v čem by jim mohl být nápomocný. Toto zjištění bylo pro mě zklamáním, protože jsem předpokládala, že každá další profese na škole by pro ně mohla být pomocí. Nelze jim to však zazlívát, protože debaty na téma školní sociální pracovník se vedou jen v odborných kruzích a „obyčejní“ pedagogové nejsou s tímto tématem dostatečně obeznámeni. Tato neznalost je důvodem jejich negativního postoje k této profesi.

A přitom možnosti seznámení se s profesí školního sociálního pracovníka existují. Jednou z nich je i projekt v rámci Operačního programu Zaměstnanost, který je spolufinancovaný z Evropského sociálního fondu.¹² Ve školách, které se do projektu zapojily bude pracovat jeden sociální pracovník, se statusem „zaměstnanec“ školy. Žákům i rodičům se může prostřednictvím tohoto projektu dostat individualizované a včasné pomoci díky tomu, že tito pracovníci jim budou poskytovat poradenství a asistenci při řešení problémových situací jak ve škole, tak i při docházkách do rodin. Školy rovněž z projektu mohou „profitovat“ tím, že získají oporu pro řešení případných tíživých situací. (Ostrava-Jih, Informační rozcestník [online])

¹² Do programu se zapojily např. ostravské základní školy v Ostravě-Hrabůvce, v Ostravě-Výškovicích a v Ostravě-Zábřehu. Projekt bude realizovaný v období od 1. 1. 2020 do 31. 12. 2021.

5.1.2 Problémové situace ve škole

Původně jsem měla pro své komunikační partnery přichystanou jinou „*sadu*“ otázek, ale vzhledem k vývoji mých rozhovorů, operativně jsem otázky pozměnila. Protože nemělo smysl se dotazovat komunikačních partnerů v čem by jim mohl být nápomocný školní sociální pracovník, když v předešlých odpovědích 4 z 5 komunikačních partnerů usoudili, že jeho pomoc nepotřebují. Navázala jsem na jejich odpovědi a konstatovala jsem, že se zřejmě během své pedagogické praxe asi nesetkali se závažnějšími situacemi, které se týkaly problémového chování u dětí. Anebo ano, ale dokázali je vyřešit sami? Nebo potřebovali nějakou pomoc „*zvenčí*“ (odborníka mimo školní prostředí)?

KP P 1: *„Poslední dobou je největší problém u děcek vymlouvání, lhání, nenosí pomůcky, neučí se, ... a mají moc zameškaných hodin, které jim rodiče bez problémů omluví.“*

KP P 2: *„... bylo a je jich hodně, aféra se záhadně rozbitými mobily, ... opakované kouření na školním dvoře a v okolí školy, ... to se neřešilo vůbec, nebylo to prý v areálu školy, ... to nebyl správný postoj od vedení...“* A zamyšleně dodává: *„Je fakt, že kdyby to neřešilo vedení školy, ale jak ty říkáš, nějaký sociální pracovník, nemuselo to vzít takový konec...“*

Podobně reagovali i ostatní komunikační partneři učitelé. Je pochopitelné, že kde je větší koncentrace lidí a zejména dětí, problémy jsou neodmyslitelnou součástí kolektivu.

KP P 3: *„Velké problémy byly také..., falšování podpisů rodičů ..., úmyslné ničení zařízení ..., šikana a agresivita..., je pravda, že tehdy se postupovalo nesprávně ... teď už víme, že se to mělo hlásit na sociálku, ale tehdy to nikdo nechtěl rozmazávat a řešilo se to jen důtkou a sníženou známkou z chování...“*

KP P 4: *„... základ všech problémů je to, že mnozí rodiče dnes nespolupracují. Já jako učitel ztrácím přirozenou autoritu, rodiče dětem téměř všechno tolerují, ... děti se nechtějí učit, chodí do školy nepřipravené..., nebo do školy nejdou vůbec a rodič to omluví ...“*

KP P 5: *„Problémy? Denně něco s dětmi řeším, počínaje nepřezutím a chozením v botaskách ve třídě, sněženými svačinami spolužákům, psaním úloh ve škole s následným podpisem rodičů o čtyři řádky níž, a konče vymotanými ruličkami papíru na dívčích záchodech..., šikana a kouření ..., náznaky záškoláctví...“*

V této části se komunikační partneři velmi „*rozmluvili*“. Téměř totožně uváděli, že mají v takových situacích svázané ruky, vykřičený hlas a výsledek téměř nulový, protože u dětí, ale co je zarážející, že i u rodičů těchto dětí, to nijak nesníží projevy vulgárnosti a mnohdy i agresivity, což pedagogy, jak se přiznali, velmi zatěžuje. A to je mnohdy

důvodem, proč už dál nechtějí někteří z nich učit. „*Učit dnes a učit před dvaceti lety, tak to je ...rozdíel.*“ Většina komunikačních partnerů KP P 1, KP P 3, KP P 4, se shodla na skutečnosti, že za problémy vidí špatnou spolupráci s rodiči. Děti toho využívají a zneužívají. Proto, jak uvedli, se na jejich školách rozmáhá záškoláctví, agresivita, alkohol a kouření,

KP P 1: ... „*dřív stačilo fracka vytahat za uši, nebo se jen na něho škaředě podívat a už věděl, která bije a nemusela se psát ani poznámka pro rodiče.*“

KP P 2: ... *dnes se děcka předhánějí v tom, kdo bude mít víc poznámek ... už je ani nepíšu, rezignuji...*“

KP P 4: „*Zdá se mi, že dnes na ty děcka nic neplatí, je jim všechno jedno. Zrovna včera mě jeden filuta řekl: »poznámka, no a co, mamce to nevadí.«*“

Povinností učitele je učit, ale zároveň i vychovávat. Souhlasím s komunikačními partnery pedagogy, že kromě přímé pedagogické činnosti mají i další povinnosti, např. v souvislosti s inkluzí. Musí navíc zpracovat „*IVPéčka*“¹³ a „*PLPPéčka*“¹⁴. (MŠMT [online]) To ale nesmí být důvodem, proč by měli tolerovat, neřešit a následně netrestat výchovné problémy u dětí. Rezignace není v tomto případě, podle odborníků, to správné řešení. Pokud se někdo proviní proti pravidlům, musí nést následky, jestliže je neponese – není adekvátně potrestán, nabývá dojmu, že je vše v pořádku a měl právo se takto projevit. Tato „*korektnost*“ u dětí smazává hranice mezi dobrým a zlým jednáním a vede je k sociální a morální necitlivosti. (Nielsen Sobotková, 2014, s. 39-56, 61-67)

Sedláčková (2009, s. 16) problematiku vystihla následovně: „*Pro člověka jsou důležité i názory a postoje ostatních lidí a jejich chování. Ty mohou mít charakter stereotypu, který vyplývá z jeho rolí, ale mohou být i individuálně specifické. Lidé mu poskytují informace o něm samém, různým způsobem mu sdělují, jaký se jim jeví.*“ Z těchto důvodů je důležité, aby se děti už od nejranějšího věku vedly k zodpovědnosti za své jednání.

Je smutné, že většina komunikačních parterů z řad pedagogů nevidí důvod, proč by měl v jejich základní škole pracovat i sociální pracovník, ale ještě zarážející je, že tento důvod nevidí ani ředitelé škol, jak popisuje Havlíková (2018, s. 30) výsledky výzkumu, který byl prováděn od září 2017 do dubna 2018. Píše že, 88 % oslovených ředitelů základních škol (celkem 1 480) neuvažuje o tom, že by v současné době zřídili na svých školách pozici

¹³ IVP je individuální vzdělávací plán, který musí pedagogové zpracovávat pro žáky, kteří ve škole neprospívají a je zřejmé, že budou potřebovat speciální vzdělávací plán.

¹⁴ PLPP je plán pedagogické podpory, zpracovávají ho rovněž pedagogové, kteří mají ve třídě žáka, který je evidentně pomalý, má výrazné problémy s psaním, čtením, počítáním a s pozorností.

školního sociálního pracovníka. Jako důvod většina ředitelů uvedla, že pro něho nevidí uplatnění.¹⁵

Zvláštní situace. Mnou oslovení pedagogové, jak z rozhovorů vyplynulo, by potřebovali pomoc. Vidí ve své práci v oblasti výchovy určité nedostatky, ale vedení škol svým stylem řízení těchto institucí si nerado tyto problémy připouští, anebo když už je situace vyhocená, neodborně ji řeší. Pomoc se přitom nabízí. Stačí jen snaha ze strany vedení škol využít nabízené pomoci a zřídit na svých školách pozici školního sociálního pracovníka, podle již zmiňovaného projektu EU¹⁶ Cílem školní sociální práce, jak popisují Tokárová, Matulayová, (2013) je pomáhat školním zařízením plnit jejich poslání, tj. vytvořit prostředí, kde by se děti zdárně vyvíjely, učily a získávaly kompetence, které jsou pro život nepostradatelné, a které nelze vytvářet bez spolupráce aktérů škola, žák, rodiče a rodina. (Tokárová, Matulayová, 2013, s. 470-472)

5.1.3 Koncepce preventivních programů ve škole

V dalším okruhu otázek jsme se s komunikačními partnery zabývali preventivními programy na jejich školách, které se týkají rizikového chování dětí. V této souvislosti mě také zajímalo, zda třeba v třídnických hodinách (pokud tedy jsou třídními učiteli) se prevencí zabývají a v jakých problémových oblastech, podle nich, by ji bylo nejvíce potřeba.

KP P 5: *„Ne, ne, u nás se prevence týká je dopravní výchovy, ekologie a zdravého životního stylu, ale předcházení patologickým jevům ...snad existuje jen na papíře a my vlastně, když se něco stane už jsme jen hasiči, likvidujeme vzniklý požár.“*

Stejně reagoval i KP P 3: *„Školní metodik prevence u nás existuje, ale víc ti k tomu neřeknu, líbí se mi tu, chceš tu učit ..., co si pamatují, tak se to týká jen dopravní výchovy a hasičů ..., podle mě je u nás prevence zanedbávaná ... a schránka důvěry...?“*

KP P 4: *„U nás je TOP jen sport a národopis, na toto se mě neptej ...“*

Pouze KP P 1 a KP P 2 mluvili o preventivních programech.

KP P 1: *„Čas od času nějaký preventivní program týkající se drog nebo šikany se realizuje ... nebo např. beseda s Policií ČR o trestní odpovědnosti ...“*

¹⁵ Na výběr ředitelů měli i další varianty, např. zaškrtnout kolonku „nemáme dostatek finančních prostředků“ nebo „jiné“.

¹⁶ Viz s. 10-11.

KP P 2: „*Ano, o AIDS, o bezpečnosti v dopravě a o šikaně přednášky byly, ... jó, také máme schránku důvěry, ale, co vím, využívaná není ...*“

Zkušenosti s realizací třídnických hodin měli všichni pedagogičtí komunikační partneři, ať už v současnosti nebo v minulých letech.

KP P1: „*Měl jsem, řešili jsme všechno, co bylo v ten moment aktuální...*“

KP P 2: „*...v šuplíku mám Metodiku práce třídního učitele, mám snahu se podle ní řídit, ale ten čas nemám...*“

KP P 3: „*Třídnická hodina..., v té vysvětluji těm dětem, které pomalu chápou učivo, které nepobraly... nebo řešíme provozní záležitosti.*“

Všeobecně čas je pro pedagogy velký nepřítel, jak dále potvrzuje:

KP P 4: „*Třídnické hodiny se snažím nešidit, ale je na ně málo času, a skoro vždy řešíme jen materiální a provozní záležitosti, kdo a co nezaplátil, kdo a proč nemá omluvené hodiny v žákovské knížce..., ... tudíž žádná diagnostika nebo specifická prevence..., na to opravdu není čas.*“

KP P 5: „*Já mám vyfasovanou takovou třídu, že by bylo potřeba podpořit vztahy mezi dětmi a objednat nějakou interaktivní besedu třeba s prvky zážitkové pedagogiky s tématy sociální výchovy nebo nějakých prožitkových lekcí, ale nemám odvalu s tím přijít, u nás není aktivita vítaná..., ... no vidíš, když tak o tom mluvíme, kdyby tu teda byl ten sociální pracovník, mohl by s tím přijít on, byla by to jeho práce, dokázal by si to obhájit a musely by se na to najít i peníze...*“

Prevence na základních školách, kde komunikační partneři učili nebo učí se jeví jako nedostatečná, vzhledem k frekvenci a závažnosti problémů, které se tam vyskytují. Situace je však složitější, než se na první pohled zdá a ověřovat skutečnost týkající se prevence na školách není mým cílem. Podle mnou oslovených učitelů je prevence téměř nulová, podle výročních zpráv jednotlivých škol je vše v pořádku a školy se snaží předcházet problémům a pokud se nějaké vyskytnou, řeší se jen v rámci školy (žák, učitel, ředitel, rodiče). Nemají tedy přesah přes školu, a to je možná důvodem častějších a závažnějších přestupků ze strany dětí. Otázkou je, jak je zpracovaná preventivní strategie školy. Školám by také i v této oblasti prevence mohl být nápomocný školní sociální pracovník, vzhledem k tomu, jak uvádí Constable, (2013) je právě jednou z jeho dovedností rozpoznání a posouzení potřeb

jednotlivých škol. V jeho kompetenci by mohlo být navrhovat a uvádět potřebná preventivní opatření na jejichž základě by bylo možné podporovat zdravý emoční vývin dětí. (Constable, 2013, s. 91)

5.1.4 Rodinné a sociální zázemí dětí

Z mého pohledu jsem považovala za velmi důležité se svých komunikačních partnerů zeptat, potom co se mi tak „otevřeli“, jestli mají přehled o sociálním nebo rodinném prostředí, ve kterém děti, které učí, žijí.

KP P 1: „Pro mě je to moc důležité vědět v jakých poměrech děcka žijí..., nemohu po některých chtít zázraky, když vím, jak to u nich doma chodí...“ S jistotou například poznám, jestli na víkend byl u mamky nebo u taťky..., jestli je před výplatou nebo po ní...“

KP P 2: „... po pravdě řečeno, některé rodiče znám jen podle žáků, na rodičovské schůzky nechodí, ...“

KP P 3: „... jasně, že je to pro mě důležité, prostřednictvím dětí vidím do rodin, ... ale někdy je lepší nevidět..., přestávám se orientovat v množství strýčků, babiček a dědečků, které má jeden žák, ne tak celá třída...“

KP P 4: „Přirozeně, že znám poměry dětí, to ani nejde neznat, jsme malá dědina, i když pravda je, že někdy mám zpoždění...“ Jak zpoždění? Znovu se ptám a KP P 4 pokračuje: „No tak, že řeknu, ať něco vyřídí rodičům a žák mi odpoví, že taťka nebo i mamka už s nimi 3 týdny nebydlí.“

KP P 5: „V rámci svých možností přehled o rodině dětí mám. Situace v nich ale nic moc, a proto možná tolik ústupků nejen z mé strany.“ Tomu nerozumím, to je snad špatně, nebo ne? Reaguji a KP P 5 pokračuje: „Je, jasně, že je. Řeknu ti, jak to funguje v praxi, je to rovnice žák-problém-učitel-domluva rodičům-výsledek nula-opakovaný problém-sdělení na ředitelství-domluva rodičům rovná se žádné hlášení dál, všechny strany spokojené, počínaje žákem, který v činnosti pokračuje dál, ale nikdo si už nestěžuje. A důvody, proč si nikdo nestěžuje? Za první se bojí agresora, za druhé stejně by nebyl agresor dostatečně potrestán a za třetí, sám stěžovatel by byl nařčený, že přispívá ke špatné pověsti školy...“

Všichni komunikační partneři se shodli na skutečnosti, že znát sociální prostředí dětí je důležité. Problém však vidím v tom, že nedokážou toto sociální prostředí odkrýt. Neumí posoudit situaci dítěte holisticky, a to není dobře, protože toto nesprávné posouzení zanechává trvalé následky v chování a jednání dětí. Nejednotnou výchovu jako důsledek střídavé péče, přehnané rozmazlování nebo naopak zanedbávání dítěte, pedagogové nemají mnohdy šanci včas rozpoznat, vzhledem k tomu, že nejsou psychologové ani odborníci na sociální prostředí. A právě odbornost, vcítění a důvěra je podstatou školní sociální práce. Hurychová (2017, s. 17) k tomuto tématu dodává, že: *„Postmoderní dnešek oplývá řadou negativních znaků a jejich zrcadlo se nevyhýbá ani dětem, u kterých může nastat snadná ztráta tradičních hodnot, identity. Neprospívá tomu ani globalizace, sekularizace, etnická diverzifikace a jiné současné trendy či faktory. Školská sociální práce je svébytná činnost, kterou nelze vtěsnat do žádné pedagogické profese, což platí i naopak.“*

Poslední moje otázka směrem ke komunikačním partnerům (KP P1, KP P2, KP P3, KP P5) zněla: *„Po tom všem, co jsme si tady řekli, můžete mi říct, zda se změnil váš názor na zavedení pozice školního sociálního pracovníka, nebo si pořád myslíte, že je to pozice zbytečná.“*

KP P 1: *„Tak z fleku, těžko říct..., je fakt teda, že by měl větší kompetence k řešení než my učitelé a ostatní by to i jinak brali, děcka by měly asi taky větší respekt, kdyby je řešil i tento pracovník a možná by nebylo tolik deliktů a nemusely by se přikrášlovat výkazy ... To chce vyzkoušet ..., mě je to jedno, za mě třeba i ano, ... zajdi s tím do ředitelny ..., zkus to navrhnout...“*

KP P2: *„To jsi mi nasadila brouka..., kdyby tu byl, zbylo by méně starostí a vyřizování na mně, jen by se mu cokoliv nahlásilo a já a kolegové bychom se mohli věnovat tomu, co je naší povinností – učit, ne zjišťovat a papírovat.“*

KP P3: *„Já nevím, pořád si myslím, že do školy takový pracovník nepatří, sedí na úřadě na obci, škola by s ním měla spolupracovat..., nevím, spolupracuje? ...“ Za chvíli bude ve škole víc ostatních funkcí než učitelů, to už máš asistenta, ve větších školách psychologa, tlumočníka ...“*

KP P5: *„Podívej, na mém názoru nezáleží, já za chvíli budu stříhat metr. Ale výhledově by ho asi bylo potřeba, protože se mě zdá, že je víc problémů než děcek ve škole...nedávno jsme tak uvažovali, že víc řešíme, zjišťujeme a vyřizujeme, než učíme ..., nedivím se těm mladým učitelům, že je to ve škole nebaví, já tehdy před lety mít ve třídě*

takové děcka jako dnes, tak to jdu radši do zemědělství, i ten dobytek by měl větší respekt a možná by byl vděčný, alespoň by hlavou pokýval, když by dostal nažrat a měl kolem sebe poklizené. To od dnešních děcek respekt ani vděčnost čekat nemůžeme. Po menší odmlce pokračoval: „Na druhou stranu by bylo dobré mít někoho ve škole, mimo učitelů, se kterým by se dalo o tom všem pohovořit a kdo by byl schopný s tím třeba i něco udělat. Opravdu nevím. Mít míň let a víc let ještě učit, tak asi ano ..., no, bojím se, že u nás by taková funkce byla zašívárna ve škole pro někoho z rodiny nebo známého. Však víš, jak to tady chodí...“

Komunikační partneři si uvědomili, a i nepřímou přiznali, že vlastně jsou to oni, kdo dnes vykonávají funkci sociálního pracovníka na škole a v průběhu rozhovorů začali měnit poznenáhlu své původní názory na vytíženost případného sociálního pracovníka na škole. Už se jim nezdál tak „zbytečný“. Sami usoudili, že by zcela jistě byl větším odborníkem a rychleji a lépe by dokázal vyhodnotit a řešit problémy se žáky. Především tu rychlost v řešení a následnou pomoc zmiňovali komunikační partneři KP P 1: „... *kdyby se včas zasáhlo, nemuselo to dojít tak daleko*“ a KP P 2: „*škoda, že se na to nepřišlo dřív, nebo že to někdo dřív už neřekl, ... mohlo to dopadnout líp.*“ Situaci týkající se absence sociálního pracovníka na škole trefně popsal Kunderát (2013, s. 13), a sice, že: „*Dnes školy výše zmíněné funkce různě kumulují, učitelé je vykonávají ve zbytcích času nebo ve svém volnu. Příčiny nedostatku jsou pak spatřovány převážně v nízkých profesních kvalitách učitele. Jenže ani velmistr stavař nedokáže postavit krásný dům, pokud nemá k dispozici cihly, maltu a kvalitní projektovou dokumentaci.*“

5.2 Výsledky rozhovorů s rodiči

Abych mohla, v rámci svých daných časových možností, nasbírat co nejvíce informací pro realizaci cíle mé bakalářské práce, tj. „*analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka základní školy*“, zahrnula jsem do svého výzkumu nejen pedagogy, ale také rodiče dětí. Výzkumný vzorek z komunikačních partnerů rodičů jsem sestavila z tři otců a pěti maminek, jejichž děti navštěvují druhý stupeň základních škol. Rodiče byli taktéž, stejně jako komunikační partneři pedagogové, záměrně vybíráni z různých obcí regionu. Se třemi rodiči jsem se znala osobně, a proto jsem přijala jejich pozvání a rozhovory probíhaly v jejich domovech. S ostatními pěti rodiči jsem se setkávala, po předchozí telefonické domluvě, v kavárnách nebo pizzeriích v našem regionu.

Musím uvést, že všechny rozhovory probíhaly v upřímné atmosféře a byly obohaceny jak pro mě, tak pro samotné komunikační partnery. Komunikační partnery z řad rodičů budu ve své práci označovat zkratkou KP R a číslem s přiřazeným pořadím.

5.2.1 Vztahy mezi jednotlivými aktéry na základní škole

Na úvod svých rozhovorů s rodiči jsem rodiče vždy nejprve seznámila s tím, proč tento rozhovor s nimi „provádím“ a co jeho cílem. Nejdříve jsem se tázala na celkové klima ve škole, jaké jsou podle nich vztahy mezi žáky a pedagogy, a pedagogy a rodiči.

5.2.1.1 Pedagog-žák

KP R 1: *„To víš, že náš starší (...) dojde někdy ze školy rozladěný, ale to je v rámci normálu, ale nikdy jsem od žádného neslyšel, že by na učitele nadával.“*

KP R 2: *„(...) má učitelku ráda, tož aby ne, však dvojku na vysvědčení ještě neměla..., děcka musí makat a poslouchat, jejich učitelka má na ně figl, jak je zvládnout. Velmi často pracují ve skupinách, to je asi nový styl výuky, nevím... no, a když někdo nespolupracuje s ostatními, ulévá se, jen se veze se skupinou a učitelka to zpozoruje, tak ten musí ten samý zadaný úkol plnit sám, takže radši makají všichni dohromady, no prostě to s nimi umí. Kéž by tak s dětmi pracovali i jiní učitelé...“*

KP R 4: *„Podle naší (...) mají třídní skvělou, je na ně přísná, ale děcka za ty roky, co ji mají už pochopily, že když trestá, tak spravedlivě a když odměňuje, tak také spravedlivě. Ona ví, jak na ně. Na jednu stranu je pro ně kamarádka, rozumí jim a na druhou stranu jim ale nic neodpustí, co se týká chování a učení, když by náhodou děcka napadlo lemplovat.“*

KP R 3: *„Podle mě jsou vztahy ve škole všeobecně na bodu mrazu. Naše tam chodí s takovou nechutí a už se těší, až bude mít základku za sebou. Když se zeptám, co bylo ve škole, tak pořád jen slyším: furt stejně, nuda, trapas, je to o ničem, neurotička zas řádila...“*

KP R 5: *„Asi tak, pro ty chytré jsou i učitelé dobří a pro ty slabší jsou všichni učitelé (...).“*

KP R 6: *„Jednoznačně ne takový, jaký by měl mezi žákem a učitelem být. Já, když jsem byl ve věku našeho (...) nedokázal jsem před učitelem říct někomu ani tele. A dnes? Někteří tak prostě nadávají, že ani zedníci takové slova nepoužívají a učitelé to slyší a neokřiknou je.“*

Sám jsem toho byl svědkem při sportovním dnu na hřišti, a to si pak stěžují, že nemají autoritu u děcek.“

KP R 7: „U našich děcek je to půl na půl. Víš co, jestli můžeme, tak tuto otázku přeskoč, nechci se k tomu vyjadřovat, u kluka dobré, ale pro tu druhou nemám slov, protože nechci být sprostý. Ze základky se stává škola pomocná, ... ta škola úplně degraduje a co je nejhorší, děcka se nikoho nebojí ani ředitele ne, nerozumím tomu, proč to tak obec nechává.“

KP R 8: „Učitelé nemají, až na dvě výjimky, u děcek respekt, morálka ve škole je děsná..., vztahy na bodě mrazu, a o některých učitelích se říká, že nejsou v mentální kondici...a něco na tom asi bude...“

Ze situací, které mi rodiče popsali jsem i já byla rozladěná a dlouho jsem je vstřebávala. Nejsem naivní a vím, že nikde na škole nejsou vztahy mezi žáky a učiteli vždy idylické, ale že nesváry a nebojím se říct i nenávist k některým pedagogům ze strany dětí a v častých případech i ze strany rodičů je taková, tak to mě opravdu překvapilo. Jsem přesvědčená o tom, že i kdyby se nenašel žádný další důvod (což si nemyslím a pokusím se to předložit v mé analýze), proč by měl na základní škole pracovat školní sociální pracovník, hlavním důvodem je urovnávání vztahů mezi žáky, pedagogy a rodiči. Ukazuje se, že tyto neutěšené vztahy, jak jsem z výsledků svých rozhovorů vyzorovala, nejsou zúčastnění aktéři bez pomoci odborníka schopni zvládnout tak, aby bylo možné na půdě školy žít, nikoliv jen přežívat. Učitelé, o kterých hovořili komunikační partneři z řad rodičů, v pěti případech z osmi, neumí s dětmi komunikovat, ale ukazuje se, že neumí komunikovat ani sami se sebou, tzn. nedokážou zpracovat své emoce (KP R 3: „...neurotička zas řádila...“). Učitelé začínají nad sebou ztrácet kontrolu a projevuje se u nich syndrom vyhoření. Tuto skutečnost potvrzuje i výzkum, který provedli vědci z 1. lékařské fakulty spolu s vědci z Pedagogické fakulty UK v Praze a University of New York in Prague. Zjistili, že 53, 2 % pedagogů uvedlo, že výkon jejich povolání je důvodem jejich dlouhodobého stresu. Učitelé přiznali, že jsou ohroženi syndromem vyhoření. Vědci dále zjistili, že u žen učitelek se projevuje fyzické vyhoření, zatímco u mužů učitelů je to vyhoření emocionální (Česká a slovenská psychiatrie, Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol [online])

Nemyslím si, že by s příchodem sociálního pracovníka do školy učitelé hned a trvale přestali trpět syndromem vyhoření, ale sociální pracovník, prostřednictvím svých odborných znalostí, by jim byl určitě velkou oporou a pomocníkem.

5.2.1.2 Pedagog-rodíč

KP R 1: „V pohodě, děcka jsou premianti, na rodičovskou schůzku jdu dvakrát ročně, jinak mám informace v žákovské, s učiteli problém nemám. S ředitelem jsem nikdy nic řešit nemusel“

KP R 2: Před (...) mluvím o učitelích s respektem, vycházím s třídní i ostatními. Možná je to tím, že s nimi nedojdu do kontaktu.“

KP R 4: „Naše (...) má učitelku moc ráda, my o ní doma víme všechno. Víme i to co měla včera k večeři, je skvělá, s dětmi ve škole se baví, jako kdyby byly její. Nikoho neprotěžuje jako někteří další učitelé, i vedení školy je OK.“

KP R 3: „No, já jsem si to byl nedávno s třídní vyříkat. Klučická schovávali, ale i ničili našemu mladému věci. Říkal to učitelce, ale ta to pořád zlehčovala. Tak jsem za ni přišel před vyučováním. Ani se na mě nepodívala a řekla, že na mě nemá čas, ať dojdu v konzultační hodiny na konci týdne... Nešel jsem, poslal jsem moju... a výsledek? Prý náš mladý je přecitlivělý, že to není nic, co by museli řešit dospělí, že děcka si to mezi sebou vyřeší. Nevyřešily. Nenechal jsem to tak. Řeší se to jako šikana a ukazuje se, že mám pravdu.“

KP R 5: „Třídní? ... arogantní, sprostá, nepřístupná... no, a není to jen můj názor ...“

KP R 6: „Na třídní schůzky nechodím, nikdy kluka za nic nepochválila, jen pořád něco bylo špatně, a když špatně nebylo, tak zas prý se neprojevuje... tož na to tam mám chodit? Když o něm řekla něco špatného, tož to, jak kdyby řekla o mě, na to tam chodit nemusím...“

KP R 7: „... jak může chtít urovnávat vztahy ve třídě, když si je neumí srovnat doma s chlapem a svými dětmi... a taková by mě chtěla poučovat, jak mám vychovávat svoji dceru? Učitelka od kluka je taková normální. Nemám proti ní nic, nestalo se, že by mezi námi byla neshoda.“

KP R 8: „Podívejte, můj názor je takový, že někteří učitelé by ani učit neměli, nejsou k dětem spravedliví, jednají náladově, neudrží nervy na uzdě, hned vypění ... a zdá se mě, že nás rodiče považují za tupce, ... no to asi jsme, že si to necháme líbit... Někdo ze sborovny vynesl, jak (...) řekla o jedné matce, že je to (...) a ředitel dělal, že to neslyšel. Tak to jsou ti, co učí naše děti. Rodiče si několikrát písemně stěžovali, je pravda, že anonymně, ale i tak se to mělo na poradě prošetřit, všichni o tom věděli, že je to pravda, ale vedení to vždy smetlo pod stůl a škola je ve výsledku skvělá a zúčastnění dostávají odměny.“

Z odpovědí komunikačních partnerů rodičů lze vypožorovat, že důvodem problémů a nedostatků v komunikaci mezi nimi a pedagogy jsou většinou banální záležitosti, ze kterých

se při neřešení stávají konflikty velké. Důvodem většinou bývá rozlišná očekávání, jak ze strany rodičů, tak i pedagogů, což je zvláštní, protože oběma stranám by mělo jít o stejnou věc a sice o zdárný prospěch a dobro dětí. Je to dáno tím, že nejen u dětí, ale i u mnohých rodičů se pomalu vytrácí přirozená autorita k pedagogům. K zamyšlení stojí i skutečnost, že se učitelé (jak je vidět u KP R 5 a KP R7) nerespektují mezi sebou. To také vypovídá o úrovni vztahů ve škole.

Je nesnadné zjistit, proč se pedagogové v jednotlivých situacích chovají tak, jak se chovají. Jisté však je, že rodiče toto chování vnímají jako určitou nadřazenost ze strany pedagogů směrem k nim rodičům. Jenže pravdou také je, že se rodiče dnes nechovají jako rodičové před třiceti lety, což mnozí pedagogové neberou v úvahu. A obě strany se tak navzájem stávají nepřátelské. Rodiče upozorňovali na skutečnost, že pedagogové nejsou empatictí a nedávají ani rodičům prostor na to, aby se k určitým situacím mohli vyjádřit. Téměř shodně uvedli, že ve problematických situacích jsou postaveni před hotovou věc, s jejich názorem se již nepočítá.

Pomoc v takových případech by mohla přijít ze strany školního sociálního pracovníka, který by dokázal efektivně pracovat jak s pedagogy, tak i s rodiči. To by bylo vhodné pole působnosti pro sociálního pracovníka ve škole, vzhledem k tomu, že právě soucítění, ochota, vřelost a vstřícnost k jednotlivým zúčastněným stranám je to „*gró*“ jeho náplně práce. Další schopnost, kterou na rozdíl od mnohých pedagogů sociální pracovník má, je schopnost pracovat bez předsudků a diskrétně, a také se vyvarovat moralizování, což obzvlášť někteří rodiče na učitelích přímo nesnáší. (Gulová, 2011, s. 36-37)

5.2.2 Problémové situace ve škole

Z dosavadního průběhu rozhovorů bylo patrné, že komunikační partneři z řad rodičů mají s pedagogy ne zrovna nejlepší vztahy a lze usuzovat, že se někdy s nimi dostali do nepříjemných situací, anebo že byli svědky těchto situací. Proto moje další otázka směřovala k tématu týkajících se problémů, se kterými se setkali ve školním prostředí. Zajímalo mě, zda si rodiče v takových situacích věděli rady, nebo se museli s prosbou o pomoc na někoho obrátit, a jestli, díky této pomoci, situaci vyřešili. Všichni komunikační partneři z řad rodičů se mi svěřili, že každý z nich někdy během školní docházky svých dětí byl nucen řešit nějakou, ať už menší nebo větší, krizovou situaci ve škole.

KP R 1: „Než jsme se přestěhovali sem, tak ano, ale to se řešilo kolektivně, šlo o selhání učitele, který systematicky zpronevřoval vybrané peníze od dětí a stávalo se, že některou akci jsme platili i dvakrát, než teda sklapla past. Tehdy jsme jen vypovídali jako svědci...“

KP R 2: „Jednou jsem šla za učitelkou z toho důvodu, že naší (...) jedna spolužačka dělala stále naschvály. Jednou byla zalomená sirka v zámku v šatně, podruhé schované kalhoty po tělocviku a gradovalo to až slizem ve vlasech a povoleným motýlkem na předním kole. To bylo neodpuštělné, to už šlo o život. Učitelka reagovala správně ... Vyřešilo se to, a od té doby je klid...“

KP R 3: „Ano, šel do školy, ale ne si ztěžovat nebo se hádat, ale řešit. Učitelka si děcka ve třídě rozdělila na jedničky a dvojky. Jedničky byly chytré děcka, dvojky byly ty, kterým učení nešlo a podle toho s nimi jednala... náš byl dvojka ... a přerostlo to i přes třídu a děcka se začaly mezi sebou pomlouvat a posmívat se jeden druhému. Tak jsem řekl NE. Jaké škatulkování...Zabralo to.“

KP R 4: „Byla jsem si jednou stěžovat u třídní na češtinářku, která nebyla k naší férová. Třídní sama potvrdila, že nejsem jediná, která za ní s tímto problémem přišla. Slíbila, že to vyřeší a stalo se. Od té doby je to OK. Do té doby, než jsem mluvila s tou třídní, tak jsme se doma všichni nervovali. (...) nechtěla chodit do školy, jednou ji bolel zub, podruhé břicho, až mi to bylo podezřelé a posvítla jsem si na ni, kápla božskou a já startovala za třídní. A světe div se, naši (...) už nic nebolí.“

KP R 5: „Měli jsme problémy, a to nejen s učiteli, ale i se spolužáky, stěžovala jsem si i u ředitele, nic neudělal, jsou tam spečení dohromady, nepřipouštějí problémy, škola by měla špatné výsledky, ředitel by nedostal odměnu. Nešlo to vydržet a proč taky... je výhoda, že dnes můžeš dítě přihlásit do které školy chceš, ... tak jezdí do (...), tam je to zatím dobré, tak snad to tam vydrží.“

KP R 6: „Já po zkušenostech z minulých let už do školy nic řešit nechodím, je to zbytečné. Škola se snaží všechno ututlat, a sbor? Stačí se podívat na jejich FB profily a máš dost. Za takovým kádrem bych nikdy už s ničím nepřišel. Jak bych si tam mohl dojít stěžovat, že našemu (...) sprostě nadávají, když učitelé v tom sami žijí a prezentují to na FB. Kde to jsme?“

KP R 7: „Nechci o tom ani mluvit, když si na to vzpomenu, co jsme s kluky prožívali, ještě teď se mi svírá žaludek. Šikana, nadávky, posmívání. A pomoc? Žádná. Ve škole to bylo zbytečné. Sociálka na úřadě, to bych se styděla, no a kdo jiný by ti mohl pomoci? Tak jsme to řešili přestupem na jinou základku a zatím to funguje.“

KP R 8: „*No, asi tak. Kluci se ve škole normálně bijí. I našeho bili. Ředitel přiznal šikanu a že vyvodí důsledky. Nic se nedělo, výroční zpráva na jedničku, zmínka o šikaně a krádežích nikde. Je to jako dřív, hezky se všechno zamete. A za kým jiným si jít stěžovat?*“

5.2.3 Koncepce profese školního sociálního pracovníka

Na základě zjištěných odpovědí, které se týkaly vztahů jednotlivých aktérů v základní škole, problémů ve školním prostředí a jejich řešení, jsem své dotazy směřovala k profesi školního sociálního pracovníka. Nejprve jsem se komunikačních partnerů z řad rodičů dotazovala, zda se někdy dostali do situace, kdy museli požádat o pomoc sociálního pracovníka. Při této příležitosti jsem je ve stručnosti obeznámila se situací, že se uvažuje o tom, že by i na základních školách mohl pracovat školní sociální pracovník, a co by bylo jeho náplní práce. Poté jsem plynule navázala na jejich odpovědi týkajících se neutěšených vztahových záležitostí a ptala se dál, jestli by podle nich případný školní sociální pracovník mohl tuto spolupráci mezi učiteli, žáky a rodiči nějak ovlivnit. Poslední otázka se týkala zjištění, zda by přivítali zavedení pozice školního sociálního pracovníka na škole, nebo je to podle nich zbytečnost.

Sesbírané odpovědi mě velmi potěšily, protože všichni komunikační partneři z řad rodičů velmi kladně mluvili o sociálních pracovnících. Všichni s nimi měli nějakou zkušenost. Jednalo se o pomoc ze strany sociálního pracovníka na ÚP při vyřizování různých žádostí např. přídavků na dítě, příspěvku na bydlení, porodné a příspěvek na péči o osobu blízkou. Se sociálním pracovníkem, který by pracoval přímo ve škole se nikdy nesetkali. Obeznámila jsem je s případnými situacemi, kdy by mohl školní sociální pracovník žákům, rodičům a pedagogům být nápomocen. Opět reakce všech komunikačních partnerů z řad rodičů byly pozitivní. Zvláště odpověď komunikačního partnera RR 4 zastínila všechny další odpovědi ostatních komunikačních partnerů, když řekl: „*No, konečně, světlo na konci tunelu, naděj pro všechny děti, které ve škole mají těžkosti. Konečně by tu byl někdo, kdo by se netřepal před učiteli a nedával by jim za pravdu, i když ji nemají.*“ Tato odpověď mě na jedné straně potěšila, ale na druhé straně i zaskočila, protože z těchto slov vyplynulo, že rodiče školu a učitele nevnímají jako spojence, ale jako někoho, kdo by mohl jejich dětem uškodit a kde se jejich děti necítí dobře. Stejně mluvil i KP R 1: „*Vždycky je dobré, když nějaký problém pomáhá řešit další nezúčastněná osoba. Ten sociální pracovník by byl ideální, určitě lepší než nějaký výchovný poradce. Co ten vlastně dělá? Co já vím, tak ho mám spojeného jen s tím,*

že radí děckám, které nevědí kam do učňáku nebo na školu. Jinak nevím o ničem, co by řešil, s čím by pomáhal.“

Taktéž KP R 2, KP R 3, KP R 5 a KP R 6 odpovídali na „stejně vlně“ jako kdyby se domluvili (což prakticky nepřichází v úvahu) a konstatovali, že oni by určitě služeb tohoto pracovníka využili v souvislosti s výchovnými problémy u dětí. Rodiče vytýkali učitelům jejich nevšímavost, nechuť a pomalost při zjišťování a následném řešení různých problémů. Zajímavé je, že i z toho mála, co jsem jim o náplni školního sociálního pracovníka řekla, dokázali usoudit, že školní sociální pracovník by mohl a určitě by pracoval rychleji při řešení jednotlivých případů. Kdyby prováděl nějaká preventivní opatření, tak by ani k různým závažným případům nemuselo docházet, nebo by neměly takové „kruté dopady“. Měl by na ně, jak na děti, tak i na jejich problémy čas, byl by tu jen pro ně. A podle rodičů, jak mi sdělil např. KP R 6: „...ten sociální pracovník ve škole by určitě nebyl žádný bonus ani luxus pro děcka, ale nutnost. A je dobré, že by tu byl i pro všechny děcka, ne jenom pro ty nějak zdravotně postižené.“

KP R 7: „Já jsem určitě pro, aby na škole byl (míněno školní sociální pracovník), protože by aspoň některým rodičům vysvětlil, že se mají vykašlat na to, aby se zavděčili učitelům a přihlašovali svoje děcka do různých kroužků, které škola nabízí. Řeknu Vám, že je to k ničemu, pro učitele OK, ti mají za to peníze, pro školu Ok, má spoustu mimoškolních aktivit, ale pro děcka? K ničemu. Vím to podle našich děcek. To byl fotbal, florbal, dílničky, keramika, švihadla, hudebka. Tož hudebka, to ano, ale jinak jsem řekla dost. Furt byli oba unavení, chodili dom večer a všechno ostatní flákali. Stejně je to nebavilo. Pak mě řekli, že tam musejí chodit, že by na ně učitelé škaredě hleděli...“

KP R 8: „Už i tak je pozdě, žádná novinka, u nás (myšleno v ČR) jsme vždycky pozadu, po čem nic, to se zavádí hned, ale taková pomoc, jakou by byl ten sociální pracovník, tak s tím se váhá. Já bych u něho byla první, kdyby tu na škole byl... Tož tak, ohledně výchovy, protože někdy se mě zdá, že jsem na ty naše holomky krátká, a jít někam jinam mě přijde hloupé, kdežto tady ve škole by se to »ztratilo«.“

Oslovení rodiče byli myšlenkou zavedení školního sociálního pracovníka do škol opravdu nadšeni. Jen si všichni shodně posteskli, že s ohledem na schvalování zákonů u nás v ČR se toho asi „nedočkají“ a nebudou moci jeho služeb využít, protože jejich ratolesti zatím ukončí školní povinnou docházku.

6 Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo „*analyzovat faktory, které podporují myšlenku zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole*“. Data ke zjištění mé výzkumné otázky jsem sbírala pomocí kvalitativního výzkumu. Své výsledky z analýzy a zkrácené odpovědi, které uváděli komunikační partneři jsem reflektovala v kapitole číslo 5.

Z analýzy vyplývá, že prvním důvodem, proč by pozice školního sociálního pracovníka na ZŠ měla být zavedená je potřeba mít na škole *odborníka, který by se zabýval výchovnými problémy* ve školním prostředí, např. šikanou, agresivitou, vandalismem, záškoláctvím a jinými patologickými jevy. Jak pedagogové, tak i rodiče byli aktéry menších nebo i větších problémů s jejichž řešením nebyli spokojeni. Je pochopitelné, že rodiče vždy a za všech okolností své děti obhajují, a pravdou také je, že děti mají právo být slyšeny. To ale neznamená, že jejich přání mohou rozhodovat. Rozhodovat vždy musí dospělí. Zde se opět jeví pozice školního sociálního pracovníka velmi potřebná, protože by byl schopný nezaujatě a profesionálně pomoci.

Dalším neméně důležitým důvodem je potřeba mít na škole *odborníka na prevenci*, který se bude systematicky zabývat prevencí patologických jevů na ZŠ. Z odpovědí komunikačních partnerů vyplynulo, že řešení problematiky prevence na ZŠ je nedostatečná a školní metodici prevence, pokud na ZŠ působí, způsob jejich práce neodpovídá požadavkům potřeby. Spočívá pouze v zajištění zprostředkování nějaké přednášky. Nespočívá však ve sledování chování žáků, např. k mapování různých poruch a negativních jevů a jejich následnému řešení. Funkce metodika prevence na škole pro pedagoga znamená dělat ještě něco navíc ke své práci a je chápána spíše jako „*za trest*“, než jako pomoc pro žáky. Pedagogové zcela jednoznačně přiznali, že na jejich ZŠ je prevence podceňovaná, a přitom je právě ve školním prostředí tak potřebná. Pokud dělník ve firmě vyrobí nekvalitní výrobek, vyhodí ho do odpadu, nebo dá na recyklaci. Pokud však pedagog nebo škola zanedbá cokoliv při výchovně vzdělávacím procesu u žáka, následky si může žák nést celý život.

Z analýzy vyvstal další důvod, proč mít na ZŠ školního sociálního pracovníka a sice, že škola potřebuje *odborníka-poradce pro potřeby pedagogů*. Mimo komunikačního partnera z řad učitelů č. 4 všichni byli, ať už přímo nebo nepřímo, proti zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Už toto samotné zjištění svědčí o skutečnosti, že si uvědomují své nedostatky a pochybnosti. Sociálního pracovníka chápou jako dozorce, slídila, narušitele a mnohdy i konkurenta. A přitom školní sociální pracovník by jim přímo v jejich zaměstnání

mohl poskytnou odbornou pomoc např. při prvních příznacích syndromu vyhoření nebo v jeho prevenci. Mohl by zprostředkovávat různé vzdělávací aktivity pro pedagogy. Hlavně by jim mohl být užitečný při komunikaci mezi nimi a rodiči žáků, nebo vedením školy, při řešení nebo předcházení konfliktních situací.

Z mého pohledu nejzávažnějším důvodem, který vyplývá z provedené analýzy, proč by měla být zavedena pozice školního sociálního pracovníka na ZŠ, jsou narušené vztahy mezi jednotlivými účastníky ve školním prostředí. Školní sociální pracovník by byl *odborníkem v komunikaci*. Pedagogové, s výjimkou pedagoga KP P4, se staví k zavedení pozice školního sociálního pracovníka negativně. Nepovažují jeho přítomnost na ZŠ za přínosnou, spíše ho považují za nežádoucí osobu, která podle nich do školního prostředí nepatří. Pedagogové v něm nevidí pomocníka, který by dokázal obnovovat mnohdy zpretrhané vazby mezi nimi a rodiči žáků, ale spíše ho chápou jako osobu, která má dohlížet i na ně. Přitom školní sociální pracovník by mohl ve škole fungovat jako spojka, která by „*obrazně*“ přenášela vzkazy mezi pedagogy a rodiči, protože očekávání těchto dvou stran nemusí a většinou ani nebývají stejná. Propast mezi pedagogy a rodiči, jak vyplynulo z výzkumu, se neustále prohlubuje. Mnozí rodiče žijí s mylnou představou, že pokud dítě ve škole neprospívá, je to kvůli pedagogům, protože je to jejich práce udělat z nich „*úspěšné žáky*“. Rodiče si neuvědomují, že to, co ve svých dětech „*nezaseli*“ oni, nemohou ani „*sklízet*“ natožpak pedagogové. Rodiče svalují vinu za neúspěch svých dětí na bedra pedagogů. Nepřiznávají si pochybení ze své strany, např. v tom, že děti žijí v rodině, kde jsou velké ekonomické problémy, většina z nich žije v neúplných nebo rozvrácených rodinách, nebo v rodinách kde alkohol, drogy, agresivita a mnohdy i zneužívání dětí je na denním pořádku. Děti z těchto důvodů pak nejsou odolné proti frustraci a jsou zranitelnější. Bývají nevykonné a většina z nich má somatoforní poruchy projevující se např. jako bolest hlavy a břicha. Nebo naopak, nemají všeobecně úctu před autoritami a jsou nezdravě sebevědomé. Většina pedagogů si zase zakládá na svém egu a skrze něj si tvoří svoji pravdu. O svých žácích a jejich rodinách nemívají dostatek informací. Rodiče, vzhledem k tomu, že mnoho z nich pozná pedagogy jen z třídních schůzek nebo z výpovědí od dětí, mají zase o učitelích a jejich práci zkreslené představy. Školní sociální pracovník a jeho práce s přesahem i za školní prostředí, by mohl být účinným pomocníkem, protože by byl schopný zohlednit jak sociální, tak i zdravotní a ekonomické souvislosti týkající se žáků. Z odpovědí rodičů jednoznačně vyplynulo, že by si přáli mít na škole sociálního pracovníka, protože v něm vidí oporu, pomoc a zastání ve sporech mezi nimi a pedagogy.

Je důležité si uvědomit a já jsem si vědoma této skutečnosti, že mnou provedený výzkum a následná analýza nemohou nijak významně ovlivnit zavedení pozice školního sociálního pracovníka na základní škole, a to ze samotné podstaty mnou vybraného vzorku komunikačních partnerů a jejich odpovědí.¹⁷

Přesto si však myslím, že mnou poskytnutá zjištění v této bakalářské práci jsou cenná a užitečná. Práce zcela určitě přispěje k vytváření evidence k tématu týkajícího se školního sociálního pracovníka na základní škole a stane se impulsem pro další výzkumníky, kterým také není lhostejný současný stav základního školství.

Škola by měla být místem kam by měly děti rády chodit, učit se, navazovat přátelství, navzájem si pomáhat a podporovat ty slabší. Místo toho dnes ve škole všichni bojují proti všem. Všechny strany žijí v neustálém napětí. Děti chodí do školy se strachem, kdo jim tam co vyvede, kdo se jim zas bude posmívat. Rodiče zase doma tlačí děti do něčeho, na co nemají, co nejsou schopni zvládnout. A pedagogové? Jejich role je vymezena jejich vztahem k žákům a k jejich rodičům. Pokud „nefungují“ vztahy, nemůže být naplněna ani role. Těm všem je třeba pomoci. A to je, podle mě, ten hlavní důvod, proč by základní školy měly být otevřeny i pro odborníky z nepedagogických oborů jako jsou školní sociální pracovníci. Je tedy nutná systémová změna ve školství.¹⁸

Legislativní zakotvení pozice školního sociálního pracovníka je z výše uvedených důvodů oprávněná a systémová změna je nevyhnutná, pokud má škola i rodina fungovat, tak jak se od ní očekává. Škola potřebuje odborníka, který by byl schopen na profesionální úrovni spolupracovat se školou i rodinou, aby pedagogové, žáci i rodiče věděli, na koho se mohou s důvěrou obrátit. Současné rodiny nefungují jako dříve v minulosti, děti nemají mnohdy vzory, které by mohly napodobovat, a vyrůstají z nich citově nezralé osobnosti bez pravidel. Školní sociální pracovník není pozice zbytečná a ujídající ze společného krajíce, jak by si mnozí mohli myslet. Je potřeba si uvědomit, že pokud budou mít žáci lepší školní výsledky, díky práci školního sociálního pracovníka, budou mít v budoucnosti lepší šance k získání zaměstnání. Nebudou odkázáni na dávkový sociální systém, ale sami budou do tohoto

¹⁷ Pan profesor Piřha (2019, s. 89) k výzkumům uvádí: „Jenže to, jak nějaký vzorek lidí něco vnímá, říká jen, co si ti lidé myslí. Nevzejde z toho žádné pravdivé zjištění o skutečnosti. To, že 60 % lidí řekne, že včera bylo hezky, a 40 %, že bylo ošklivo, nám neřekne nic o věřejším počasí. Potřebujeme vědět, kolik bylo stupňů, jaký byl vítr, jaká byla oblačnost, tlak a srážky. To jsou věcné a důležité skutečnosti – říká se jim fakta – s nimiž musíme pracovat.“

¹⁸ Např. podpořit řízení českého školství jak na okresní, tak i krajské úrovni, a to z toho důvodu, aby tyto řídicí „špičky“ nebyly závislé na politických představitelích a bylo by také vhodné považovat nad způsobem výběrových řízení na post ředitelů ZŠ vzhledem k faktu, že v některých ZŠ je funkce ředitele školy výhodně „placená trafika“ příznivce místních zastupitelů.

systému přispívat. Státu se tak vynaložené prostředky na zřízení pozice školního sociálního pracovníka mnohonásobně vrátí.

Doporučení pro praxi

Z mého pohledu je důležité orientovat se především na „osvětu“ týkající se samotné profese školního sociálního pracovníka, tzn. systematicky informovat a obeznamovat ředitele a pedagogy základních škol o připravovaném záměru. Jsem přesvědčená o tom, že pokud by ředitelé ZŠ byli více informovaní a byly by zároveň již jasně určené kompetence mezi ředitelem, pedagogem a školním sociálním pracovníkem, nebyli by ředitelové tak nepřátelští k profesi školního sociálního pracovníka. Sami by uznali jeho potřebnost, protože se opravdu výrazným způsobem na ZŠ zvyšuje počet různých patologických jevů u žáků. Také se zvyšuje počet žáků, kteří jsou různě znevýhodnění, ať už sociálně nebo zdravotně.

Za velmi důležité také považuji mít zpracovaná kritéria, na základě kterých, by bylo vyhlašované samotné výběrové řízení na obsazení pozice školního sociálního pracovníka, aby bylo zaručeno, že na této pozici bude opravdu pracovat odborník.

Školní sociální pracovník by měl na ZŠ pracovat na celý úvazek, protože by se jednalo systematickou a dlouhodobou práci s klienty ve školním prostředí. Nebyla by to jen náhrada za práci metodika prevence nebo výchovného poradce.

Bakalářskou práci považuji za přínosnou nejen z hlediska rozvoje studovaného oboru, vzhledem k faktu, že by mohla přispět k vytváření evidence k tématu školního sociálního pracovníka, ale je významná především pro mě samotnou. Stala se, z hlediska nově získaných informací a zkušeností, pro mě určitou „přidanou hodnotou“ ke znalostem, které jsem získala studiem sociální práce.

BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

- FERJENČÍK, J., 2010, *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, Praha, Portál, ISBN 978-80-7367-815-9.
- GULOVÁ, L., 2011, *Sociální práce: Pro pedagogické obory*, Praha, Grada Publishing, a.s., ISBN 978-80-247-3379-1.
- HAVLÍKOVÁ, J., 2018, *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*, Praha, VÚPSV, v.v.i., Vyd. 1., ISBN 978-80-7416-332-6.
- HENDL, J., 2005, *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, Praha, Portál, ISBN 80-7367-040-2.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2014, *Podpora rodiny, Manuál pro pomáhající profese*, Praha, Portál, ISBN 978-80-262-0697-2.
- MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H., 2016, *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí, Dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*, Praha, Karolinum, ISBN 978-80-246-3336-7.
- NAVRÁTIL, P., 2001, *Teorie a metody sociální práce*, Brno, ISBN 80-903070-0-0.
- NIELSEN SOBOTKOVÁ, V., 2014, *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*, Praha, Grada Publishing, a.s., Vyd. 1., ISBN 978-80-247-4042-3.
- PIŤHA, P., 2019, *Stav a perspektivy naší společnosti*, Velké Přílepy, Olympia, s.r.o., Vyd.1, ISBN 978-80-7376-574-3.
- URBAN, L., *Sociologie*, 2017, Praha, Grada, Vyd.1., ISBN 978-80-247-5774-2.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., (edis.), 2011, *Pedagogika pro učitele*, Praha, Grada Publishing, a.s., Vyd.2, ISBN 978-80-247-3357-9.
- VOJTÍŠEK, P., 2012, *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*, Praha, VOŠP, ISBN 978-80-905109-3-7.
- SATIROVÁ, V., *Kniha o rodině*, 1994, Praha, Práh, ISBN 80-901325-0-2.
- SEDLÁČKOVÁ, D., 2009, *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*, Praha, Grada Publishing, a.s., Vyd. 1., ISBN 978-80-247-2685-4.
- SKYBA, M., 2014, *Školská sociální práca*, Prešov, Grafotlač, spol. s.r.o., ISBN 978-80-555-1153-5
- TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ, T., 2013, *Školní sociální pracovník*, in Matoušek, O. a kol. *Encyklopedie sociální práce*, Praha, Portál, ISBN 978-80-262-0366-7.
- TOKÁROVÁ, A. a kol., 2007, *Sociální práca*, Prešov, Akcent Print, Vyd. 3, ISBN 978.80.969419-8-8.

Odborné články

BARÁK, V., 2017, České děti se ve školách trápí, ukázal výzkum. *Týden*, ročník XXIV, č. 21, s. 10–11. ISSN 1210-9940.

HURYCHOVÁ, E., Viditelná absence školské sociální práce, *Sešit sociální práce*, č. 1/2017, Praha, MPSV, ISBN 978-80-7421-136-2.

HURYCHOVÁ, E., 2017, Školská sociální práce v praxi. *Školní poradenství v praxi*, roč. IV, č. 1, s. 34, ISSN 2336-3436.

MATULAYOVÁ. T., MATULAYOVÁ. N., 2006. *Školská sociálna práca-potreba a perspektívy*, Sociální práce/Sociálna práca, Brno, Asociace vzdělavatelů v sociální práci, ISSN 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T., *Úvod*. In Role sociálního pracovníka ve školství. *Sešit sociální práce*, č. 1/2017, Praha, MPSV, ISBN 978-80-7421-136-2.

Internetové zdroje

ASOCIACE ŠKOLSKÉ SOCIÁLNÍ PRÁCE, *Záměr a cíl*, [online], © 2019, [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://www.assp.cz/clanky/zamer-a-cil/>

CONSTABLE, R., Some Components and Dynamics of School Social Work Practice in a North American Context, Sociální práce/sociálna práca, [online], © 2014, č. 3/2013, s. 89-103, [cit. 2020-01-23]. ISSN 1213-6204.

Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/cas_vol13_iss3-150407093546.pdf

ČESKÁ A SLOVENSKÁ PSYCHIATRIE, *Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol*, [online], © 2020 [cit. 2020-01-25].

Dostupné z: <http://www.cspychiatr.cz/detail.php?stat=1229>

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, *Výroční zpráva, Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školní roce 2018/2019*, [online], © 2019 [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(2\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(2))

KUNDRÁT, J., Anketa, Sociální práce/sociálna práca [online], © 2014, č.2/2013, s. 13, [cit. 2020-01-24]. ISSN: 1213-6204.

Dostupné z: http://www.socialniprace.cz/soubory/cas_vol13_iss2-150407093458.pdf

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Individuální vzdělávací plán. [online], © 2013-2020 [cit. 2020-01-21].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/individualni-vzdelavaci-plan-1>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, *Školní a školné poradenské služby*, [online], © 2011-2020, [cit. 2020-02-08].

Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni> , a také z <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

OSTRAVA-JIH, Sociální pracovník ve škole, Informační rozcestník. [online], © 2019 [cit. 2020-01-21].

Dostupné z: <https://ovajih.ostrava.cz/cs/informacni-rozcestnik/evropske-projekty/socialni-sluzby/socialni-pracovnik-ve-skole>

SMETÁČKOVÁ, I., VONDROVÁ, E., TOPKOVÁ, P., *Zvládání stresu a syndrom vyhoření učitelek a učitelů ZŠ*, e-PEDAGOGIUM, [online], © 2020, [cit. 2020-01-27]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/06.pdf>

Příloha č. 1:

Scénář rozhovoru s pedagogy

1. Úvod

Představení, zdůraznění anonymity, v případě neznalosti představit stručně pozici školního sociálního pracovníka.

2. Charakteristika komunikačního partnera

Smím se zeptat na Váš věk?

Jak dlouho vykonáváte pedagogickou praxi?

Jak dlouho působíte na zdejší škole?

3. Koncepce profese školního sociálního pracovníka

Setkali jste se již někdy s pojmem „sociální pracovník nebo školní sociální pracovník“?

Myslíte si, že by mohl školní sociální pracovník pracovat přímo ve vaší škole? Pokud ano, co by měl podle vás „na starosti“?

4. Tázací otázky týkající se problémových situací ve škole

Můžete mi, prosím, říct, zda jste se ve vaší škole setkal/a s výchovnými problémy u žáků?

Kdo a jak je řešil?

Musel/a jste nějaké opravdu vyhrocené situace řešit osobně vy?

V čem by měla jeho pomoc nebo podpora spočívat?

5. Koncepce preventivních programů ve škole

Má vaše škola, nebo respektive, víte o tom, zda má vaše škola zpracované preventivní dokumenty týkající se prevence rizikového chování žáků a sociálně-patologických jevů?

Myslíte si, že tzv. třídnické hodiny jsou dostačující pro řešení problémů vzniklých ve třídě?

Přivítal/a byste zavedení pozice školního sociálního pracovníka na vaší základní škole, nebo je to podle vás zbytečná pozice?

Děkuji za Vaši ochotu a čas, který jste věnoval/a tomuto rozhovoru.

Příloha č. 2:

Scénář rozhovoru s rodiči

1. Úvod

Představení, zdůraznění anonymity.

2. Charakteristika komunikačního partnera

Smím se zeptat na Váš věk?

Kolik vašich dětí navštěvuje I. nebo II. stupeň zdejší základní školy?

3. Tázací otázky týkající vztahovosti mezi jednotlivými aktéry na základní škole

Jaké jsou podle vás osobní vztahy mezi pedagogy a žáky?

A jaká je podle vás spolupráce mezi vámi a pedagogy vašich dětí?

Převládá u vás spokojenost nebo nespokojenost ve spolupráci mezi vámi a vedením školy?

4. Tázací otázky týkající se problémových situací ve škole

Dostali jste se do situace, kdy jste museli se svými ratolestmi řešit nějaké opravdu závažné problémy ve škole?

Zvládli jste je vyřešit sami, nebo jste museli požádat někoho dalšího o pomoc?

Pomohla vám tato osoba s vaším problémem?

5. Koncepce profese školního sociálního pracovníka

Setkal/a jste se již někdy s pojmem „sociální pracovník nebo školní sociální pracovník“?

Říkal/a jste, že jste někdy v minulosti měli nějaké spory na půdě školy. Myslíte si, že by vám s nimi mohl sociální pracovník na vaší škole nějak pomoci?

Přivítal/a byste zavedení pozice školního sociálního pracovníka na vaší základní škole, nebo je to podle vás zbytečná pozice?

Děkuji za Vaši ochotu a čas, který jste věnoval/a tomuto rozhovoru.