



**Univerzita Palackého v Olomouci**  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce

**Případová sociální práce na základních školách**

Diplomová práce

*Sociální práce – specializace Sociální práce s rodinou*

**Autor:** Bc. Natálie Prosecká

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

**Olomouc 2023**

### **Prohlášení**

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

V Olomouci dne: 12. 4. 2023

A handwritten signature in black ink, consisting of a large, stylized 'R' followed by a 'y' and a long vertical stroke that extends below a dotted line.

Natálie Prosecká

**"Tato diplomová práce vznikla za podpory grantu IGA\_CMTF\_2022\_005 Hodnotový kontext sociálního fungování II."**

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce paní doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, Ph.D. za odborné a trpělivé vedení a za odborné rady při zpracovávání této práce.



## **Abstrakt**

Tato diplomová práce pojednává o případové sociální práci na základních školách. Cílem diplomové práce byla identifikace typických případů, které řeší Sociálně-pedagogická poradna ve Zlíně a následně jejich analýza. Výsledky výzkumu poukazují na případovou sociální práci na základních školách jako na možnou variantu řešení různých problémů mnoha rodin. Výsledky poukazují také na specifika a potřebnost případové sociální práce na základních školách. Pro zjištění výsledků byla využita metoda případové studie ve zmíněné poradně a stručná obsahová analýza elektronické evidence, kterou poradna využívá. Závěr práce obsahuje prezentaci výsledků včetně kazuistik k vybraným typickým případům, shrnutí výsledků, doporučení pro praxi a možnost nových témat pro výzkum v oblasti školské sociální práce.

## **Klíčová slova**

Případová práce, případová sociální práce, školská sociální práce, sociální práce ve škole, sociální pracovník, školský sociální pracovník, sociální pedagog,

## **Abstract**

This diploma thesis focuses on case social work in primary schools. The aim of the thesis was to identify typical cases that are dealt with by the Social-pedagogical counseling service in Zlín and then their analysis. The results of the research point to case social work in primary schools as a possible option to solve various problems for many families. The results also point to the specificities and usefulness of case social work in primary schools. The method of the case study in that advisory and the brief content analysis of the electronic register used by the advisory were used to determine the results. The conclusion of the work includes a presentation of results including case reports on selected typical cases, a summary of results, recommendations for practice and the possibility of new topics for research in the field of school social work.

## **Keywords**

Case work, case social work, school social work, social work at school, social worker, school social worker, social pedagogue

## Obsah

Úvod .....	9
1 Teoretická východiska školské sociální práce .....	11
1.1 Ekologická perspektiva ve školské sociální práci .....	14
1.2 Modely školské sociální práce.....	20
1.3 Případová práce .....	22
1.3.1 Case management.....	23
2 Současný stav školské sociální práce v České republice a na Slovensku .....	26
2.1 Legislativní rámec .....	28
2.2 Aktuální nastavení školského systému .....	30
2.2.1 Školská poradenská pracoviště.....	32
2.2.2 Mezioborová spolupráce .....	34
2.3 Inovace v systému .....	35
2.3.1 Program FAST – Rodina a škola společně.....	37
2.3.2 Sociální pedagog a školský sociální pracovník na základní škole .....	38
3 Metodologická část .....	43
3.1 Cíl výzkumu .....	43
3.2 Popis výzkumné strategie .....	44
4 Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně.....	46
4.1 Analýza elektronické evidence .....	46
4.2 Typické případy Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně.....	50
4.2.1 Kazuistika případu 1.....	56
4.2.2 Kazuistika případu 2.....	58
4.2.3 Kazuistika případu 3.....	59
4.2.4 Kazuistika případu 4.....	61
5 Shrnutí výsledků.....	63
Diskuze.....	66

Závěr.....	68
Seznam literatury.....	70
Přílohy .....	77
Seznam obrázků a seznam tabulek.....	83
Seznam příloh.....	84

## Úvod

V současné době se školské sociální práci věnuje pozornost primárně ze strany akademické obce a odborníků z oboru sociální práce. V českém ani slovenském prostředí není momentálně školská sociální práce běžnou praxí. Pozice školského sociálního pracovníka ani sociálního pedagoga není prozatím legislativně ukotvena. Zde může vznikat hlavní problém, který způsobuje, že školy a jejich ředitelé nemají přehled o kompetencích a možnosti využití těchto pracovníků. Ovšem výzkumy z českého i zahraničního prostředí poukazují na potřebnost těchto pracovníků na školách, i obecně školské sociální práce, která by mohla být nejen pro vzdělávací systém velkým přínosem.

V diplomové práci se věnuji případové sociální práci na základních školách. Cílem práce je identifikace typických případů, které řeší sociálně-pedagogická poradna ve Zlíně a následně jejich analýza. Hlavní výzkumnou otázkou je: Jak konstruují pracovnice sociálně-pedagogické poradny případovou práci na základních školách? Výzkum je založen na případové studii, která je podpořena obsahovou analýzou elektronické evidence poradny. Teoretická část práce je založena na teoretických východiscích školské sociální práce, kde spatřujeme například koncept sociálního fungování, ekologickou perspektivu, vybrané modely školské sociální práce a case management. Těmto východiskům se práce věnuje v první kapitole.

V úvodu první kapitoly se zaměřuji na vnímání a definici školské sociální práce různými autory. Dále se věnuji konceptu sociálního fungování, který je v posledních letech vnímán jako jeden z hlavních cílů sociální práce a jeho vymezení se často označuje jako interakce, která probíhá mezi nároky sociálního prostředí a lidmi. Na problematiku sociálního fungování poté navazuje kapitola o ekologické perspektivě, které se věnuje velké množství autorů. V kapitole představuji zejména propojení ekologické perspektivy, sociální práce a školské sociální práce. Kapitola vychází z myšlenky, že rodina a škola jsou dvě podstatné instituce v životě každého člověka, a je proto nutné je vzájemně propojit. Vzhledem ke studovanému oboru Sociální práce s rodinou, se stručně věnuji i vymezení aktuálního vnímání rodiny a problémům, které je mohou provázet.

Vybrané čtyři modely školské sociální práce, které do českého prostředí přináší Tokárová s Matulayovou v Encyklopedii sociální práce (2013) jsou rozděleny a následně stručně popsány. Za stěžejní model pro tuto práci považuji tradiční klinický model, který se primárně

zaměřuje na případovou práci s žáky a jejich rodinami. Na tohle dále navazují s obecným popisem případové sociální práce a následně popisem metody case managementu, který má za cíl zejména efektivně posilovat kompetence rodiny.

Druhá kapitola diplomové práce je věnována současnému stavu školské sociální práce v České republice a na Slovensku. V kapitole jsou vymezeny přínosy školské sociální práce a také překážky, které mohou bránit jejímu zavedení ve školském prostředí. Považuji za přínosné zmínit i aktuální stav školského systému a nejnovější inovace. Třetí kapitola se věnuje detailnějšímu popisu výše zmíněné metodologie. Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně a její činnosti jsou popsány v následující čtvrté kapitole, která zahrnuje i analýzu elektronické evidence a výsledky z kvalitativního výzkumu. Typické případy, které poradna řeší, jsou vypsány v závěru kapitoly, například vzdělávací potřeby žáků a podpora rodičovských kompetencí. Závěr čtvrté kapitoly také obsahuje čtyři kazuistiky, které mají přinést vhled do praxe sociálně-pedagogické poradny. Diskuze se věnuje limitům a přínosům práce či také doporučením pro případovou sociální práci na základních školách.

## 1 Teoretická východiska školské sociální práce

V úvodu kapitoly je představeno vnímání a definice školské sociální práce různými autory. Dále se v kapitole se snažím přiblížit teoretická východiska školské sociální práce. Za stěžejní východiska školské sociální práce považuji ekologickou perspektivu, modely školské sociální práce a case management - tyto východiska v následujících podkapitolách detailněji popíši. V kapitole zmiňuji i další teorie a přístupy, které zapadají do kontextu školské sociální práce, například: teorii sociálního fungování a životní situaci či teorii sítí. Kapitola je rozšířena také o zahraniční výzkumy na poli školské sociální práce.

Dle Hurychové a Ptáčkové (2022) školská sociální práce vychází zásadně z vědy o sociální práci. Do komplexu této profese patří zejména to, že legislativně může působit s přesahem mimo školu, tedy přímo k rodinám a dětem. Školská sociální práce má tedy kompetence na všech úrovních – mikroúroveň, mezoúroveň, makroúroveň. V případě mikroúrovně je zde myšlena práce přímo s žákem, studentem či zaměstnancem školy. Mezoúroveň obsahuje práci s rodinou, zákonnými zástupci a makroúroveň sahá až k práci s celou komunitou či regionem. Školská sociální práce je, dle autorek, nastavena primárně v humánním směru, tudíž činnosti školské sociální práce jsou postaveny na třech antiopresivních humánních principech. Jsou to principy rovnosti, spoluúčasti a spravedlnosti. (Hurychová, Ptáčková, 2022)

Hurychová (2017a) tvrdí, že je nutné pohlížet na školskou sociální práci humánní optikou, protože řeší situace lidsky, například právě v případech, kdy se žák dostane do problémů, které brání jeho vzdělávání. Hurychová dále zmiňuje individualismus a nutnost řešení problémů každého žáka jako samostatné osobnosti, ke které patří vše, co ji ovlivňuje, například rodinné prostředí. Školská sociální práce má v praxi pomáhat žákům a jejich rodinám při sociálních či zdravotních znevýhodněních a má tak zajišťovat, aby se problémy nepodepisovaly na vývoji žáků a jejich školním prospěchu.

Zahraněční průzkumy v oblasti školské sociální práce realizoval například Michael Kelly (2010), který tvrdí, že vzniklo za doby bádání v oblasti školské sociální práce mnoho důkazů o tom, že kontextové rysy školy se často vztahují ke kvalitě prevence a intervence. Z toho důvodu, dle autora, tyto výzkumy směřují ke školní prevenci a intervenci, která je součástí v současných vzdělávacích rámcích a bere v úvahu, nejenom více lidí ve školním prostředí, ale zároveň i jejich cíle a preference. V uskutečněných průzkumech mezi školskými sociálními pracovníky uvedlo významné procento respondentů 9 nejčastějších vyskytujících

se klinických a praktických problémů ve školském prostředí. Těchto devět témat vzniklo z dat z výzkumů, kdy jeden výzkum proběhl mezi Illioniskými školskými pracovníky a druhý z národního vzorku sčítání školských sociálních pracovníků. Dle Kellyho, data, která byla sesbírána za tři roky nepředstavují sice vyčerpávající seznam, ale ukazují alespoň na část společných témat školské sociální práce. Tato témata byla respondenty zařazena mezi zásadní klinické problémy, které se snažili efektivně řešit. (Kelly, 2010).

Kelly (2010) uvádí následující výsledná témata pro školskou sociální práci:

- Intervence 2. stupně pro ohrožené studenty
- Pomoc studentům vyrovnat se s rozvodem rodičů
- Zvýšení zapojení rodičů
- Prevence šikany ve školském prostředí
- Pomoc studentům při zvládání úzkostných poruch ve škole
- Školení dětí v oblasti sociálních dovedností ve školském prostředí
- Zvýšení souladu studentů s pravidly pro výuku
- Vytváření účinných intervencí na pomoc studentům s poruchou hyperaktivity (ADHD)
- Efektivní konzultace s učiteli a implementace chování, intervenční plány pro studenty

Ke zmíněné prevenci a všem jejím druhům se přiklání i Hurychová (2017a), kdy tvrdí, že prevence ke školské sociální práci stěžejně patří. Školský sociální pracovník by totiž měl v rámci prevence detekovat nepříznivé situace a zároveň se snažit eliminovat negativní dopady na žáky.

Problematikou sociální práce ve školském prostředí se věnoval i Petrenko (2020), kdy nastínil obsah sociální práce na základní škole následovně:

- Podpora vzdělávání žáků, kteří nemají domácí podporu rodiny
- Systémové odhalování/vyhledávání ohroženého dítěte
- Poskytování základního poradenství a základních intervencí
- Systematický monitoring žáků a okamžité řešení např. záškoláctví
- Podpora v rodinném prostředí a komunikace s rodinami ohrožených dětí



- Aktivní spolupráce primárně se službami sociální prevence, sociální péče a s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

Dalšími koncepty zapadajícími do školské sociální práce jsou teorie sociálního fungování a životní situace. Tyto koncepty jsou spjaty se systémovým myšlením a oba koncepty se také staly východisky vlivných teorií sociální práce, jako například: psychosociálního přístupu či ekologického modelu. Užívání těchto termínů – sociální fungování a životní situace, časem přesáhlo teoretické hranice a začaly být vnímány jako jeden z hlavních cílů sociální práce jako specifické profese. Lidé podle těchto konceptů nejsou pouze izolované jednotky, naopak jsou ve svém životě velmi ovlivňováni svým prostředím. (Navrátil, 2013)

Podle Navrátila (2013) byl pojem sociálního fungování prvotně rozpracován Bartlettovou (1957), kdy ho použila pro označení interakce probíhající mezi nároky sociálního prostředí a lidmi. Jádrem celého konceptu je představa, že prostředí a lidé jsou v neustále v interakci, kdy je podstatné zmínit, že prostředí klade na člověka stále nějaké požadavky a člověk je nucen na ně reagovat. Jedinec může interakce mezi ním a prostředím zvládat a udržovat tak rovnováhu, naopak, kdy člověk interakce s prostředím nezvládá, může vznikat problém. V případě, kdy si člověk nedokáže se svojí situací poradit sám, nastupuje sociální pracovník, jehož cílem je podpořit sociální fungování klienta tak, že se mu pomáhá udržovat nebo znovu najít rovnováhu mezi ním a požadavky prostředí. Moderní pojem sociálního fungování vede k pochopení aktuální životní situace klienta a lze jej jako takový využít i při posouzení životní situace. Na základě znalosti sociálního fungování, může pracovník poté pracovat s klienty a klást otázky typu: *Jak probíhají interakce mezi člověkem a prostředím? Které nároky prostředí jedinci či skupiny nezvládají splnit? Co by mohlo podpořit či obnovit zvládnutí situace? Je příčina problémů v nedostatku zdrojů na straně klienta nebo prostředí?*, a další. (Navrátil, 2013). Sociální fungování se týká primárně dynamické stránky životní situace, tedy napětí mezi jedincem a prostředím v daném čase a prostoru. Carlton (dle Matoušek, 2013) uvádí, že v životních situacích klient z pravidla zastává nějakou roli, do kterých nejčastěji patří role rodiče, dítěte, partnera či pacienta. Sociální pracovník by měl pomáhat jedincům zvládat jejich role ve společnosti efektivně, a také vést klienty k akceptaci svých rolí a jejich řádnému plnění.

Dle Massat a kol. (2016) rodiče, učitelé, ředitelé škol i širší komunita, se zajímají o život a fungování dětí, s kterými komunikují, s kterými se nachází ve stejném prostředí. Jak rodiče,

tak učitelé potřebují a chtějí informace o těchto dětech, aby naplnili své vlastní povinnosti a role vůči nim. Rodiče mají za své děti právní odpovědnost a obvykle k nim chovají hlubokou lásku a touhu, aby se z nich vyvinuli zdraví a fungující jedinci. Učitelé a další pedagogové by měli být ve školském prostředí kolegy sociálního pracovníka a sdílet odpovědnost a starost o rozvoj a vzdělání dětí. Školský sociální pracovník pracuje, jak s dětmi, tak s jejich rodiči i se samotnými pedagogickými pracovníky. Primárně z toho důvodu, že například u jednoho dítěte probíhá více interakcí s prostředím – školy, domova. Vlivu prostředí na jedince či vzájemné interakci ve vztahu ke školské sociální práci, se dále věnuje i Skyba (2014), kdy tvrdí, že se školská sociální práce snažila přizpůsobovat svoje intervence aktuálním požadavkům společnosti. Vývoj školské sociální práce byl již determinovaný různými přístupy, a jako mimořádně vhodný přístup se v teorii a praxi ukázala aplikace ekologické perspektivy. Během společensko-politických procesů, které probíhaly v druhé polovině 20. století, se mimo jiné ukázala potřeba spolupráce školských sociálních pracovníků s učiteli, žáky i komunitou. Školská sociální práce začala být vnímána jako podpůrný nástroj systémové přeměny škol.

### **1.1 Ekologická perspektiva ve školské sociální práci**

K výše zmíněným vztahům a interakcím v prostředí se vztahuje ekologická perspektiva. Ekologická perspektiva je propojena s ekosystémovou perspektivou, kdy rezort školství představuje systém a škola zase prostředí. Ekologickou perspektivou se myslí vnímání člověka s jeho prostředím jako jednotný celek, kdy ze žádného systému nelze odstranit jakékoli místo, kde člověk tráví svůj čas. Každé prostředí člověka ovlivňuje a působí na něj, pokud se vyskytnou sociální problémy a není prostor na řešení celku, tak se začne zvyšovat možnost potíží. V ekosystému je školské prostředí řazeno jako plně strukturovaný systém. Škola je prostředím, které formuje jedince pro současnost, vývoj a budoucnost. Školské ekologické prostředí je složeno ze všech prostředí, kde se vyskytují děti, žáci, studenti, což zahrnuje i mimoškolní, rodinné prostředí. (Hurychová, Ptáčková, 2022) Jak pracovnice sociálně-pedagogické poradny mohou přesahovat hranice školy, tak i školský sociální pracovník stojí na pomezí školního a domácího života žáka. Pracovník je vzdělán k tomu, aby rozuměl hodnotovým východiskům v ekosystému a tedy tomu, jak škola žáka ovlivňuje a jak žák reaguje na školu. Záměrem školské sociální práce mimo jiné tedy je, aby si žáci byli vědomi, že lidé si svá prostředí můžou sami utvářet.

S aplikací ekologické perspektivy v praxi sociální práce, respektive školské sociální práce přichází již Gitterman (1976), kdy tvrdí, že samotné funkce a úkoly sociální práce vyplývají ze sociálního účelu, kdy se zaměřuje na posílení vzorce fungování lidí a zlepšení jejich prostředí tak, aby bylo možné dosáhnout lepší shody mezi adaptivními potřebami a potenciálem lidí. Profesionální činnost je zaměřena primárně na pomoc lidem v jejich prostředí při překonávání překážek, které brání rozvoji adaptivních schopností. Dle Germaina a Gittermana (2008) uplatnění ekologické perspektivy umožňuje sociálním pracovníkům jak komplexní pohled na jedince v jeho prostředí, tak i porozumění jeho sociálním rolím, zdravotním problémům či sociálním problémům. Matoušek (2013) tvrdí, že ekologická teorie je unikátní právě v tom, že člověka vidí jako součást prostředí. V rámci ekologické perspektivy se lidé vyvíjejí a adaptují se ke všem elementům prostředí. Lidé své prostředí v mnoha ohledech formují a musí se i přizpůsobit změnám, které vytvářejí.

Pincus a Minahanová (dle Matoušek, 2013) rozlišili čtyři základní systémy v sociální práci v rámci ekologické perspektivy. Jimi jsou:

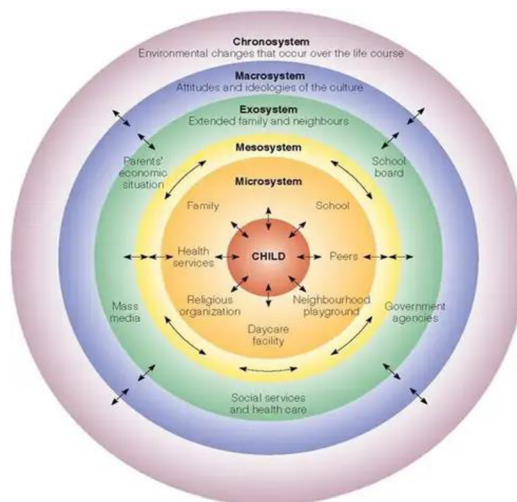
- **Systém činitele změny** (sociální pracovník)
- **Systém klienta** (osoba - klient, který by z intervencí měl profitovat)
- **Systém akcí** (soubor subjektů, se kterými sociální pracovník pracuje, aby dosáhl změny)
- **Systém cílový** (soubor změn, které mají být uskutečněny na všech úrovních, které definuje sociálně-ekologická teorie)

Sociálně-ekologický model rozpracoval americký psycholog Urie Brofenbrenner. Brofenbrennerova *Teorie ekologických systémů* pohlíží na vývoj dítěte, jako na komplexní systém vztahů, které jsou ovlivněny okolním prostředím, od prostředí rodiny a školy až po široké kulturní hodnoty a zvyky. (Guy-Evans, 2020, [online])

Brofenbrenner (dle: Matoušek, 2013) dále rozlišuje pět základních systémů:

- **Mikrosystém** - nejbližší sociální okolí člověka
- **Mezosystém** - vztahy mezi jednotlivými mikrosystémy – vztah mezi rodinou a školou
- **Exosystém** - jedinec není v tomto systému aktivním účastníkem, ale dění a změny v něm ho bezprostředně ovlivňují

- **Makrosystém** - člověk jako člen společnosti – zahrnuje etické, kulturní či náboženské normy dané společností
- **Chronosystém** - zásadní momenty v životě člověka



Obrázek 1: The five ecological systems (Zdroj: Guy-Evans, 2020, online) Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>

Bronfenbrenner (1977) seřadil systémy podle toho, jaký mají vliv na dítě, zároveň je těchto pět systémů vzájemně propojeno a vliv jednoho systému na vývoj dítěte závisí na jeho vztahu k ostatním. Psycholog dále rozpoznal, že existuje více aspektů, které s dítětem interagují a ovlivňují ho. Nahlížel za hranice individuálního vývoje a bral v potaz i širší ovlivňující faktory a souvislosti. Bronfenbrenner navrhl *Teorii ekologických systémů*, která je založena na dynamických interakcích, které v prostředí mohou ovlivňovat vyvíjející se dítě. (Guy-Evans, 2020, [online])

Teorie ekologických systémů byla mimo jiné použita i k propojení psychologické a vzdělávací teorie. V roce 2017 proběhla studie, která potvrdila Bronfenbrennerovu teorii. Výzkumníci (Crosby a kol., 2017) zkoumali vztahy mezi učiteli a dětmi pomocí metody pozorování ve třídách a prostřednictvím různých zpráv od učitelů. Studie přinesla výsledky, že vztahy mezi učiteli a dětmi významně souvisejí nejen s akademickými výsledky dětí, ale také s chováním dětí ve třídě. Výsledek tedy naznačuje, že tyto vztahy jsou pro rozvoj dětí důležité, a podporuje tak i samotnou teorii ekologických systémů. (Guy-Evans, 2020, [online])

Dle Guy-Evans (2020, [online]) je vhodná spolupráce mezi učiteli a rodiči pro posílení rozvoje mezi ekologickými systémy ve vzdělávací praxi. Stěžejní je vzájemná komunikace, kterou by měli společně udržovat, primárně ve prospěch dítěte. Učitelé by se zároveň měli snažit chápat situace, které rodiny jejich žáků a studentů mohou prožívat. Podle teorie - pokud mají rodiče a učitelé dobrý vztah, mělo by to podpořit pozitivní vývoj dítěte. Celý vývoj dítěte nestojí pouze na rodičích a učitelích, ale i na dítěti samotném. Dítě by mělo být aktivní v učení, mělo by být angažované akademicky i společensky a zapojovat se mezi vrstevníky a různých zkušeností.

Podle autorů Hayse a O'Toole (2017) teorie ekologických systémů poskytuje holistický přístup, který zahrnuje všechny systémy, ve kterých jsou děti a jejich rodiny zapojeny. Tento přístup rovněž odráží dynamickou povahu faktických rodinných vztahů. Také Allen-Mears (dle Skyba, 2014) spočívají výhody v uplatnění ekologické perspektivy především v získání komplexního pohledu, holistickém vnímání lidí a sociokulturního prostředí. Výhodou je také multidimenzionální náhled na problémy a eklektický přístup k využívání variabilních intervencí. (Skyba, 2014)

I přes to, že se tento Bronfenbrennerův model stal akceptovaným a užitečným na poli psychologie a sociologie, tak se neobešel bez kritiky. Jedním z limitů *Teorie ekologických systémů* je to, že je obtížné ji empiricky ověřit. I když se konal velký počet studií zkoumající ekologické systémy, tak mohou poukázat pouze nějaký účinek, nemohou ale stanovit, zda jsou systémy přímou příčinou takových účinků. Dále je také možné, že teorie může navádět k nepravdivým předpokladům. Například, že osoba, která vyrůstá v oblasti zasaženou chudobou, se vyvíjí negativně. Podobně v situaci, kdy spolu nevychází učitel a rodič dítěte, a dítěte se spor netýká, nemusí to nutně znamenat, že z toho na všechny děti bude mít negativní dopad. Je proto třeba dbát na to, aby se při používání této teorie nedělaly obecné předpoklady. (Guy-Evans, 2020, [online])

Pokud budeme vycházet z myšlenky, že rodina a škola jsou dvě základní instituce pro každého člověka, je důležité je navzájem propojit. (Hakalová, 2017). Ekologická perspektiva je dle mého názoru při školské sociální práci nezastupitelnou složkou. Dle Hurychové a Ptáčkové (2022) je totiž školský sociální pracovník uznáván jako specialista na sociální prostředí, kdy využívají celostní pohled v humánním a sociálním kontextu. Matulayová a Pešatová (2013) pak v rámci příspěvku zaměřujícím se na možnosti uplatnění školských sociálních pracovníků při řešení problémů zmiňují, že školský sociální pracovník je nejen

expert na sociální prostředí, ale zároveň plní funkce ve vztahu škole jako instituci, kde plní důležitou roli v rámci sociální prevence a intervence. Snaží se tak docílit pozitivních změn ve prospěch žáků, rodin a celé komunity.

Doporučení pro využití ekologické perspektivy nacházíme i ve standardech pro školské sociální pracovníky. National Association of Social Workers (NASW, nedatováno,[online]) vytvořila 11 profesních standardů školské sociální práce. Jimi jsou:

- 1) Etika a hodnoty (Ethics and values)
- 2) Kvalifikace (Qualifications)
- 3) Hodnocení (Assessment)
- 4) Intervence (Intervention)
- 5) Rozhodování a hodnocení praxe (Decision-making and practice evaluation)
- 6) Vedení záznamů (Recordkeeping)
- 7) Řízení pracovního vytížení (Workload management)
- 8) Profesní rozvoj (Professional development)
- 9) Kulturní kompetence (Cultural competence)
- 10) Mezioborové vedení a spolupráce (Interdisciplinary leadership and collaboration)
- 11) Advokacie (Advocacy)

Například v 9. standardu – Kulturní kompetence, které jsou pro sociálního pracovníka základem. Sociální pracovník ve školství se může setkat s kulturními otázkami či inkluzivním vzděláváním. Podle standardu č. 10 by sociální pracovníci měli efektivně spolupracovat se všemi zainteresovanými stranami, tedy s žáky, rodinou, zaměstnanci školy či dalšími odborníky. Sociální pracovník by se také měl zaměřovat na snižování akademických bariér a prosazovat pozitivní klima ve školách. (NASW, nedatováno, [online])

### **Rodina a rodinné prostředí**

Rodina je základní jednotkou pro rozvoj a vytváření osobnosti dítěte. Definice rodin se nabízí různé, například Sobotková (2007) definuje rodinu jako systém, kdy rozumíme systému jako určitému souboru částí a vztahů mezi nimi. Tento rodinný systém se rozkládá, jak v prostoru, tak i v čase. Více se definici rodiny věnuje Kašpárková (2009), která přináší přímo negativní faktory, které mohou ovlivnit například učení dítěte. Těmi faktory jsou: narušená rodina,

nespolupráce rodiny se školou, nekvalitní výchova v rodině, postavení žáka v rodině či samotná úroveň rodiny. Negativní postoj k úspěšnému vzdělávání rodina přenáší na samotné dítě, které si může vytvořit k dané věci ten stejný postoj.

Pro porozumění ekosystémové perspektivy je tedy nutno disponovat znalostmi o člověku, jeho prostředí, systémech a vztazích, které se vždy nějakým způsobem prolínají. Pro každé dítě jsou potřebné vhodné životní a sociální podmínky, které zaručí nejlepší předpoklady pro jeho vývoj. Jedním z důležitých rozvoju dítěte, je rozvoj emoční inteligence k podpoře emočního kvocientu, který se významně podílí na citové vazbě v rodinách. Mimořádně významné funkce rodiny jsou pak zajištění citového uspokojení dítěte a jeho příprava na život ve společnosti. Z psychologického hlediska by mělo být pouto nosné a trvalé, protože je základním předpokladem nejen pro zdárnou výchovu, ale i pro celkový osobní rozvoj dítěte. (Hurychová, Ptáčková, 2022)

Při výchově či obecně rodičovství by se rodiče neměli vyhýbat patřičné odpovědnosti při řešení těžkostí. Všem problémům, které jsou spojeny s dítětem, i těm drobným, by měli rodiče věnovat pozornost. Nedostatečná odpovědnost může mít na děti negativní dopad. Může se tak stát, když vznik problému svádí rodiče na školu či na jiné děti, které by měly mít špatný vliv na jejich vlastní děti. Stejně tak negativní vzor na dítě může přinášet společnost, sociální síť nebo i přenosy různých politických setkání. (Hurychová, Ptáčková, 2022)

Ve srovnání s minulostí jsou v současné době rodiny mnohem křehčí, méně stabilní a také menší. V případech, kdy se rodina octne v problémové situaci, je mnohem více závislá na státu, než jak to bylo dříve. (Matoušek, a kol., 2005). Žáci, kteří se ve škole potýkají se vzdělávacími problémy, jsou často lékařsky či speciálně-pedagogicky diagnostikováni. Oblast, kterou nelze úplně jednoduše podle nějakých šablon či norem diagnostikovat je oblast rodinného zázemí. Dle Pavlíčkové a Matulayové (2021) se jedná o oblast, ve které ve většině případů leží příčina problému. Jedná se o takové sociální znevýhodnění žáků, které poukazuje na nerovnoměrné příležitosti ke vzdělávání, hlavně z důvodu obtížných podmínek svých rodin či jiných prostředích, ve kterém děti žijí. Felcmanová a Habrová (dle Pavlíčková, Matulayová 2021) zmiňují v souvislosti s tímto znevýhodněním, širokou škálu důvodů školní neúspěšnosti z “nezdravotních” příčin, které se odehrávají za hranicí školy. Jedná se vesměs o příčiny, které děti nemohou ovlivnit, a které se mohou dále negativně projevat právě v prostředí školy.

## 1.2 Modely školské sociální práce

V této kapitole jsou představeny modely školské sociální práce, ze kterých samotná školská sociální práce vychází. V rámci této diplomové práce věnuji pozornost zejména tradičnímu klinickému modelu, během kterého je využívána primárně případová práce. Dle Tokárové a Matulayové (2013) realizace školské sociální práce probíhá v jednotlivých zemích různě, a vychází z modelů a z teoretických koncepcí, které se v metodice stále rozvíjejí a kombinují.

Základní modely školské sociální práce vymezil Anderson 1972 (dle Tokárové a Matulayové, 2013). Jimi jsou:

- Tradiční klinický model
- Model přeměny školy
- Komunitní školní model
- Sociálně interakční model

Dle Tokárové a Matulayové (2013) se **tradiční klinický model** zaměřuje na případovou práci s žáky, kterým v učení brání sociální a ekonomické problémy. Úkolem školského sociálního pracovníka je podle tohoto modelu poskytování pomoci přímo žákovi a jeho rodině, nezaměřuje tak úplně pozornost na školu. Pomocí tohoto modelu by se měly emocionální a sociální problémy překonat a dítě by tak mohlo lépe fungovat ve školském prostředí. Sociální pracovník v rámci tohoto modelu využívá případovou práci, kdy posuzuje situaci žáka a jeho rodiny, poté svůj posudek předá pedagogickým pracovníkům dané školy. Klinický model se také váže ke klinické sociální práci, která vychází z přímé sociální práce, přičemž se ale primárně jedná o zabezpečení služeb, které se týkají psychického zdraví klienta. Základ pro teoretické ukotvení klinické sociální práce tvoří koncept osoby v prostředí, který zdůrazňuje individuální, skupinové a komunitní zdroje. V případě, že pracovník chce poskytovat klinické služby, magisterský titul v oboru sociální práce, je nevyhnutelným předpokladem. Po ukončení studia by pracovník měl absolvovat terénní klinickou stáž pod supervizí. Hlavní náplní práce klinického sociálního pracovníka je posuzování a léčba psychického zdraví ve školách, komunitních organizacích, sociálních a resocializačních zařízeních či na klinikách v soukromé praxi. (Hrozenská, Drzsíková, 2015)



Zmiňuji klinickou sociální práci v návaznosti na případovou práci na základních školách, hned z několika důvodů. Klinickou sociální práci můžeme vidět (viz. Kapitola 4) u pracovnic v Sociálně pedagogické poradně ve Zlíně, kdy pracovnice mimo jiné realizují prevenci emocionálních a behaviorálních problémů jednotlivců i skupin. Pracovnice sociálně pedagogické poradny se také mimo jiné snaží dopomoci klientům k určité stabilitě a lepšímu fungování, primárně v rodinném, ale i ve školském prostředí. Dále tak pracovnice intervnují nejen v oblasti mezilidských interakcích, intrapsychické dynamice ale i v celkové podpoře života jedinců i skupin. Klinický sociální pracovník tedy věnuje pozornost individuálním a rodinným problémům, kterými jsou například vážná nemoc, zneužívání návykových látek či konfliktům v rodinném či školském prostředí. (Hrozenská, Drzísková, 2015)

Dalším modelem je *model přeměny školy*, podle kterého by měl pracovník hledat řešení sociálních problémů přímo ve školském prostředí. Hurychová a Ptáčková (2022) tento model popisují jako *model orientovaný na změnu*, kdy tento model, podle autorek, směřuje k řešením dysfunkčnosti žáků, která u nich vzniká ve školním prostředí. Jelikož jsou školští sociální pracovníci vzděláni v problematice sociálního prostředí, jsou schopni rozumět příčinám a následkům problémů v ekosystému školy. Pracovníci dokážou odhalit, proč se žáci potýkají s problémy pouze ve školském prostředí, byť mimo něj vše dobře zvládají.

*Komunitní školský model* je zaměřen na komunity, které mají omezené sociální a ekonomické zdroje. Úkolem školského sociálního pracovníka je zde osvěta a realizace školních programů, které jsou zaměřeny na potřeby a pomoc žákům. (Tokárová, Matulayová, 2013). Dle Hurychové a Ptáčkové (2022) se zde školský sociální pracovník zabývá školou a komunitou jako dvěma propojenými sociálními systémy. Je to model zaměřený primárně na komunity, kdy všechny účastníky motivuje k co nejlepší spolupráci a směřuje je k různým, například preventivním, programům.

Důraz na kvalitu spolupůsobnosti, klade *sociálně - interakční model*, který zdůrazňuje vzájemnou reciprocitu ve všech interakcích. Snaží se nastolit systém, který vede k předcházení individuálnímu znevýhodňování. (Hurychová, Ptáčková, 2022)

Dalším model, který dle Tokárové, Matulayové (2013) patří mezi základní je *model I. B. Costingové*, který se zabývá především plánováním změn ve školních sociálních službách, aby co nejvíce prosperovaly všem žákům a studentům. Tento model zdůrazňuje komplexitu interakcí mezi školou, žáky a komunitou.

Hurychová dále uvádí tři typologické modely školské sociální práce, které vyšly z Německého prostředí. První je *model k socializaci, integraci a modernizaci*, jehož náplní je sledovat mezery v socializaci. Myšleno tak, že sleduje podmínky, které jsou většinou rodištěm různých sociálně-patologických jevů neboli rizikového chování. Druhým modelem je *model o teoriích pro školu*, který se zabývá sociálně-ekonomickými problémy a do jaké míry takové problémy ovlivňují podmínky žáků a studentů. Třetím, posledním modelem je *model transformace*, který se snaží posilnit spolupráci mezi školou, rodiči a komunitami, k nimž má školská sociální práce dle legislativy přesah. (Hurychová, Ptáčková 2022)

### 1.3 Případová práce

Matoušek (2003) definuje případovou práci jako práci s jednotlivým případem, tedy s jedním dítětem či rodinou. Jedná se o proces, který zahrnuje “*sociální studii, vyšetření, intervenci a ukončení.*” (Matoušek, 2003, s.74). Podle Havránkové (2003) je základem případové práce primárně pochopení jedince, jeho rodiny, kultury a komunity, ve které se nachází. Pracovník při případové práci, obvykle pracuje s klienty, které provází často komplikované případy. Problémy se mohou dotýkat různých oblastí – bydlení, sociální podpory či zdravotní péče, aj. (Rose, Moore, 1995).

Dle Havránkové (2003) případová práce vychází z tvrzení, že kvalita života jedince je nadřazena všemu ostatnímu, například zájmu institucí. Jedinec si podle této metody zaslouží důslednou péči, důstojnost, respekt a také možnost vyjádření své individuality. Obecně případová sociální práce podporuje sílu člověka, ve smyslu podpory jedince v sebedůvěře, porozumění dostupných zdrojů, soběstačnosti apod. Celkový proces případové sociální práce obnáší zejména vztah pracovníka a klienta, který musí být postavený na důvěře, aby se vydařilo řešit určitý problém či úkol. Problémy řešené v sociální případové práci pokrývají mnoho oblastí. Jedná se o problémy zejména mezilidské, rodinné, intrapsychické či problémy vycházející z prostředí, ve kterém se jedinci nachází.

Zakladatelkou případové sociální práce je Mary Richmond, která tuto metodu definuje jako pomoc klientovi v uvědomění si jeho možností a také pomoc, která by vedla k vypracování určitého plánu, podle kterého by klient mohl získat sociálně přijatelnější život. (Pospíšil, 2017). Dle Matouška (2003) je cílem případové sociální práce je co nejlepší možné řešení daného problému, který klient řeší.

Užívané postupy v případové sociální práci rozdělili Woodsová a Hollisová (dle Matoušek, 2003, s. 70) následovně:

- Vyjádření zájmu o klienta a jeho situaci
- Psychická podpora klienta
- Vytvoření prostoru pro vyjádření pocitů klienta
- Poskytnutí rady či názoru pracovníka
- Popřípadě zprostředkování další služby
- Reflexe souvislostí, které problém obnáší – vliv prostředí, reakce klienta na prostředí
- Reflexe motivů a vývoje klienta

Sociální pracovník by měl dle autorek zasahovat zejména ve chvíli, kdy problémy ovlivňují sociální a ekonomické problémy dané rodiny. Pracovník v tomto případě měl zjistit skutečné potřeby klienta, podporovat děti neboli žáky, využívat veškeré možnosti nabízené vzdělávacím systémem. V praxi se často objevuje, že nejdůležitějším úkolem pracovníka je, vůbec klienta dovést k nějaké službě a podpořit jej k jejímu využívání. (Matoušek, 2003)

### **1.3.1 Case management**

S tradičním klinickým modelem i s případovou prací se pojí metoda case managementu. Case management, jež vznikl v Severní Americe, byl vyvinut jako klíčový prvek pro předpoklad posunu od institucionální ke komunitní péči. Nejprve měl sloužit primárně psychiatrickým pacientům. Jako důležitá součást poskytování psychiatrické péče si kladl za cíl zmírnit nadbytečné hospitalizování v psychiatrických léčebnách. (Hubíková, 2018) Metoda case managementu je definována jako koordinovaná péče o klienta, kdy reaguje na potřebu poskytovatelů služeb spolupracovat v síti a koordinovat tak aktivity ve prospěch rodiny. Cílem této metody je efektivně nastavit intenzitu služeb, posílit kompetence rodiny a aktivovat zdroje uvnitř rodiny i v jejím okolí. (Svoboda a kol., nedatováno, [online])

Samotná metoda case managementu by měla být nápomocná pro klienty, kteří se nacházejí v situaci, kdy je třeba jim pomoci zapojením více organizací či institucí. V tomto případě volíme case management jako nástroj pro koordinaci pomoci a přecházení komplikací popřípadě zbytečnému zdvojování. Tenhle příklad týmové spolupráce může šetřit čas a finance jak klientovi, tak i pomáhajícím organizacím i popřípadě státu. Klient je plně

zapojen do procesu, kdy musí odsouhlasit jak zapojení pomáhajících aktérů, tak i kroky, které se v plánu vytvoří. V samotném začátku spolupráce je vždy vhodné zmapovat situaci, ve které se klient nachází. Je třeba zjistit, jaké jsou klientovy potřeby, stav financí, zdraví, práce a rodinné prostředí. Mapování je tedy zde podstatné ze dvou důvodů, a to jako proces získávání informací o situaci klienta, ale zároveň slouží jako hlubší poznání jeho osobnosti. Fáze case managementu jsou tedy navazování a budování vztahu, mapování potřeb klienta, stanovení cílů, plánování péče, intervence a na závěr hodnocení výsledků se zpětnou vazbou. (Šťastná, 2010). Pozice case managera je zde vnímána jako průvodce rodiny, kdy pomáhá jí hledat cestu v systému služeb, která by mohla vést k vyřešení obtížné situace. (Svoboda a kol., nedatováno, [online])

Za nástroj case managementu můžeme považovat například případové konference nebo rodinné konference. V případě případových konferencí, tedy v plánovaném, multidisciplinárním setkání, se setkávají s klienty odborníci z navázaných služeb. Při rodinných konferencích se setkává pouze rodina, rodinní příslušníci a další osoby z blízkého okolí. V obou případech je ale cílem najít řešení problému i posílit rodinné kompetence. (Svoboda a kol., nedatováno, [online])

Case management nemusí být vhodnou formou pomoci v situacích, kdy je třeba reagovat rychle, takzvaně krizovou intervencí. Mezi principy spolupráce patří například: princip profesionality, princip odbornosti, princip důvěry, princip zachování autonomie klienta. Z uvedených principů bych chtěla zmínit primárně princip zachování autonomie klienta, který považuji za podstatnou složku při spolupráci. Je třeba poskytovat formu pomoc tak, aby se neodrážela v jeho každodenním životě negativně. Je také třeba myslet na klientovy vztahy a vazby s blízkými lidmi i s lidmi v jeho sociálním okolí. Při spolupráci bychom měli klást důraz na jeho svobodu a svobodné rozhodování. Klienta bychom měli vnímat jako svobodnou bytost, která se zvládne rozhodovat samostatně, a neměli bychom ho nuceně ovlivňovat. Samozřejmě do určité míry, kdy to nesahá do situací, kdy by klient měl poškodit druhou osobu či popřípadě spáchat trestný čin. (Člověk v tísní, 2020, [online])



## 2 Současný stav školské sociální práce v České republice a na Slovensku

V současné době, od roku 2016, vznikla v České republice Asociace školské sociální práce (AŠSP), která si vzala za cíl, aby se i v českém prostředí dosáhlo stejných výhod, jaké školská sociální práce nabízí v zahraničí. Asociace uvádí definici školské sociální práce následovně: *“Školská sociální práce je aplikovanou a nejdynamičtější specifickou činností v oblasti sociální práce s širokou a specializovanou praxí (...) školská sociální práce by měla být prvním zachytným bodem, co zastrešuje při vzdělávání a rozvoji všech dětí, žáků, studentů v jejich různorodých problémech včasnost řešení.”* (AŠSP, nedatováno, [online])

Cílem Asociace je legislativní ukotvení školské sociální práce v zákoně, které by mohlo přinést žákům a studentům spoustu pozitiv. Za obecný cíl školské sociální práce můžeme považovat například to, že se školská sociální práce snaží pomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání žáků a pro získávání kompetencí, důvěry či sebedůvěry – školská sociální práce zasahuje zejména v těchto oblastech, kdy je klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou. (Havlíková, 2018)

Podle Tokárové a Matulayové (2013) jsou jádrem moderní školské sociální práce oblasti jako: případová práce, sociální poradenství, síťování a orientace na komunitu, sociálně-pedagogicky orientovaná práce se skupinou, rozvoj školy a inovace, práce s rodiči, prevence a další. V České republice se sociální práce na školách vyskytuje velmi skromně a její pojetí se formuje pozvolna. Za alespoň mírný výskyt nesou zásluhu různé lokální projekty či využití určité dotační výzvy. V současné době neexistuje jednotná metodika, kterou by mohli sociální pracovníci a sociální pedagogové na školách využívat. Mezitím by zavedení sociální práce ve školách mohlo být klíčem k pokrytí opomíjeného prostoru mezi školou, sociálními službami a orgány sociálně-právní ochrany lidí (Petrenko, 2020).

Co se týče rozvoje sociální pedagogiky v České republice, tak dle Hroncové, a kol. (2020), přispěl nespočet vědecký konferencí *SOCALIA*. První konference s názvem *Pomoc potřebným*, započala v roce 1997 na Univerzitě v Hradci Králové na Pedagogické fakultě. V následujících letech (2007, 2009, 2011, 2014, 2017 a 2019) konferenci uspořádala i Pedagogická fakulta UMB v Banské Bystrici. Na konferencích se objevovali především nejvýznamnější představitelé sociální pedagogiky z Česka, Slovenska a Polska. Témata probírané na konferencích se zaměřovaly primárně na problematiku pomáhajících profesí a věd, kterým se věnují – sociální pedagogika, sociální práce, sociální andragogiky a dalších.

Při konferenci v roce 2019, která se konala na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty UMB v Banské Bystrici, významní představitelé prezentovali trendy v sociální pedagogice a aktuální stav sociální pedagogiky na začátku 21. století. Výstupem z těchto konferencí byly primárně sborníky. (Hroncová a kol., 2020). Pozice sociálního pedagoga se na Slovensku začala rozvíjet od 90. let 20. století. Po roce 1993 se začala tato profese pomalu rozvíjet na vícero vysokých školách souběžně s rozvojem sociální pedagogiky. Kupříkladu Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici patřila mezi první fakulty, které vzdělávaly sociální pedagogy. V současnosti je také velmi intenzivním pracovištěm v rozvoji sociální pedagogiky a přípravy sociálních pedagogů, Banskobystrická škola sociálnej pedagogiky. Momentálně v roce 2022 si na Katedře pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banské Bystrici mohou připomenout 29. výročí začátku vzdělávání sociálních pedagogů v magisterském studiu. (Hroncová, 2018)

Dle Hroncové (2018) je prozatím úskalím na Slovensku malá početnost vzdělavatelů sociálních pedagogů, z toho důvodu nelze prozatím zjistit spokojenost se vzděláváním sociálních pedagogů na vysokých školách. Paradoxně v České republice je vzdělávání sociálních pedagogů personálně zabezpečeno lépe, i přesto, že legislativní ukotvení sociálního pedagoga stále schází. Zatímco na Slovensku již od roku 2008 existuje alespoň zmínka o sociálním pedagogovi v zákoně č. 245/2008, o výchově a vzdělávání.

Havrdová (1999) tvrdí, že je potřeba vymezit profesi sociálního pracovníka, jeho profesionální pozici a také status na trhu práce, aby nedošlo k nepochopení této profesi. Právě nepochopení této profesi a jejím kompetencím může vést k jejímu nezapojení do školského systému. Na toto navazuje Kosčurová (2010), kdy definuje překážky, které mohou bránit zavedení pozice školského sociálního pracovníka. Překážky jsou následující:

- **Nedostatečná informovanost** odborné veřejnosti v oblasti školství (pedagogů) o profesi sociálního pracovníka.
- Na výše zmíněnou nedostatečnou informovanost navazuje také **nedůvěra ze strany škol**.
- **Absence** vymezení sociálního pracovníka **ve školské legislativě**.
- **Odborná terminologie** (sjednotit pojem školská sociální práce a školský sociální pracovník).

Koscurová (2020) dále tvrdí, že už několik let konstatujeme, že ve školském prostředí profese sociálního pracovníka chybí. Povědomost o školské sociální práci se rozšiřuje například na odborných konferencích, jak již bylo zmíněno, ve vědeckých časopisech a sbornících či v závěrečných studentských pracích. Autorka mimo jiné také uvádí, že například v roce 2010 pracovalo 8 sociálních pracovníků na Slovenských školách. Proběhlo také nespočet kvantitativních a kvalitativních výzkumů k problematice absence sociálního pracovníka ve školách.

V zahraničí je naopak školská sociální práce plně rozvinuta a je součástí školského systému. School Social Work Association of America (2017, [online]) popisuje školskou sociální práci jako specializované odvětví praxe v oblasti profese sociální práce. Školská sociální práce je v zahraničí dále vnímána jako nástroj pro zlepšování situace žáků, jak ve školském, tak rodinném prostředí. Snaží se tak zároveň o zlepšení klimatu školy a vztahů mezi žáky (Hurychová, 2017a). Podle Illionické Asociace školské sociální práce (IASSW) jsou školní sociální pracovníci vnímáni jako zásadní součást vzdělávacího systému, kdy spolupracují s pedagogickými pracovníky, psychology, logopedy a dalšími zaměstnanci školy. Jako jedinečné považují vzdělání sociálních pracovníků, které jim v oblasti sociální práce umožňuje pochopit a interpretovat vlivy školy, domova a komunity na děti. (IASSW, 2020, [online])

## **2.1 Legislativní rámec**

V předchozí kapitole bylo zmíněno, že jednou z překážek zavedení školské sociální práce je absence legislativního ukotvení. Školská sociální práce se v České republice začíná pomalu rozvíjet, realizují se různé projekty a výzkumy, bohužel v legislativě stále ukotvena není. Obecně práce sociálního pracovníka je ukotvena v zákoně č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, sociálního pracovníka ve školství sice nezařazuje, ale zároveň neomezuje. I přes to, že se na základních školách vyskytuje potřeba řešení mnoha situací, které často přesahují kompetence učitelů, tak sociální pedagog ani školský sociální pracovník, stále není zařazen v zákoně č. 561/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. (AVSP, 2020, [online])

Prokop (dle Kocurová, 2021, [online]) tvrdí, že v současné době potřebnost sociální práce na školách narůstá zejména z důvodu výrazného zaostávání žáků s nízkým socioekonomickým statutem. Výzkumy prokázaly, že děti nacházející se, například, v nestabilní bytové situaci, mají mnohem horší výsledky než děti ve stabilní bytové situaci. V České republice, konkrétně v některých regionech, je třetina rodin v exekuci a mnoho dětí tak žije v bytové nouzi nebo



často mění bydlení. V těchto případech nastává situace, kdy do sebe problémy spojené s domácím a následně školským prostředím, mohou prorůst. Žáci nacházející se v těchto podmínkách mají ve většině případů horší zdravotní stav, mnohem více stresu, horší studijní výsledky nebo větší počet zameškaných hodin. Prokop dále zmiňuje alternativu, která spočívá ve finanční podpoře, alespoň škol, které se nachází v náročných lokalitách. Finanční podpora, která by měla sloužit pro udržení stávajících pedagogů či pro získání sociálních pedagogů, by mohla vést k podpoře velkému počtu ohrožených dětí.

Dle zákona č. 108/2006 Sb., §32 sociální služby zahrnují – sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence, tedy služby, které by sociální pracovník ve školství mohl zastat. Podle §35, zákona č. 108/2006, pod činnosti sociálního pracovníka ve škole by mohly spadat také aktivizační, výchovné a vzdělávací činnosti či podpora při uplatňování práv (Krčková, 2008). V současné době zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, nezmiňuje ani sociálního pedagoga, pouze například speciálního pedagoga, psychologa, asistenta pedagoga či metodika prevence, kteří mohou vykonávat přímou pedagogickou činnost. V případě, kdy by škola získala registraci poskytovatele o sociálních službách (§78, zákon č. 108/2006 Sb.), školský sociální pracovník mohl vykonávat ambulantní služby. Při získání registrace by mohla škola žádat o dotace ze státního rozpočtu na poskytované sociální služby. (Matulayová, 2014, [online])

Hurychová (2017), zmiňuje, že cílem Asociace školské sociální práce v České republice je legitimní ukotvení této pozice. V případě, kdy by byla školská sociální práce legitimně ukotvena, zajistilo by to mnohem lepší praktický provoz. Například v roce 2017 se předal sněmovně návrh na legislativní ukotvení pozice sociálního pedagoga. Z toho důvodu, že sněmovna tento návrh zamítla, pozice sociálního pedagoga nebyla do systému českého školství doposud zavedena.(Hurychová, 2017b, [online]). Dle Petrenka (2020, [online]) je třeba vedle legislativního ukotvení vytvořit i metodiku pro sociální pracovníky na školách. Kdy k jejímu vzniku je nutné shromáždit veškeré dosavadní zkušenosti z případů propojení sociálně preventivní práce a školského prostředí. Zejména tedy případy dobré praxe ze škol, kde se zavedení sociální práce osvědčilo.

Oproti Česku, Slovensko v zákoně č. 245/2008 o výchově a vzdělávání, upravuje školské zařízení výchovného poradenství a prevence, kde mimo jiné uvádí v rámci poradenství i sociální činnost. Poradenská činnost se dle zákona poskytuje, jak žákům, tak i zákonným zástupcům dětí či pedagogickým pracovníkům. V §107, který upravuje výchovu a vzdělávání

dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, uvádí, že na základní škole působí na každých 50 žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí jeden asistent pedagoga nebo jeden sociální pedagog.

Dle Hakalové (2017) je stěžejním argumentem pro legitimní ukotvení školské sociální práce do škol nutnost pohlížet na dítě v nouzi a v ohrožení více komplexně, tudíž z ekologické perspektivy. Správná analýza a posouzení provedená expertem na tuto oblast může odkrýt hloubku problému a všechny aspekty s ním spojené, poté je pracovník schopný zvolit správný typ intervence. Ztotožňuji se s názorem autorky, kdy tvrdí, že školská sociální práce je pro resort školství správnou investicí, protože mnohé rodiny se bez zásahu a pomoci z venku neobejdou, a škola je místo, kde se problémy mohou včasné zachytit.

## **2.2 Aktuální nastavení školského systému**

V souvislosti se školskou sociální prací, vnímám jako podstatné zmínit aktuální nastavení školského systému a také vzniklé inovace. Jako tomu bylo dříve, tak i v současné době škola nese určitou odpovědnost za přípravu mladých jedinců pro budoucí uplatnění ve světě práce. V moderním pojetí je škola prostředí, ve kterém by měly být rozvíjeny občanské návyky, a ve kterém probíhá příprava na zvládnutí širších společenských nároků. (Kot'a, dle Jedlička a kol., 2015) Škola je velice důležitou složkou v životě, jak jedince, tak i v celé společnosti. Škola je také častým tématem pro diskusi v různých souvislostech, kdy ji můžeme vnímat jako budovu, životní etapu, skupinu žáků a učitelů či jako místo pro vědu a umění. Existuje spousta stručných, ale i delších definic školy, které ve své podstatě popisují školu jako sociální instituci, která by měla prospívat k celkovému rozvoji jedince. Například Evropský pedagogický slovník (1993) velmi stručně definuje školu pouze jako výchovně-vzdělávací zařízení. (Průcha, 2017)

V současné době se často diskutuje, zda je možné, aby škola byla izolovaná od veřejnosti, komunity? Průcha (2017) uvádí, že uzavřenost školy vůči komunitě, primárně komunitě rodičů, je vnímána jako negativum. Škola nemůže být izolovaný svět sám pro sebe, naopak by měla kooperovat s prostředím, ve kterém působí. Rodiče žáků, jsou zde vnímáni jako hlavní partneři pro fungující vztah školy a prostředí. Autor se v rozšířeném vydání publikace *Moderní pedagogika*, zabývá otázkami ohledně vztahů rodičů a školy, čím jsou ovlivňovány či co školy očekávají od rodičů a naopak. Zmíněné informace vychází z empirických výzkumů, které byly realizovány v průběhu let.

Rabušičová a Pol (dle Průcha, 2017) uvádí rozdělení očekávání, jak ze strany rodičů ke škole, tak i ze strany učitelů k rodičům. Očekávání jsou následující:

#### **Očekávání ze strany rodičů ke škole a učitelům:**

- Jako rodič očekávám, že učitel bude mít dítě rád
- Jako rodič očekávám, že mi učitel poradí, co mám dělat, když dítě není v pořádku
- Jako rodič očekávám, že učit dítě naučí ve škole a nebudu to zastávat doma
- Učitel a škola by měli být ke všem spravedliví
- Škola by neměla obtěžovat a zatěžovat rodiče
- Učitel má vyřešit problémy spojeny se školou ve škole

#### **Očekávání ze strany učitelů k rodičům:**

- Jako učitel očekávám, že rodiče budou ochotni společně řešit problémy
- Rodiče by měli vytvářet pozitivní rodinné prostředí
- Rodiče by měli mít zájem o děti a jejich volný čas
- Rodiče by měli mít zájem o setkávání s učitelem
- Rodiče by měli plnit požadavky učitele
- Rodiče by měli zajistit, aby děti měly a také nosily školní pomůcky do školy

Tato zjištění se neodráží specificky jen na české prostředí, v určité míře jsou příznačná i pro jiné země. I v mnohem například ekonomicky rozvinutých zemích je známo určité odcizení školy a veřejnosti/komunity. Ovšem rozdílem mezi českými a zahraničními poměry je ten, že zahraniční země se snaží o překonání daného odcizení a snaží se o určitý přesah školy do prostředí komunit. Například v USA již vzniklo a stále se rozvíjí hnutí označované jako “Schools reaching out”, v překladu: “Školy přesahující do okolí”, které má za cíl zvýšit spoluzodpovědnost rodičů za školní vzdělávání dětí. (Průcha, 2017)

Jako úskalí v českém pedagogickém prostředí a obecně v pedagogickém výzkumu zmiňuje Průcha (2017) nedostatečné provádění empirických výzkumů, které by reagovaly na společenské závažné problémy ve vzdělávání. Jedná se o problémy, které vznikají v důsledku vývoje společnosti, jsou jimi například: vzdělávání sociálně a kulturně znevýhodněných dětí či vzdělávání dětí z rodin imigrantů. V současné době by se mohlo jednat i potřebnost

výzkumu nebo šetření na základních školách, na kterých se objevují uprchlické děti z Ukrajiny. Počet ukrajinských žáků na základních školách byl k roku 2022 celkem 67 316. (MŠMT, 2022, [online]) Následně tak z výsledků odvodit, jaké pedagogické a sociální služby by pro tyto děti byly potřebné. Dalším úskalím pedagogického výzkumu je absence spolupráce s mezinárodními projekty, které by mohly vést k rozvíjení inovací v českém pedagogickém prostředí. (Průcha, 2017)

### **2.2.1 Školská poradenská pracoviště**

V průběhu 90. let vznikala speciálně-pedagogická centra, jako nový typ školských poradenských pracovišť. První centra se primárně zaměřovala na žáky s tělesným a smyslovým postižením a na žáky s poruchou komunikačních schopností. O deset let později se k těmto speciálně-pedagogickým centrům přidaly ještě centra, které byly zaměřené na žáky s mentálním postižením. Speciálně-pedagogická centra kladly důraz na terénní činnosti, které směřovaly k podpoře integrovaných žáků na školách, k pedagogům, ale také k intervenci rodin. Tyto centra byly zřizovány především u speciálních škol pro žáky s určitým typem zdravotního postižení. Výhradní zřizování na speciálních školách postupně sláblo a postupem času se rozšířilo spektrum zřizovatelů (kraje, obce, MŠMT). V současné době tedy speciálně-pedagogická centra zřizují i neškolní subjekty. (Baslerová, 2014)

V současnosti jsou školská poradenská pracoviště nedílnou součástí školského prostředí a jsou definovány v školském zákoně č. 561/2004 Sb., §116 následovně: *“Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálněprávní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, se zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.”*

Dále je dle legislativy účelem poradenských služeb přispívat k vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků z odlišného sociokulturního zázemí, žáků se speciálními potřebami a mimořádně nadaných žáků. Dalším, podstatným, účelem je vytváření vhodných podmínek pro zdravý sociální, fyzický a psychický vývoj žáků. Dále přispívají k prevenci různých forem rizikového chování, výchovných a vzdělávacích obtíží. Dalším účelem poradenských služeb je soustavné naplňování vzdělávacích potřeb žáků, rozvíjení jejich schopností, dovedností

a zájmů v průběhu studia a před zahájením studia dalšího. Školská poradenská pracoviště mají za cíl primárně soustavně zkvalitňovat sociální klima ve školském prostředí. Výše zmíněné služby zabezpečují výchovní poradci, školní psychologové, metodici prevence, speciální pedagogové a asistenti pedagoga. (Havlíková, 2018)

Podle školského zákona č.561/2004 §16 se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami myslí žáci, kteří: *“k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.”*

Podpůrná opatření jsou úpravy, které jsou nezbytné pro vzdělávání dětí, žáků a studentů, s různým zdravotním stavem, z odlišného kulturního prostředí či jiných životních podmínek. Mezi podpůrná opatření se řadí podle §16, odst. 2 například: poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, využití asistenta pedagoga, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu či použití kompenzačních pomůcek.

Ve školském prostředí jsou dále podle Kendíkové a Vosmika (2016) zajišťovány služby v rozsahu odpovídajícímu počtu žáků a vzdělávacím potřebám žáků. Tyto služby jsou zaměřené zejména na:

- Poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Prevenci školního neúspěchu
- Kariérové poradenství
- Podpora sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a z odlišných životních podmínek
- Včasné předcházení všem formám rizikového chování, včetně šikany a diskriminace
- Včasnou intervenci při problémech u žáků i u třídního kolektivu
- Dlouhodobou a průběžnou práci o žáky s výchovnými a výukovými problémy
- Průběžné vyhodnocování preventivních programů
- Metodická podpora pedagogů při použité speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy
- Komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci
- Spolupráce s dalšími školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, sociálně-pedagogická poradna)

Jak již bylo výše zmíněno, poradenské služby v rámci školského poradenského pracoviště vykonává zejména výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a speciální pedagog. Dle Kendíkové a Vosmika (2016) se školní prostředí, například, bez speciálního pedagoga neobejde z důvodu přibývajících žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog je dle autorů klíčový pracovník zejména v procesu integrace, kdy jako užitečné vnímají výkon práce přímo v prostředí školy. Výhodou práce speciálního pedagoga přímo ve škole je mimo jiné i to, že konkrétní a praktická pomoc může být poskytnuta okamžitě a není třeba čekat na vyšetření například v pedagogické poradně. V současné době je pozice speciálního pedagoga ve většině případů ve škole obsazena. Naopak tomu je s pozicí školního psychologa, kterého každá škola nemá. Školní psycholog se zaměřuje na komunikaci se žáky, zákonnými zástupci, pedagogy i vedením školy. Podílí se nejen na tvorbě programu poradenských služeb, které jsou žákům poskytovány, ale může vytvářet i preventivní programy pro celý třídní kolektiv. Jako zásadní rozdíl mezi speciálním pedagogem a školním psychologem vnímám možnost poskytnutí pomoci v akutní krizové situaci, tudíž vykonání krizové intervence, kdy je školní psycholog kompetentní intervenovat jak v případě žáků, rodičů, tak i školních pedagogů. (Kendíková, Vosmik, 2016)

### **2.2.2 Mezioborová spolupráce**

Dle Kendíkové a Vosmika (2016) se výše zmíněné činnosti pracovníků poradenských služeb mohou často překrývat, z toho důvodu je důležité rozdělení kompetencí mezi konkrétní pracovníky. Každá škola má individuální počet obsazených poradenských pracovníků, jak z kapacitních důvodů, tak i z finančních. Je ale zřejmé, že veškerou práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nezvládne pouze školní pedagog či výchovný poradce. V případech, kdy je nedostačující počet poradenských školských pracovníků, je doporučeno obrátit se na další poradenská centra, jako je například speciálně pedagogické centrum. Komplexní péče o žáky, kteří ji potřebují, plyne ze spolupráce mezi více poradenskými pracovníky.

Kendíková, Vosmik (2016) proto sestavili obecný postup toho, v jakých případech a na jakého pracovníka se obrátit.

- V případech, kdy rodič zvažuje přestup žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na jinou školu nebo v případě, kdy nastupuje dítě do první třídy, měl by oslovit *výchovného poradce*. Stejně by měl učinit v případě, kdy je třeba předat posudek o dítěti anebo v případě, kdy pozoruje výukové či výchovné problémy u svého dítěte. Výchovný poradce zde slouží jako první kontakt se školou a měl by tak poskytnout

všechny potřebné informace či předat kontakt na další poradenské pracovníky školy a jiné poradenské zařízení.

- Na doporučení školy může dále rodič kontaktovat *speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny*. Rodiče tak mohou učinit i z vlastní iniciativy v případech, kdy problémy žáků nejsou ve škole řešeny. Výsledné zprávy z různých konzultací a vyšetření mimo školu, rodiče mohou škole předat. V případech, kdy se jedná o rodinné či osobní problémy se mohou rodiče rozhodnout podle vlastního zvážení, podle důvěry směrem ke škole.
- Při vážnějších problémech dítěte se mohou rodiče obrátit přímo na *klinického psychologa či psychoterapeuta*. V těchto případech ale nejsou výsledky pro školu směrodatné, protože ta se vždy musí řídit posudky školských poradenských pracovníků. Autoři uvádí, že v některých případech se setkáváme s velkým problémem, kdy jsou rodiče “věčně nespokojeni” a navštěvují každého odborníka, v takových situacích mohou dítěti ještě více ublížit.

Ve výše zmíněném “manuálu” jak postupovat, není nikde zmínění sociální pracovník či sociální pedagog. Podle (AŠSP, nedatováno, [online]) je potenciál školské sociální práce mnohem širší než rozpětí například výchovného poradce, sociálního pedagoga nebo metodika prevence. Zároveň je dobré si uvědomit, že školská sociální práce by neměla být konkurencí žádné z výše zmíněných profesí, měla by být naopak vnímána jako pomoc pro samotné pedagogy i všem ostatním. Školská sociální práce nejčastěji vychází z prostředí, kde každé dítě vyrůstá, řeší tak různorodé problematiky dětí a žáků, které mohou mít vliv na jejich vzdělávání. Žádný z výše zmíněných oborů by neměl suplovat jiný, ale měl by zůstat ve své působnosti a zároveň se snažit v daných základech dále rozvíjet a zdokonalovat.

### **2.3 Inovace v systému**

Výrazné změny ve vzdělávání nám v České republice přinesla kurikulární reforma, společně se zavedením rámcových vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy mají celostátní platnost, ale zároveň, každá škola má právo na vytvoření svých vlastních školních vzdělávacích programů, které vychází z jednotlivých podmínek a potřeb daných škol. Podstatnou změnou či inovací ve školském prostředí je modernizace a transformace inkluzivního vzdělávání. (Bartošová, 2019)

V současné době se některé základní školy prezentují jako “otevřené”, ve smyslu otevřenosti k lidským právům, k přijímání žáků bez ohledu na odlišnosti či bezbariérovosti. Hlásí se tak

k inkluzivnímu vzdělávání. Dle Lazarové a kol. (2015) je inkluzivní vzdělávání především o respektu ke každému žákovi a jeho potřebám. Tento typ vzdělávání bere ohled na všechny individuální a specifické potřeby žáků, kteří jsou různým způsobem znevýhodněni. Konkrétní definiční znaky inkluzivního vzdělávání demonstruje Lazarová na dvou modelech. Prvním modelem je *psycho-medicínský model* inkluze, který se zaměřuje především na péči o žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Druhým modelem je *psycho-sociální model* inkluze, které chápe inkluzivní vzdělávání z širšího hlediska, než první model. Psychosociální model *“spatřuje základ inkluzivního vzdělávání v rekonstrukci hodnot, politického smýšlení, prostředí a konkrétně pak kultury či klimatu ve školách jako komunitách.”* (Lazarová, a kol. 2015, s. 13)

Mezi inovace ve školském prostředí se řadí dle mého názoru, jak inkluzivní vzdělávání, samotná pozice sociálního pedagoga a školského sociálního pracovníka, tak i různé programy pro žáky a jejich rodiny. Mezi inovativní programy ve školském prostředí můžeme řadit například vzdělávací program **Začít spolu**, který nabízí nezisková organizace *Step by Step* do základních škol po celé České republice. (Začít spolu, nedatováno, [online]). Program a jeho lektori podporují rozmanitost a potřeby všech dětí z různých kulturních a sociálních prostředí. Z popisu programu vyplývá, že cílem je aktivní zapojení dítěte a rozvoj jejich kompetencí. V rámci projektu je kladen důraz také na tvorbu partnerského vztahu mezi školou, rodinami a širší komunitou. Program nabízí rodinám různé formy spolupráce a možnost zapojení rodičů, což tvůrci považují za předpoklad pro adekvátní rozvoj dítěte a také dobrých studijních výsledků. (Začít spolu, nedatováno, [online])

Dalším inovativním projektem je projekt **iKAPII – Inovace ve vzdělávání**, který reaguje na aktuální potřeby českých škol. Projekt zohledňuje i *Strategii vzdělávací politiky 2030*, kterou vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. V rámci projektu se realizuje mnoho programů, jedním z nich nese název *“Rovné příležitosti ve vzdělávání”*, který si klade za cíl, aby škola byla pro všechny žáky, pedagogy a rodiče bezpečným místem. Mezi hlavní aktivity programu patří například: prevence a řešení šikany, podpora poradenských služeb ve školství, podpora žáků s různými znevýhodněními či řešení krizových situací ve školách. (iKAP2 Inovace, nedatováno, [online]). Dalším inovativním programem, který považuji za vhodné zmínit, je program FAST, který je detailněji popsán v následující kapitole.



### **2.3.1 Program FAST – Rodina a škola společně**

Česká republika je momentálně dvacátoudrhou zemí, která zavádí v školském prostředí program FAST. Tento mezinárodně uznávaný program se v českém prostředí rozvíjí od roku 2022. Tento program primárně reaguje na potřebu zapojení rodičů do školského světa. Záměrem programu je spojit a zlepšit vztahy rodin a škol, a tím také zároveň zvýšit potenciál každého dítěte.

Program probíhá v osmi předem připravených odpoledních setkáních, v prostorách školy, kde se rodiče s dětmi účastní různých aktivit, které jsou zaměřeny na rozvoj rodičovských kompetencí a na podporu komunikace s dítětem. Obecně jsou všechny aktivity zaměřeny na vztah dítě-rodič. V rámci programu mají sami rodiče prostor na sdílení obtíží a úspěchů v rodičovství, sdílení jejich názorů a na vzájemnou podporu mezi rodiči. (Program FAST, [online])

Základní hodnoty programu jsou následující:

- Rodiny jsou zásadní pro výkon dětí ve škole
- Rodiče mohou být učiteli a vychovateli svých vlastních dětí
- Důvěryhodné vztahy podporují schopnost rodin získat přístup ke zdrojům pomoci
- Školy by měly být vstřícné ke všem rodinám (Program FAST, nedatováno, [online])

Nastává otázka, jaký je přínos tohoto programu pro školu. Vzhledem k tomu, že se rodiče setkávají se svými dětmi v jejich školním prostředí, zároveň se setkávají i s učiteli, může být hlavním přínosem spolupráce mezi rodiči a školou. Když selepší vztahy mezi rodiči a školou, může se zlepšit celková atmosféra ve škole nebo může dojít i k zlepšení vzdělávacích výsledků žáků. Přínos pro dítě je zde dle mého názoru nejvíce zásadní – dítě se může stát sebevědomějším a motivovanějším jedincem, lépe se začlení do společnosti a prohloubí si vztah s rodiči. Celkově má možnost poznat se lépe se svými vrstevníky i jejich rodiči, může kolem sebe vidět a poznat různé vzorce chování ostatních rodin. Přínos pro rodiče dětí je takový, že dojde k prohloubení vztahu mezi dítětem a rodičem, může dojít k lepšímu vzájemné porozumění a tím se také může zlepšit celkově domácí prostředí. Rodičům se v programu dostane i poradenství, pokud se nachází momentálně v problematických situacích. Rodiče zároveň mohou poznat, jak funguje daná škola, a jak se jejich děti v prostředí školy chovají. (Program FAST, nedatováno, [online])

### **2.3.2 Sociální pedagog a školský sociální pracovník na základní škole**

Mezi inovace ve školském prostředí se v současné době řadí i pozice sociálního pedagoga a školského sociálního pracovníka. I přes to, že na některých školách v současné době působí sociální pedagogové, je stále otázkou, kdy budou tyto pozice ukotveny v legislativě. Legislativní ukotvení těchto pozic by následně určilo, jaké kompetence tato pozice obnáší a jaké činnosti přesně mohou vykonávat. Záměrem obou pozic je nejlepší zájem dítěte a jeho nejbližší rodina, která pro dítě představuje základní prostředí, ve kterém získává různé vzorce v oblasti chování či učení. Cílem těchto pracovníků je také, mimo jiné, eliminovat rizikové faktory na všech úrovních – dítě, rodina, komunita. Analýza současného stavu školských poradenských pracovišť poukazuje na fakt, že pracoviště se zaměřují primárně na vzdělávací proces žáků, ve kterém se zcela nezohledňuje rodinné prostředí či rodičovské kompetence. Tyto pozice jsou výjimečné právě v možnosti přesahu za hranice školy a možnosti pracovat s rodinami v jejich přirozeném prostředí. (Petrenko, 2020). Vzhledem k tomu, že ve školském prostředí tráví žáci velkou část svého života, je tak považováno za ideální místo pro zachycení problémů dítěte a jeho rodiny. Považuji proto obsazení těchto pozic do školského systému za velmi nezbytné, z důvodu jak podpory ohrožených dětí a včasného zachycení problému s kterým se potýkají, tak i celkově pro podporu školského systému. Možné kompetence a význam těchto pozic popisují níže.

#### **Sociální pedagog**

Náplň práce sociálního pedagoga je široká a dle mého názoru, by práce sociálního pedagoga doplnila chybějící část školského systému a učinila by ho tak kvalitnějším. Odrazila by se i v kvalitě života žáků, rodiny i komunity. Za podstatné vnímám zmínit náplň práce ve vztahu k rodičům a rodině jako celku. Jelikož sociální pedagog má na rozdíl od školských pedagogů vyhrazený prostor na práci s rodiči žáků, kteří se nachází v obtížných situacích, ať už jsou to výchovné problémy, agresivita, záškoláctví, problémové rodinné zázemí a jiné. Takové rozhovory mohou vést k včasnému zachycení a řešení problémů, popřípadě k zastavení prohlubování již vzniklého problému.

Procházka (2012) zmiňuje dvě stěžejní funkce sociálního pedagoga – funkce integrační a funkce rozvojová. Funkce integrační, která napomáhá k zmírnění nebo zastavení sociálních obtíží, především poskytnutím pomoci a podpory ze strany pedagoga. Funkce rozvojová má spíše preventivní charakter a směřuje ke správnému využití volného času u žáků.

V současné době je bohužel pozice sociálního pedagoga na základních školách obsazena velice skromně. Jedním z důvodů absence sociálního pedagoga na základních školách může být nepřímá definice jeho pozice a náplň práce ve škole. Na tenhle problém reagovala Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020), kdy uvedla následující náplň práce sociálního pedagoga:

- Sociální pedagog realizuje projekty a vzdělávací a osvětové programy, které jsou zaměřeny jak na žáky a učitele, tak i na rodinu žáka a celou komunitu.
- Sociální pedagog realizuje výchovné a preventivní aktivity, které vedou ke zvyšování sociálních dovedností žáků a k jejich zdravému životnímu stylu. Zároveň tyto aktivity slouží i k předcházení sociálnímu vyloučení či rasismu, aj.
- Sociální pedagog poskytuje podporu žákům a jejich rodinám při obtížných životních situacích, podporuje žáky národnostních menšin a provádí intervence v případech, kdy je dítě či dospívající ohroženo rizikovým chováním.
- Sociální pedagog řeší konflikty na půdě škol, poskytuje sociální a pedagogické poradenství jedinci, rodině či celé komunitě
- Sociální pedagog tvoří a zajišťuje programy, projekty a činnosti, které vedou k přestavbě maladaptivních návyků, kognitivních vzorců a strategií chování dětí a dospívajících.
- Sociální pedagog analyzuje a diagnostikuje prostředí a klima školy, školní třídy a výchovné skupiny. Vyhledává děti a dospívající ze sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího či ohrožujícího prostředí. Sociální pedagog také dlouhodobě spolupracuje, jak se samotným žákem, tak i rodinou při nápravě nepříznivé situace s cílem zlepšení výchovně vzdělávacích podmínek žáka.
- Sociální pedagog spolupracuje s obcemi, odbornými službami při plánování a realizaci programů primární, sekundární a terciární prevence. Spolupracuje například s probační a mediační službou, kurátory pro mládež, sociálními pracovníky OSPOD a neziskovým sektorem. (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, [online])

Například uskutečněné výzkumy z USA a Velké Británie prokázaly, že po samotném školském pedagogovi nelze požadovat, aby byl odborníkem na všechno. Školní pedagog by měl mít určitou základní úroveň schopností a dovedností pro řešení problémových situací s žáky a rodiči, ale zároveň není schopný současně zastávat roli, jak pedagoga, tak kupříkladu výchovného poradce, psychologa či metodika prevence. (Baláž, 2013)

Samotná pomoc je v sociální pedagogice chápána jako výchovná pomoc ke zvládnání nároků nutných pro sociální fungování, řešení nepříznivých situací a pomoc ke svépomoci. Sociálně pedagogická práce s dětmi/žáky se koná jak v systémech pomoci, tak i v systémech kontroly. (Krykorková, Váňová, a kol., 2010) Hranice školy ve většině případů končí právě na jejím území, sociální pedagog naopak může pracovat s žákem a rodinou, jak na půdě školy, tak i v jejich místě bydliště. Taková terénní práce může ovlivnit celou spolupráci s rodinou, kdy sociální pedagog dostane prostor pro hlubší poznání rodiny, jejich problému a širších souvislostí a může to tak vést k efektivnějšímu řešení.

Zdůrazňuji práci sociálního pedagoga ke vztahu k rodičům a rodině z toho důvodu, že ve většině případů, jeho práce směřuje k dětem z neúplných či nefunkčních rodin. Rodič dítěte může být zahalen dalším množstvím vlastních problémů či zájmů a problémy dítěte tak přesouvat na další „kolej“. Zároveň ve vztahu k rodině se sociální pedagog snaží navázat důvěru, vybudovat hlubší vztah a zjistit širší perspektivu problémů. Některé rodiče je třeba nasměřovat na další pomáhající organizace, úřady či projekty/programy. Dle mého názoru k tomu, aby sociální pedagog mohl dopomoci dítěti, je třeba zjistit jeho rodinné prostředí a rodinnou situaci, a to bez zapojení rodičů nelze. Sociální pedagog zde pro dítě může vystupovat jako nestranný či neutrální prostředník v jeho životě. (APIV B, 2020, [online])

### **Školský sociální pracovník**

Dle Tokárové a Matulayové (2013) školský sociální pracovník hraje ve školském prostředí důležitou integrační roli v oblasti intervence, sociální prevence a při vyvolávání pozitivních změn ve prospěch žáků, rodin i celé komunity. Výzkum Matulayové (2013) uskutečněný v roce 2012, poukázal na očekávání pedagogických pracovníků (speciální pedagog, učitel, školní psycholog, aj.) ve vztahu k roli sociálního pracovníka ve školském prostředí. Podle výsledků výzkumu by se měl pracovník soustředit zejména na (Matulayová, 2013, s.14-16):

- Posuzování rodinného prostředí žáků
- Spolupráci s rodinou žáků
- Spolupráci s dalšími odbornými organizacemi
- Sociální poradenství

Pro srovnání se zahraničím, School Social Work Association of America (SSWAA) popisuje školní sociální pracovníky jako „*pojítka mezi domovem, školou a komunitou*“. (SSWAA,

nedatováno, [online]). Podle SSWAA je služba pro rodiny ze strany školský sociálního pracovníka následující:

- Školský sociální pracovník spolupracuje s rodiči za cílem usnadnit jejich podporu při úpravě školní docházky jejich dětí.
- Školský sociální pracovník spolupracuje s rodinou za cílem zmírnění rodinného stresu, aby dítě mohlo efektivněji fungovat jak ve škole, tak komunitě.
- Školský sociální pracovník seznamuje rodiče a usnadňuje jim přístup k programům pro studenty se speciálními potřebami.
- Školský sociální pracovník pomáhá rodičům v přístupu a využití školských a komunitních zdrojů.

Podle SSWAA (2017, [online]) jsou školní sociální pracovníci vyškolení profesionálové, kteří mohou pomáhat v různých oblastech, jako je podpora pozitivního chování, podpora třídního klimatu, podpora studijního výkonu, konzultace s učiteli, rodiči a vedením školy.

Považuji za přínosné, pro představu výkonu práce sociálního pracovníka na škole, uvést výčet oblastí uvedených přímo z praxe z českého prostředí. Králová (2017), jakožto sociální pracovnice na škole, popisuje oblasti každodenní pracovní činnosti následovně:

- **Zprostředkování kontaktů** – zprostředkování kontaktů žákům a rodičům na různé organizace poskytující sociální služby, na lektory znakového jazyka a na další specializovaná pracoviště
- **Finanční pomoc** – podpora při vyřizování žádostí a odvolání týkajících se dávek ze systému pomoci, příspěvky pojišťoven či seznámení rodičů s dalšími možnostmi a podmínkami pomoci.
- **Dluhové poradenství** – sledování pohledávek například za neplacené stravování ve školní jídelně či za ubytování ve škole. Snaha o včasné zachycení vznikajícího dluhu a následná podpora při hledání možností splácení.
- **Sociální prevence** – součástí jsou neformální setkání s rodiči a žáky, různé besedy preventivního charakteru, poradenství pro žáky závěrečných ročníků
- **Spolupráce s orgány z resortu MPSV a MŠMT** – spolupráce s orgány sociálně-právní ochranou dětí, kterým se předávají zprávy o dětech, nad kterými byl stanoven dohled. Spolupráce je zde i v rámci komunikace o dětech a jejich rodinách.

- **Spolupráce se Speciálním pedagogickým centrem** – zajištění komunikace s klienty a jejich zákonnými zástupci, seznámení s podmínkami vyšetření dítěte v centru, poskytování poradenství
- **Administrativní práce a jiné** – spadají sem povinnosti spojené se školskou administrativou a vedení školské matriky. Vedení systému či nějaké evidence umožňuje rychlou orientaci při vyhledávání kontaktů na zákonné zástupce a zároveň poskytuje informace o žácích, je tak neodmyslitelnou částí práce sociálního pracovníka.
- **Sociální poradenství** – tuto formu sociální intervence považuje autorka za stěžejní při výkonu sociální práce na škole. Ve většině případů se jedná o základní sociální poradenství v situacích, ve kterých si rodina neví rady. Pokud má rodina důvěru ke škole, je sociální poradenství první volbou, zejména pokud se v nepříznivé situaci ocitají poprvé a neví na koho se obrátit. Včasná podpora, rada, motivace či nasměrování na příslušné odborníky může být řešením nepříznivé situace nebo ji alespoň zmírnit. (Králová, 2017)

K sociální práci neodmyslitelně patří sociální intervence, socioterapeutické poradenství, prevence a podpora motivace dětí, zákonných zástupců i celé komunity. Školský sociální pracovník může tedy provádět poradenství, vypracovávat kazuistiky, sociální anamnézy, podporovat při řešení hmotné a sociální nouze nebo při dalších životních úskalích. Školský sociální pracovník také zastává pozici prostředníka, koordinátora, zprostředkovatele, iniciátora či výzkumníka, jenž umí rozpoznat a rozlišovat sociálně patologické jevy či různé handicap. Školský sociální pracovník má úlohu v zajištění důležitých potřeb k co nejlepšímu studiu žáků. Vykonávání pozice je svébytná činnost, která se nedá vměstnat do pedagogické profese, snaží se například o posílení či navrácení hodnot, tradic a identity u dětí a mladistvých. (Hurychová, 2017a) Pracovník by také mimo jiné mohl poskytovat jasnější přehled o potřebách dítěte v rámci spolupráce mezi školou a rodinou. Jako zprostředkovatel informací z obou stran (škola, rodina), by tak podporoval důvěru a vztah rodičů ke škole. (Pavličková, Matulayová, 2021)

### 3 Metodologická část

V předchozí teoretické části jsem se snažila nastínit, jak je ekologická perspektiva spjatá se školskou sociální prací, jaké jsou modely školské sociální práce či jakou pozici v školské sociální práci zastává case management. Aktuální stav školské sociální práce jsem se snažila přiblížit pomocí legislativního rámce a činností školských poradenských pracovišť a sociálního pedagoga na základní škole. V metodologické části se dále zabývám metodikou výzkumu, cílem výzkumu a výzkumnými otázkami. Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní metodu, kterou jsem stručně podložila obsahovou analýzou evidence, kterou používá Sociálně pedagogická poradna.

#### 3.1 Cíl výzkumu

Vzhledem k danému cíli a výzkumným otázkám, jsem zvolila kvalitativní výzkum, který se jeví jako vhodná metoda pro zjišťování odpovědí na výzkumné otázky.

Cílem výzkumu je identifikace typických případů, které řeší Sociálně-pedagogická poradna ve Zlíně a následně je analyzovat. **Hlavní výzkumnou otázkou:** Jak konstruují pracovníce sociálně-pedagogické poradny případovou práci na základních školách? doplňují ještě tři dílčí výzkumné otázky:

**DVO1:** Jaké těžkosti/životní situace žáků a jejich rodin typicky řeší pracovníce sociálně-pedagogické poradny?

**DVO2:** Jaké postupy, strategie, metody a techniky využívají pracovníce sociálně-pedagogické poradny při řešení těžkostí žáků a jejich rodin?

**DVO3:** Jaké faktory ovlivňují případovou sociální práci na základních školách?

Výzkumu se věnuji zejména proto, že sociální práce na školách je stále v očích některých lidí nepodstatnou složkou při práci s žáky a jejich rodinami. Výzkum má proto poukázat na případovou práci s rodinou, jako na nástroj, který může do jisté míry pozitivně ovlivnit fungování žáků na základních školách, tudíž tak samotnou školu. Výzkum má za cíl identifikovat typické případy poradny, které poukazují na problémy vyskytující se ve školském

a rodinném prostředí, a může tak zdůraznit i potřebnost pozice školského sociálního pracovníka či sociálního pedagoga na základní škole.

Zjištění těchto typických případů poukazuje na důležitost poskytování sociální práce na školách, tedy jak externě v rámci sociálně pedagogické poradny nebo i interně, přímo s pozicí sociálního pedagoga v dané škole. Typické případy mají objasnit, jaká specifika sociálně pedagogická poradna řeší a také zároveň, jakým způsobem je řeší.

### **3.2 Popis výzkumné strategie**

Pro svůj výzkum jsem zvolila případovou studii. Výběr metody případové studie se jeví jako vhodný, protože se studie, jako taková, zaměřuje na hloubkový popis a analýzu určitého zkoumaného jevu. Zvolení této metody je ideální pro zkoumání sociálních fenoménů, kdy jejich nositeli jsou případy, tudíž osoby, organizace či sociální skupiny. Obecně můžeme případovou studii vymezit jako postup pro úplné vysvětlení konkrétního případu, procesu, programu nebo aktivity. (Chrastina, 2019). Cílem případové práce je tedy mimo jiné popsat a vysvětlit fenomén, o který se zajímá. Podle téhož Hendla (2008), se případová studie zaměřuje na sběr dat od jednoho či více respondentů, a poté klade důraz na zachycené specifčnosti daného případu.

Dle Hendla (2005) je výhodou kvalitativního přístupu nejen získávání hloubkového popisu případů a podrobných informací, ale také náhled do přirozeného prostředí respondentů a tak lepšímu porozumění jevu. Creswell (2007), uvažuje o kvalitativním výzkumu jako o spleťtí látce, která je vytvořena z mnoha nití, barev a různých textur. Poukazuje také na problematičnost definovat samotný kvalitativní výzkum, který se v posledních letech více zkomplikoval a rozšířil. Dříve v letech 1998 ovšem Creswell definoval kvalitativní výzkum jako proces bádání, který je založen na zkoumání sociálních a lidských problémů za pomoci různých metodologických tradic (Creswell, 1998). Dalo by se tedy říci, že samotný kvalitativní výzkum se v čase rozvíjí a je těžké ho popsat jednou jednotnou definicí.

Jako výzkumnou techniku jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor. Vzhledem k hlavní výzkumné otázce *“Jak konstruuji pracovnice sociálně-pedagogické poradny případovou práci na základních školách?”* jsem zvolila jako respondenty pracovnice Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně. Spolupráce s poradnou je založená na potřebě vzniku nové metodiky, podle které budou pracovnice nově postupovat. První rozhovor proběhl s pracovnicemi přímo v poradně ve Zlíně formou focus group, kdy jsme každý z pětičlenného



týmu pokládal otázky, relevantní k vlastnímu tématu. Poté jsem realizovala s pracovníci poradny samostatně tři obsáhlé rozhovory. Každý rozhovor proběhl distanční formou a měl trvání zhruba 3 hodiny. Rozhovory byly realizovány v měsících září a říjen roku 2022. Jelikož se případová sociální práce na základních školách netýká pouze Sociálně pedagogické poradny, oslovila jsem pro rozhovor i pedagogické pracovníky základních škol. Rozhovorů s pedagogickými pracovníky proběhlo pět a opět distanční formou. Celková doba rozhovorů byla průměrně 60 minut. Rozhovory byly nahrávány na diktafon v mobilním zařízení. Nahrávání rozhovorů je dle mého názoru adekvátním řešením, protože dokáže lépe zaznamenat všechny projevy respondenta, na rozdíl od psaných poznámek. Všechny nahrané rozhovory jsem poté přepsala do elektronické podoby a následně analyzovala pomocí otevřeného kódování. Tak jak popisuje Strauss (1999) je třeba označit a kategorizovat pojmy a důsledně je prostudovat. Opakované a pečlivé pročitání přepsaných dokumentů a následná kategorizace nám může dopomoci k nalezení rozdílů a podobností ve výpovědích respondentů.

Jako další techniku sběru dat jsem zvolila obsahovou analýzu. Tuto kvantitativní metodu jsem zvolila pro podporu zjištěných kvalitativních dat. Pro doplňující informace jsem udělala obsahovou analýzu elektronické evidence poradny, která zahrnuje informace o klientech, schůzkách, školách a realizovaných intervencích. Dle Sedlákové (2014) je obsahová analýza obvyklým postupem analýzy různých, obsáhlých dokumentů. Obsahová analýza je historicky spojována s teorií masové komunikace či se zkoumáním politických sdělení. V posledních letech je obsahová analýza aplikována v širších projektech a je vnímána jako sčítací, kvantitativní analýza, která věnuje pozornost validitě, možnostem zobecnění či počáteční přípravě projektu. (Sedláková, 2014)

## **4 Sociálně pedagogická poradna ve Zlíně**

Sociálně pedagogická poradna poskytuje podporu žákům nacházející se v situaci, kdy jsou ohroženi sociálním vyloučením či školním neúspěchem. Poradna také nabízí podporu pedagogickým pracovníkům při řešení obtížných situací ve školském prostředí. Činnost Sociálně pedagogické poradny je součástí projektu *"Implementace krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání Zlínského kraje II"*, který je spolufinancován z Operačního programu - Výzkum, vývoj a vzdělávání a jeho prioritou je podpora začlenění socio-ekonomicky znevýhodněných žáků v podmínkách školy. (Azylový dům, nedatováno, [online]). Činnost poradny zajišťují 3 odborné terénní pracovnice, kdy jedna z pracovníků poskytuje také odbornou terapeutickou činnosti, koučování a supervize.

Sociálně pedagogická poradna pracuje v rodině jak s jednotlivci, tak i s rodinou jako celkem. Ve většině případů se pracovnice poradny dozví o případu z důvodu problémů jednotlivce, tedy žáka, které je poté zavedou k rodině. V případě dětí, žáků základních škol, se zde jedná primárně o doučování, motivaci ke studiu či finanční podpoře volnočasových aktivit, jako jsou různé kroužky nebo placené aktivity realizované školou. V případě rodičů se poradna zaměřuje na jejich rodičovské kompetence, motivaci při vedení a výchovy dítěte či finanční podporu rodiny, a tak její celkovou stabilitu.

Práce se studenty středních škol je více individuální, tedy přímo se samotným studentem. Ve většině případů, které poradna řešila ve vztahu k studentům středních škol se rodina studentů spíše nezapojovala. U středoškoláků se sociálně pedagogická poradna zaměřuje primárně na motivaci ve vzdělávání a v posílení sebedůvěry. Ve většině případů jsou studenti ovlivněni nepříznivou rodinnou situací a jsou nuceni opustit rodinné zázemí nebo ukončit vzdělávání. Poradna zde figuruje jako socio-terapeutická podpora emocionální roviny studentů. U studentů středních škol je v takových situacích potřeba posílit sebedůvěru, podpořit motivaci při hledání studijních, pracovních a osobních možností. Dle evidence SPP se objevuje i finanční potřeba, kterou studenti vyhledávají při odchodu z rodinného prostředí. Zde opět poradna figuruje jako doprovod při řešení těchto situací.

### **4.1 Analýza elektronické evidence**

Během rozhovorů s pracovníky poradny jsem mimo jiné zjistila, že pro záznamy jejich pracovních činností a případů, používají elektronickou evidenci. Obsahovou analýzu evidence jsem udělala v zájmu podpory zjištěných dat z kvalitativního výzkumu. Tuto kapitolu jsem

rozdělila do tří částí, kdy popisují ustanovení spolupráce mezi školami a poradnou, typické činnosti poradny i typické případy, které pracovnice poradny řeší. Analýza evidence byla vyhotovena pro období roku 2021 až 2022. Pro přehlednost získaných dat byly vytvořeny čtyři tabulky.

### **Ustanovení spolupráce mezi Sociálně pedagogickou poradnou, základními a středními školami, dle evidence:**

V roce 2021 začínající Sociálně pedagogická poradna v rámci Zlínského kraje navázala spolupráci se šesti základními školami a dvěma středními školami. Spolupráce vznikla dvěma způsoby, buď iniciativou samotné poradny, kdy školy oslovila, anebo školy oslovily poradnu na základě dobré zkušenosti a doporučení ostatních škol. (viz. Tabulka 1)

V prvních krocích poradna předá školám potřebné informace. První setkání může probíhat osobní či distanční formou, ve většině případů s řediteli, zástupci ředitele či metodiky prevence daných škol. Při setkání poradna poskytne informační poradenství o činnosti Sociálně pedagogické poradny, rozsahu služeb a formy pomoci a podpory směrem k žákům, rodičům, škole a pedagogickým pracovníkům. Služby poradny jsou bezplatné, směřované ve prospěch školy a znevýhodněných žáků.

Při setkání poradna dále předkládá propagační materiály a návrh možných služeb. V roce 2021, primárně v období leden až duben, poradna domlouvala na vzájemné spolupráci se školami a na aktivitách ve prospěch školy.

### **Typické činnosti Sociálně pedagogické poradny, dle evidence:**

Na základních školách v roce 2021 poradna zrealizovala dle evidence 38 preventivních programů se zaměřením na sociálně emoční učení a na problematiku rodiny a bezpečí. Preventivní program zaměřený na sociálně emoční učení je metodickou pomůckou akreditovaného programu Druhý krok, při kterém se pracuje s celým třídním kolektivem. Program obsahuje 24 lekcí, které jsou rozdělené do tří částí. Součástí programu jsou interaktivní hry, které jsou zaměřené na uvolnění emocí. Žáci se zde učí rozpoznávat emoce, kdy se snaží například identifikovat neverbální prvky spojující se různými emocemi prostřednictvím fotografií.

Dále v roce 2021 poradna zrealizovala 20 adaptačních kurzů pro studenty středních škol. Záměrem adaptačních programů je posílení vazeb mezi studenty, podpoření týmové

spolupráce a sociálních dovedností žáků nastupujících do prvních ročníků středních škol. Program tvoří aktivity, které se zaměřují na seznámení, prohloubení kontaktu, stanovení třídních pravidel, skupinovou konverzaci a osobní reflexi skrze pracovní listy, které pro studenty pracovníce poradny vytváří.

Spolupráce Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně se základními a středními školami ve Zlínském kraji za rok 2021:	
Počet navázaných spoluprací se ZŠ	6
Počet navázaných spoluprací se SŠ	2
Počet realizovaných preventivních programů na ZŠ	38
Počet realizovaných adaptačních programů na SŠ	20

Tabulka 1: Spolupráce za rok 2021 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování)

V roce 2022 Sociálně pedagogická poradna navázala spolupráci s dalšími základními a středními školami. Dle evidence přibylo 7 základních a 6 středních škol. Počet preventivních programů vzrostl celkem na 89 na základních školách. Adaptačních programů se v tomto roce realizovalo 27.

Spolupráce Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně se základními a středními školami ve Zlínském kraji za rok 2022:	
Počet navázaných spoluprací se ZŠ	7
Počet navázaných spoluprací se SŠ	6
Počet realizovaných preventivních programů na ZŠ	89
Počet realizovaných adaptačních programů na SŠ	27

Tabulka 2: Spolupráce za rok 2022 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování)

Dohromady Zlínská Sociálně pedagogická poradna za období 2021-2022 navázala spolupráci s 13 základními školami a 8 středními školami ve Zlínském kraji. Počet preventivních programů na základních školách činil celkem 127 a programů na středních školách se celkem realizovalo 47.

**Spolupráce Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně se základními a středními školami ve Zlínském kraji celkem:**

Počet navázaných spoluprací se ZŠ	13
Počet navázaných spoluprací se SŠ	8
Počet realizovaných preventivních programů na ZŠ	127
Počet realizovaných preventivních programů na SŠ	47

Tabulka 3: Spolupráce celkem (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování)

**Typické případy Sociálně pedagogické poradny dle evidence:**

Sociálně pedagogická poradna za období 2021 až 2022 dle evidence řešila celkem 13 případů na základních školách a 6 případů na středních školách. Pro upřesnění samotného termínu případ byla pracovním poradny položena následující otázka: Co to vlastně je případ? Co to pro Vás znamená? Pracovnice poradny se shodly na tom, že případ pro ně znamená ten samotný člověk, rodina a jejich příběh.

**Případová práce na středních a základních školách zprostředkované Sociálně pedagogickou poradnou ve Zlíně od 2021 do 2022:**

Počet případů na ZŠ	13
Počet případů na SŠ	6

Tabulka 4: Počet případů od 2021 do 2022 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování)

Z evidence vyplývá, že jedním z typických případů případové práce s rodinou a žáky základních škol je především motivace zákonného zástupce a **podpora rodičovských kompetencí** ve výchovném přístupu dětem, které jsou ohroženy školním neúspěchem. Dalším typickým případem je **finanční podpora**, jak ze strany poradny, tak i ze strany nadací či státu, tedy sociálních dávek. V případě finanční pomoci ze strany nadací či sociálních dávek, zde Sociálně pedagogická poradna figuruje jako prostředník při vyhledávání zdrojů podpory. Tyto zdroje podpory vyhledávají rodiny primárně pro zajištění volnočasových aktivit dětí či zlepšení bytové situace rodiny. Jako nejčastější případ se zde objevuje **podpora vzdělávacích potřeb** u žáků základních škol, jako je například zajištění doučování či materiální pomoc ve smyslu vzdělávacích pomůcek. V menší míře se zde u žáků objevuje i záškoláctví. Typickými

případy se budu dále zabývat v následující kapitole *4.2 Typické případy Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně*, kde je podpořím i přímými odpověďmi z polostrukturovaných rozhovorů.

Ačkoli jsme z obsahové analýzy evidence získali informace o pracovních postupech, počtu navázaných spoluprací, či problémech žáků, tak byly tyto informace poměrně stručné a nebyly dostačující k popisu hlavních případů. Z toho důvodu byl tento výzkum proveden primárně kvalitativní metodou, tedy polostrukturovanými rozhovory a obsahová analýza měla posloužit pouze jako doplnění přesných kvantitativních dat, jako jsou například počty realizovaných preventivních programů na základních školách.

Tento výzkum nebylo možné provést pouze kvantitativně, a to nejen z důvodu stručných zápisů v evidenci, ale i z důvodů mnoha aspektů, které se k případové sociální práci vážou. Během výzkumu mě především zajímalo, na čem si pracovníce při případové práci zakládají, co vnímají jako stěžejní a důležité. Jak vnímají samotnou případovou práci, jaké faktory si myslí, že případovou práci mohou ovlivňovat. Při rozhovorech byly pracovníce tázány, aby uvedly svoji práci na konkrétních případech, které se poté také ukázaly jako nejčastější neboli typické.

## **4.2 Typické případy Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně**

V rámci této podkapitoly se budeme věnovat analýze výsledků z kvalitativního výzkumu. Kapitulu jsem rozdělila na kategorie, které se zabývají tím, jak pracovníce poradny chápou případovou práci, jak důležitý je vliv prostředí na případovou práci s rodinou, jaké jsou faktory ovlivňující případovou práci, a v závěru kapitoly zmiňuji typické případy, které poradna řeší. Na zjištěné výsledky navazují čtyři kazuistiky, ve kterých jsou vyobrazeny typické případy. Kazuistiky jsem vytvořila z příběhů, které mi sdělily pracovníce poradny během rozhovorů. Z důvodu ochrany osobních údajů byly v kazuistikách pozměněny jména žáků.

### **Konstrukce případové sociální práce na základních školách**

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, pracovníce poradny dostanou od školy kontakt na žáka a zákonného zástupce. Prvotní schůzka probíhá spíše informativně, ale poté co se spolupráce s rodinou domluví, pokračuje se na dalších krocích. Obecně jsou dalšími kroky například zjištění potřeb klienta, zjištění nepříznivé situace, nastavení plánu a prvních cílů, kterých je potřeba dosáhnout co nejdříve. Vzhledem k tomu, že poradna nemá přesně dané

postupy a také každá rodina je individuální, tak postupy při spolupráci se mohou lehce lišit. Toto nám dokazuje jedna z participantek, kdy říká že:

*“Práce s každou rodinou je hrozně individuální, takže vyloženě přesně dané postupy nejsou. Ale vedeme si evidenci, kde zapisujeme, co udělal klient, co jsem udělala já, jaké jsou cíle schůzky, jaké jsou další kroky a plány ve spolupráci.”* (R3,SP1)

Všechny respondentky z poradny dále v rozhovorech uvedly, že po navázání spolupráce s rodinou následuje jakési lehké vedení. Je třeba dbát na určitou citlivost a opatrnost a nenastavovat vyloženě direktivní přístup. Při prvním setkání se může zdát, že rodina je odtažitá a nevyjadřuje vyloženě motivaci pro spolupráci, ale při nastavení dobrého vzájemného vztahu, vše časem vyplyne.

Při případové práci s rodinou se pracovnice poradny starají především o nejlepší zájem dítěte a zakládají si na získání důvěry a nastavení hranic mezi klientem a pracovníkem. Jako zásadní vnímají také to, že by se klient neměl “formovat” podle představ pracovníka, ale pracovník by měl zjistit skutečné potřeby klienta a následovně na nich kooperativně pracovat. Co se během případové práce podle pracovnic poradny vyskytuje nejčastěji? Je to primárně schopnost dostatečně motivovat klienta ke změně. Z důvodu, že u některých rodin je těžké udržet motivaci. Některé případy trvají delší dobu a je potřeba na problému déle pracovat.

Co tedy pracovnice poradny vnímají jako důležité při případové sociální práci? Ve výpovědích se nejčastěji objevovala schopnost správně motivovat klienta a nastavení důvěry ve spolupráci a v samotnou pracovníci. To nám dokazuje respondentka v následující výpovědi: *“Umět motivovat klienta správným směrem. Důvěra a motivace jsou dvě důležité věci. Narážela jsem na to často. Takže motivovat toho klienta a umět ho namotivovat k té změně, aby tu změnu opravdu udělal.”* (R1,C, C1). Pracovnice vnímají svoji pozici v rodině, jako takového “parťáka”, který neustále nabízí různé možnosti pomoci a řešení.

Během rozhovorů mě zajímalo, jak jednat s rodinami v situaci, která nenabírá žádný směr. Některé problémy mohou být více komplikované a dlouhodobé, tudíž i přechod ke změně situace trvá delší čas. Dle respondentek je důležité udržovat klienta stále “v pozoru”, ve smyslu, že je potřeba ho zapojovat co všech možných řešení situace. V případech, kdy dosažení změny je časově delší, je potřeba s klienty stále udržovat kontakt. To nám dokazuje jedna z respondentek: *“I když se situace nehne, tak jste tady pořád pro klienta, pořád něco*

*řešíte, udržujete kontakt. Toto je takový impuls, udržování motivace u rodin je snad to nejdůležitější. Je potřeba vydržet.” (R2,C1)*

### **Vliv prostředí**

Během výzkumu nastala otázka: Proč je tedy důležité pracovat s rodinou jako celkem? Proč nestačí pracovat pouze s dítětem, které se nachází v problémové situaci? Dle pracovník sociálně pedagogické poradny, samotný problém žáka ve většině případů vyplývá hlavně z rodinného prostředí, kde se mohou objevovat různé “nezdravé” modely chování. Pracovnice se setkávají se situacemi, kdy škola nemá pro prostředí, ze kterého dítě pochází, dostatečné pochopení. Přínos sociálního pracovníka je tedy především v tom, že může překročit hranice školy a navštívit rodinné prostředí, ke kterému samotná škola nemá přístup. Obecně se tento přínos pracovníka v domácím prostředí vztahuje k ekologické perspektivě. Jak již bylo zmíněno v teoretické části, tak ekologická perspektiva umožňuje dle Germaina a Gittermana (2008) komplexní pohled na jedince v jeho přirozeném prostředí, na jeho role a také na různé problémy, které ho provází. Tuto možnost překročení hranic oceňují především respondenti ze základních škol, kdy se jedná o speciální pedagogy či metodiky prevence.

Pedagogičtí pracovníci na základních školách, během rozhovorů projevovali velkou potřebu pozice sociálního pracovníka na škole. Podle respondentů je sociálním pracovníkem někdo, kdo může překročit právě zmíněné hranice školy a pracovat s rodinou v jejich prostředí. Podle pedagogických pracovníků je pro vyřešení problémů stěžejní práce s rodinou jako celkem, nejlépe v jejich rodinném prostředí, kde se dostanou na povrch veškeré problémy, které mohou zapříčinit například zameškání školy či propadnutí žáka. Dle výpovědí respondentů ze základních škol je práce s rodinou přímo v rodinném prostředí, přínosná v tom, že změna je poté opravdu viditelná. Jakmile se začne pracovat i na problémech, které provází rodiče, tak to má vliv na samotné děti. Většinou se změna ukáže, jak na chování, tak i na prospěchu. To nám dokazuje respondentka/speciální pedagožka základní školy:

*“Není to ani takové, že ta rodina za mnou přijde a pozve si mě domů, přece jen jsem pedagog. Proto je fajn, když je tam ta třetí osoba. (...) A já vím, že je o ty děti postarané, vím, že se těm dětem pomůže a pomůže se i těm rodičům. Já jako pedagog to pak vnímám v té škole jo, že ty děti jsou spokojené, jsou šťastné a celkově se třeba změní jejich chování i prospěch.” (RZ, P1)*



Zároveň se pedagogičtí pracovníci přiklání k spolupráci mezi školou a sociálně pedagogickou poradnou z důvodu finanční podpory rodin. Finanční problémy rodin jsou velmi časté a jsou často důvodem také pro, například, neúplné začlenění dítěte do třídního kolektivu. Jsou rodiny, které si nemohou dovolit platit školní kroužky, akce a dítě je tak vystaveno mírnějšímu vyloučení nebo i šikaně ze strany spolužáků.

### **Faktory ovlivňující případovou sociální práci na základních školách**

Během výzkumu jsme s respondenty řešili možné faktory, které mohou ovlivňovat případovou práci na základních školách. Faktory, které popisovaly, jak pracovnice poradny, tak i pedagogičtí pracovníci, jsem rozdělila na bránící a podpůrné. Pedagogičtí pracovníci označili jako bránící faktory nedůvěru ředitelů škol k sociálním pracovníkům nebo obecně k třetím osobám působícím na škole. Respondentky sociálně pedagogické poradny zmiňovaly jako bránící faktory naopak nedůvěru klientů k pomáhajícím pracovníkům a službám obecně. Všichni respondenti, jak ze školského prostředí, tak i ze sociální oblasti se shodli na bránících faktorech v souvislosti s nedostatečným seznámením odborných pracovníků s náplní sociálních pracovníků působících na školách a na chybějícím legislativním ukotvení této pozice.

Zejména tedy u pedagogických pracovníků mě zajímala překážka sociálního pracovníka přímo ve škole, když spolupráce s poradnou přináší dobré výsledky. Odpovědi se více méně shodovaly v tom, že ředitelé škol nejsou této pozici zrovna otevření. Zároveň spousta pedagogů nerozumí samotné pozici sociálního pedagoga či školského sociálního pracovníka. To, že školy nejsou obecně nakloněny těmto pozicím nám dokazuje respondentka, kdy říká že:

*“Školy nejsou moc otevřené té spolupráci, pro ně je to všechno starost, problém. Vždy když přijde ospod nebo někdo jiný, tak je to problém. Pro toho ředitele jsou to papíry a spousta řešení. Myslím si, že by bylo dobře, kdyby právě ve škole stále byl někdo takový, kdo by to řešil a kdo by to dotahoval do konce.” (RZ1, FN)*

Další z bránících faktorů, který ovlivňuje případovou sociální práci na základních školách je nedůvěra službám ze strany rodiny. Dle respondentek mají někteří klienti, jak děti, tak rodiče, nedůvěru v sociální služby z důvodů dřívější spolupráce, která nedopadla podle jejich představ.

Překážkami, nebo řekněme bránícími faktory se zabývala i Koscurová (2010). Jak jsem již uvedla v teoretické části, tyto překážky zmiňovala autorka v souvislosti se zavedením pozice školského sociálního pracovníka, který by mohl na základní škole vykonávat případovou práci. Připomenu zde o jaké překážky se, dle autorky, jedná. Jedná se o absenci vymezení pozice sociálního pracovníka ve školské legislativě, o nedostatečnou informovanost odborné veřejnosti v oblasti školství, o nedůvěru ze strany škol i o sjednocení terminologie pro pojem školská sociální práce a školský sociální pracovník. Překážky definované autorkou se shodují i s výpověďmi respondentů v tomto výzkumu. Na tomto místě bych zvažila i informovanost širší veřejnosti, nemusí se jednat pouze o odborné pracovníky. Neinformovanost veřejnosti, a tedy rodin a komunit může také vést k nedůvěře v sociální práci a sociálním pracovník ve školách.

Podpůrné faktory jsou poněkud stručnější. Jako podpůrné faktory zmiňovaly pracovnice poradny zejména zpětnou vazbu mezi školami. Školní poradenská pracoviště mezi sebou zmíní, že proběhla dobrá spolupráce s poradnou, a tím vzniká nová spolupráce se školou. Pedagogické pracovnice zmiňovaly, jako podpůrný faktor nabídku finanční podpory ze strany poradny. Podle pedagogů jsou finanční problémy rodin čím dál více častější, a když se rodina o finanční podpoře dozví, tak má větší zájem o spolupráci.

Přehledné rozdělení bránících a podpůrných faktorů:

*Bránící faktory*, které dle respondentů ovlivňují případovou sociální práci na základních školách:

- Nedůvěra klientů (děti, rodičů) k sociálním službám
- Nedůvěra ředitelů škol, obava ze spolupráce s externím pracovníkem
- Absence legislativního ukotvení
- Nedostatečný přehled odborných pracovníků

*Podpůrné faktory*, které dle respondentů ovlivňují případovou sociální práci na základních školách:

- Vzájemné doporučení mezi školami
- Finanční podpora

## **Typické případy Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně**

Typické případy byly již lehce nastíněny při popisu obsahové analýzy, zde je uvádím ještě jednou a zasadím je do konkrétních kazuistik. Kazuistiku můžeme vnímat jako představení daného případu, je tedy vhodným prostředkem pro prezentování, vzdělávání či publikování. (Chrastina, 2019)

### **Typickými případy jsou:**

- 1) Podpora vzdělávacích potřeb žáků** (doučování, motivace ve vzdělávání, záškoláctví)
- 2) Podpora rodičovských kompetencí** (podpora ve výchově dítěte, motivace rodiče ke změně)
- 3) Negativní vliv rodinného prostředí** (vztahy v rodině)
- 4) Finanční problémy rodiny** (vzdělávací pomůcky, nevyhovující rodinné bydlení)

## 4.2.1 Kazuistika případu 1

Jméno žáka: **Patrik**

### I. Navázání spolupráce

V tomto případě Sociálně pedagogickou poradnu kontaktovala základní škola ohledně problematické *školní docházky* žáka 9. třídy.

### II. Příběh

Patnáctiletý Patrik žije v domácnosti s maminkou, dvěma mladšími sestrami a ročním bratrem. Matka je na celou domácnost a výchovu sama, protože opustila svého manžela a otce dětí. Momentální příjmy matky jsou tvořeny z rodičovského příspěvku. Po ukončení vztahu mezi rodiči se Patrik společně s matkou a sourozenci stěhuje z města na vesnici. Pro rodinu je sice přínosem příchod do klidného prostředí, ale ve věci dojíždění do školy a města vzniká nová komplikace. Patrik je podle učitelů snaživý a je mezi nimi oblíbený, bohužel úskalím je jeho školní docházka. Matka po Patrikovi, jako po nejstarším synovi, požaduje výpomoc s domácností a s mladšími sourozenci. Patrik tak místo školy často hlídá své mladší sourozence, doprovází je k lékaři nebo pomáhá v domácnosti.

### III. Spolupráce rodiny a pracovnice poradny

Pracovnice poradny se spojila s rodinou a probrala s nimi jejich aktuální situaci. Pracovnice se zaměřuje primárně na Patrika, se kterým mluví o tom, co by chtěl dělat po škole, jaké jsou jeho plány. Řeší spolu přihlášku na Střední odborné učiliště a možnost bydlení na internátu.

Komunikace s maminkou je poněkud těžší. Matka je velice nedůvěřivá k jakýmkoliv pomáhajícím službám, ale po určité době si s pracovnicí vybudují vztah. Vztah tu vzniká především díky motivaci ze strany pracovnice a důvěře. Pracovnice se snaží matku motivovat a podporovat v rodičovských kompetencích. Matka dostala jako první úkol poslat Patrikovu přihlášku na učiliště, přihlášku k bydlení na internátu a ke stravování. Bohužel to matka na poprvé nezvládla, tak to vyřeší ještě jednou s podporou pracovnice poradny.

### IV. Závěr

I přes to, že maminka nezvládla některé úkoly sama, tak se povedlo a Patrik se dostal na Střední odborné učiliště. Pracovnice poradny nepřestala Patrika i jeho maminku motivovat a vést ke změně. Po nástupu Patrika, pracovnice s učilištěm vyřešila ještě částečné

stipendium, alespoň na pokrytí občasného dojíždění. Pro Patrika je to velká změna - má vlastní pokoj, vlastní postel, klid na učení, psychický odpočinek. Po nástupu Patrika na Střední odborné učiliště pracovnice nepřestává pracovat s maminkou. Mamince je stále potřeba připomínat měsíční splátku za bydlení na internátu, anebo je zde například potřeba občasného sociálního poradenství.

### **Komentář:**

V této kazuistice se jedná primárně o případ, ve kterém se projevuje jeden z typických jevů, a tím je záškoláctví. Pracovnice poradny se primárně snažila o vyřešení problémové docházky žáka. Kazuistika mimo jiné poukazuje také na další častý jev a tím je negativní vliv rodinného prostředí. V tomto případě kontaktovala škola poradnu ve věci problémové docházky, jak můžeme vidět, tak po vstupu pracovnice do rodinného prostředí vyplynuly veškeré důvody, proč Patrik školu vynechává. Je zde vidět i důležitý aspekt důvěry a neustálé motivace, jak žáka, tak i jeho maminky. Z analýzy rozhovorů víme, že důvěra a motivace má v případové práci s rodinou nezastupitelné místo. Dle mého názoru, kdyby v této rodině poradna nezasáhla, mohla by obtížná situace eskalovat a Patrik by se tak nestal studentem středního učiliště. V této situaci můžeme vycházet z myšlenky Gittermana (1976), v rámci ekologické perspektivy, kdy tvrdí, že se zaměřuje zlepšení prostředí tak, aby bylo možné dosáhnout shody mezi potenciálem osob a adaptivními potřebami. Pracovnice poradny se snažila o dostatečnou motivaci matky i Patrika, aby dosáhli stabilnějšího rodinného prostředí, aby Patrik mohl využít svůj potenciál například ve školském prostředí.

## **4.2.2 Kazuistika případu 2**

Jméno žáků: **Filip a Jakub**

### **I. Navázání spolupráce**

V tomto případě Sociálně pedagogickou poradnu kontaktovala základní škola ohledně podpory žáků a *zajištění vzdělávacích pomůcek*.

### **II. Příběh**

Filip a Jakub žijí společně s maminkou a dalším sourozencem. Maminka se stará nejen o domácnost, ale i o svoji maminku. Je na veškeré starosti sama. Potřebuje od Sociálně pedagogické poradny finanční pomoc ohledně zajištění vzdělávacích pomůcek pro Filipa a Jakuba. Mimo zajištění vzdělávacích pomůcek pracovnice zjistí, že je třeba chlapcům zajistit i dioptrické brýle.

### **III. Spolupráce rodiny a pracovnice poradny**

Pracovnice si s dětmi a maminkou domlouvá osobní schůzku, kde společně probírají jejich momentální situaci. Probírají spolu možnosti pomoci ze strany poradny, stanoví si plán spolupráce a předběžné cíle. Během spolupráce s poradnou se u rodiny doma vyskytnou štěnice a rodina je nucena zlikvidovat většinu nábytku. Dostanou se do situace, kdy nemají chlapci postel, kde by mohli spát. Vzhledem k tomu, že rodina bydlí v malém bytě potřebují speciální dvoupatrovou postel s rozšířeným lůžkem, které jsou poměrně dost nákladné. Pracovnice poradny tedy osloví nadaci, která jim vyhoví a přispěje rodině na nové postele.

Po vyřešení těchto problémů se během spolupráce stane, že maminka je nucena opustit dosavadní práci a vznikne jí dluh na nájmu. Pracovnice poradny se snaží rodině pomoci se zajištěním dobrého bydlení a zároveň se splacením dluhu na nájemném.

### **IV. Závěr**

Pracovnice zvládla namotivovat maminku, aby splatila dluh na nájemném, a aby navázala spolupráci i s další sociální službou. Vzhledem k tomu, že se jedná o velmi sociálně znevýhodněnou rodinu, pracovnice doporučila spolupráci s další sociální službou. Chlapcům pracovnice zajistila vzdělávací pomůcky, které mají v poradně dostupné a zároveň se jí podařilo zajistit oběma chlapcům i dioptrické brýle.

## **Komentář:**

Tato kazuistika nám nabízí vzhled do typického případu finanční podpory rodiny ze strany sociálně-pedagogické poradny. V tomto případě se jedná o velmi sociálně znevýhodněnou rodinu, pro kterou škola chtěla zajistit vzdělávací pomůcky. V průběhu spolupráce lze vidět, jaké obtížné situace rodinu postihly a bylo nutné je akutně řešit. Co se týče vzdělávacích pomůcek, tak ty má poradna pro žáky připravené ve formě balíčků, které zaplatily z dotací projektu. Mimo finanční podporu zde byla nutná i velká motivace a emoční podpora rodiny. Dle mého názoru se zde jednalo ze strany pracovnice poradny o dobré sociální fungování rodiny, které bylo popsáno výše v teoretické části. Pracovnice se snažila dosáhnout určité rovnováhy mezi nároky prostředí a rodinou. Pracovnice zde figurovala i jako zprostředkoval kontaktů na další sociální služby, což mimo jiné považuje, například Hurychová (2017a), za neodmyslitelnou součást pozice školského sociálního pracovníka.

### **4.2.3 Kazuistika případu 3**

Jméno žáka: **David**

#### **I. Navázání spolupráce**

V tomto případě Sociálně pedagogickou poradnu kontaktovala základní škola ohledně podpory žáků a *vzdělávacích potřeb pro žáka 9. třídy*.

#### **II. Příběh**

Patnáctiletý David má splněnou docházku, ale hrozí mu nedostatečná ze dvou předmětů. David zvládl talentové zkoušky na střední školu a momentálně je přijatý. David žije poslední 4 roky společně s maminkou a babičkou, která je na lůžku, na velmi malém prostoru. Babička vyžaduje Davidovu pozornost a zakazuje mu chodit do školy, ven s kamarády nebo ho často v noci budí. Podle maminky, škola pro jejich situaci nemá pochopení

#### **III. Spolupráce rodiny a pracovnice poradny**

Pracovnice se spojí s maminkou a zjišťuje potřeby rodiny. Během spolupráce pracovnice zjistí, že babička má psychické problémy, které ovlivňují jak Davidovu maminku, tak i samotného Davida. Babička během spolupráce s poradnou zesnula a v domácím prostředí se

situace lehce zklidňuje. Pracovnice tedy nastavuje nový plán a navrhuje Davidovi, aby zkusil nový režim a začal chodit na doučování z předmětů, ve kterých mu hrozí nedostatečná.

#### **IV. Závěr**

Pracovnice zajistila doučování, na které David bohužel nedochází z různých důvodů. David moc neprojevuje zájem o spolupráci a stále přichází s výmluvami, proč na doučování docházet nemůže. Pracovnice se tedy snaží více motivovat, jak Davida, aby na doučování chodil, ale i maminku, která by měla Davida ve vzdělávání více podporovat. Spolupráce nakonec končí tím, že David nastupuje na střední školu, kde přichází do nového prostředí a bude moci začít znovu. David dále s pracovnicí spolupracovat nechce, tak se pracovnice snaží alespoň každé pololetí kontaktovat maminku, jak se jim s Davidem daří.

#### **Komentář:**

V tomto případě se jedná o jeden z typických případů zajištění vzdělávacích potřeb pro žáka, primárně tedy o zajištění doučování. Opět se setkáváme se situací, kdy škola oslovila poradnu v souvislosti s problémem, který určitě není malicherným, ale jeví se jako špička ledovce. Po vstupu do rodinného prostředí, pracovnice zjistila, že se školních neúspěchem může mít David problém z důvodu nevyhovujícího domácího prostředí. I přesto, že se jedná o případ, který je také spojený se školou a školním úspěchem, považují jako důležité zmínit tradiční klinický model, kdy můžeme říct, že se podle modelu pracovnice zaměřovala primárně na situaci rodiny a žáka v jejich rodinném prostředí, které pro ně bylo náročné. Hrozenská a Drzsíková (2015) zmiňují, že sociální pracovník se v rámci klinického modelu věnuje rodinným problémům, konfliktům v rodinném prostředí a také intervnuje v mezilidských interakcích. Této rodině ubližoval psychický stav babičky, který ztěžoval situaci jak matce, tak i žákovi. Jako v předchozích případech, i tento vyžadoval velkou míru motivace rodinných členů.



## 4.2.4 Kazuistika případu 4

Jméno žáka: **Kryštof**

### I. Navázání spolupráce

V tomto případě Sociálně pedagogickou poradnu kontaktovala základní škola ohledně podpory žáků a *vzdělávacích potřeb pro žáka*.

### II. Příběh

Kryštof ve škole propadá a musí složit reparát. Kryštof je velice šikovný, ale hodně uzavřený kluk, který mívá často panické ataky. Jeho rodina na Kryštofa tlačí, aby se učil, složil reparát a dodělal tak školu.

### III. Spolupráce rodiny a pracovníci poradny

Pracovnice sociálně pedagogické poradny se spojí s maminkou a domluví se na tom, že je potřeba Kryštofovi zajistit vzdělávací pomůcky a doučování. Během spolupráce pracovnice zjistí, že má Kryštof strach a časté panické ataky. Probírá tedy s maminkou možnosti pomoci pro Kryštofa. Maminka moc neví, jak na Kryštofa správně reagovat. Pracovnice pracuje s maminkou na motivaci a přístupu ke Kryštofové situaci. Na Kryštofa totiž rodina často tlačí a nutí ho do situací, které Kryštofovi nejsou příjemné. Při téhle spolupráci je klíčové, aby si pracovnice s Kryštofem vybudovala dobrý vztah, založený hlavně na důvěře. Kryštof se před pracovníci nejdříve skrývá a nechce spolupracovat, proto musí pracovnice pracovat trochu více terapeuticky než v ostatních případech.

### IV. Závěr

Pracovníci se podaří získat osnovy ke zkoušce i dobrého doučovatele. Postupně si s Kryštofem nachází společnou cestu a Kryštof začíná spolupracovat. Kryštofovi se podařil úspěšně reparát složit a dodělat tak školu. Pracovnice dál řeší s maminkou možnosti pomoci pro Kryštofa, jako je například spolupráce se Speciální pedagogicko-psychologickou poradnou nebo návštěvu klinického psychologa, který by mohl zhodnotit Kryštofův duševní stav.

### Komentář:

Na této kazuistice můžeme vidět rovnou dva typické případy, které poradna řeší. Jedná se zejména o podporu vzdělávacích potřeb žáka, tedy doučování, a podporu rodičovských

kompetencí u matky žáka. Tento případ byl více komplikovaný z hlediska duševního stavu Kryštofa. V této situaci figurovala pracovnice opět jako poradce a odkázala maminku s Kryštofem na možné vyšetření ke klinickému psychologovi. Je zde i vidět vliv rodinného prostředí na žáka, kdy v tomto případě, si rodina nevěděla rady, jak správně s Kryštofem komunikovat nebo jak ho namotivovat.

## 5 Shrnutí výsledků

Hlavní výzkumná otázka byla nastavena následovně: **Jak konstruují pracovnice sociálně pedagogické poradny případovou práci na základních školách?** Během výzkumu jsme zjistili, že případovou práci na základních školách lze realizovat, a že pracovnice poradny ji vnímají jako možnost spolupráce s rodinou. Pracovnice poradny případovou práci chápou jako lehké vedení a podporu dané rodiny. Za stěžejní při spolupráci s rodinou považují získání důvěry ze strany rodiny a schopnost motivace všech členů k určité změně. Velmi významná část případové sociální práce s rodinou je, dle pracovnic, možnost navštívit rodinu v jejich domácím prostředí, ve kterém se může nacházet původ různých problémů.

První dílčí výzkumná otázka zní následovně: **Jaké těžkosti/životní situace žáků a jejich rodin typicky řeší pracovnice sociálně-pedagogické poradny?** K této otázce jsme zjistili, že ve většině případů se jedná o těžkost na straně rodičů, kteří mají potíže s podporou dětí ve studiu či volnočasových aktivitách. Životní situace každé rodiny jsou různé. Často se v rodinách se jedná o finanční a materiální nouzi či nouzi v oblasti bydlení. Z výzkumu také vyšlo, že ve většině případů se jedná o rodiny, ve které vychovává děti pouze jeden rodič či jeden rodič s pomocí prarodiče. U dětí se poté projevují problémy spojené s učením či školní docházkou.

Další dílčí výzkumnou otázkou byla: **Jaké postupy, strategie, metody a techniky využívají pracovnice sociálně-pedagogické poradny při řešení těžkosti žáků a jejich rodin?** Obecný postup od prvního kontaktu pracovnic s rodinou je následující: oslovení rodiny, předání základních informací o poradně, zjištění nepříznivé situace klienta, zjištění potřeb klienta, nastavení plánů a prvních dosažitelných cílů. Během výzkumu jsme zjistili, že poradna nemá stanovené předem předepsané postupy, podle kterých by se pracovnice mohly řídit. Vzhledem k tomu, že postupy spolupráce nejsou předem dané, každá pracovnice pracuje podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. V každé realizované případové práci se tak odráží osobnost a vzdělání dané pracovnice. Je nutné zmínit, že pracovnice poradny se snaží postupovat vždy tak, aby jejich práce vedla k dosažení nejlepšího zájmu dítěte a k určité stabilitě rodiny.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou byla: **Jaké faktory ovlivňují případovou sociální práci na základních školách?** Faktory byly následně rozděleny na “bránící” a “podpůrné”. Jako podpůrné faktory byly označeny: doporučení poradny mezi školami a finanční podpora rodiny ze strany poradny a nadací. Za faktory, které by mohly bránit případové práci na základních

školách, byly označeny následující: nedůvěra klientů k sociálním službám, nedůvěra ředitelů školy, absence legislativního ukotvení a nedostatečný přehled odborných pracovníků o sociální práci. Dle mého názoru je limitem poradny i počet pracovníků. S tímto tvrzením jsem se setkala i během rozhovorů se speciální pedagožkou působící na základní škole, která zastávala názoru, že navázání spolupráce a vyřešení problému trvá delší dobu z důvodu vytíženosti pracovníků. Faktory, které ovlivňují případovou sociální práci na základních školách se projevují i do elektronické evidence. Je otázkou, zda li je za období dvou let počet realizovaných preventivních programů odpovídající časovému rozpětí. Stejně je to i v případě řešených případů, kterých bylo za období dvou let na základních školách 13. Elektronická evidence také poukazuje na to, že v prvním pololetí na základních školách probíhaly spíše preventivní programy a v druhém pololetí k preventivním programům přibyly i případové práce. Toto se může vázat na důvěru ze strany pedagogů školy, kdy získali důvěru v externí pracovníky a začali spolupracovat na určitých případech.

Z analýzy elektronické evidence, kterou poradna využívá pro zápis vytvořené spolupráce a provedených intervencí jsme zjistili, že v letech **2021 až 2022** poradna navázala spolupráci se **13** základními školami a s **8** středními školami ve Zlínském kraji. Počet realizovaných preventivních programů na základní škole, za toto období, činí celkem **127**. Počet realizovaných programů na střední škole je nižší, a celkový počet byl tedy **47** programů.

Případů na základních školách poradna řešila celkem **13**. Na středních školách jich bylo pouze **6**. Z elektronické evidence byly vybrány pouze počty případů, tedy rodin, protože každý daný případ měl různý počet setkání/intervencí. V nějakých případech se jednalo o 5 setkání pracovníce s rodinou a v některých případech zase o 20 setkání.

Je třeba říci, že je těžké určit, který případ je vyloženě typický. Každá rodina je individuální a problémy rodin jsou více komplexní. V praxi to znamená, že rodinu provází více různých problémů zároveň. Ale z rozhovorů s pracovníky poradny a tedy i z kazuistik vychází, že nejvíce vyskytujícími prvky či problémy, které poradna řeší, jsou: **vzdělávací potřeby žáků, nepříznivý vliv rodinného prostředí na žáky, podpora rodičovských kompetencí a finanční či materiální pomoc ze strany poradny či různých nadací**. V případech, kdy se jedná, například o vzdělávací potřeby žáků, je ve většině případů potřeba i podpořit rodičovské kompetence, motivovat rodinu, a to vše pro celkovou prosperitu žáka a celé rodiny.

Co je z kazuistik patrné, je to, že základní škola ve většině případů oslovila poradnu z důvodu problémové docházky nebo podpory při překonání potíží v rámci vzdělávání. Na kazuistikách případů lze vidět, co všechno může za problémovou docházkou žáka stát. Po první osobní schůzce má pracovnice možnost se s rodinou seznámit a domluvit se na dalších krocích spolupráce. Další setkání jsou již podrobnější – pracovnice mapuje potřeby klientů, představuje možnosti pomoci ze strany poradny, navrhuje plán spolupráce a domlouvají se prvotní cíle. Jako důležité považují zmínit právě ten moment, kdy pracovnice navštíví rodinné zázemí klientů a má možnost nahlédnout do jejich osobního prostoru. V rozhovorech s pracovnicemi i po následných zpracovaných kazuistikách, lze vidět, jak se po návštěvě rodinného prostředí odkryjí další související problémy. V této chvíli se zde objevují právě ty hranice školy, které zmiňovali respondenti – pedagogové základních škol, za které se nemohou při práci s žáky dostat.

Škola ve většině případů vidí problémy pouze jako špičku ledovce. Problémy rodin jsou bohužel často provázané a náročné. Dle mého názoru je důležité zmínit i termín mnohoproblémových rodin. Tyto rodiny provází zároveň více problémů zároveň a je zde větší riziko rozpadu rodiny či závažná újma někoho z rodiny. Tyto rodiny potřebují velkou pozornost odborných pracovníků a opravdu nějaké vedení, které by mohlo vést k zlepšení jejich nepříznivé situace nebo k úplné změně. Matoušek (2005). Ve všech případech, které byly definovány jako typické a byly poté také znázorněny na kazuistikách, pracovnice komunikovaly se školskými pracovníky. Sociální pracovník zde figuroval jako pojítko mezi školou a rodinou, kdy dopomáhal tomu, aby škola měla určité informace o rodině a také pochopení pro jejich situaci. Tuto spolupráci definuje kupříkladu Pavlíčková s Matulayovou (2021), kdy tvrdí, že sociální pracovník, který figuruje ve školském prostředí, by měl poskytovat jasnější pohled o potřebách dítěte a měl by figurovat jako zprostředkovatel informací ze strany rodiny i školy, primárně pro podporu dobrého vztahu mezi nimi.

## Diskuze

Limitem výzkumu může být počet respondentek ze sociálně pedagogické poradny, jelikož zde působí pouze tři pracovnice. Z důvodu toho, že se případová sociální práce na základních školách netýká pouze samotných pracovnic poradny, tak byli osloveni i respondenti z řad pedagogických pracovníků na základních školách. Celkový počet respondentů byl tedy osm, což se ale nakonec, dle mého názoru, prokázalo jako dostačující.

Diplomová práce může nabídnout přínosná data pro praxi, zejména tak pro plánovanou tvorbu metodiky, kterou nově navrhují pracovnice Sociálně pedagogické poradny ve Zlíně. Zároveň data z rozhovorů s pedagogickými pracovníky mohou posloužit jako zpětná vazba pro pracovnice poradny za jejich odvedenou práci. Přínosem může být primárně zjištění, jaké specifické jevy a problémy může obnášet případová sociální práce na základních školách. Zároveň tedy také to, jak by mohla případová sociální práce na základních školách probíhat. Z výzkumu jsme zjistily, že každá rodina je velmi individuální, provází je různé problémy a pracovnice nemají vyloženě žádné pevně dané postupy, podle kterých by postupovaly. Pracovnice nikterak výrazně nevyužívají ani žádné materiály při případové práci. Jednou takovou metodickou pomůckou pro sociálního pracovníka ve školském prostředí by mohla být **Karta KID** (Příloha č.3), která má sloužit pro včasné identifikování ohroženého dítěte. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) nabízí tuto pomůcku ke stažení na jejich webových stránkách. ČOSIV vytvořila Kartu KID nejen pro sociální pracovníky, ale i pro pedagogy, zdravotníky a policisty. Zkratka KID je spojení slov – kooperace, identifikace a důvěra. Karta nabízí spoustu doporučení, definicí, důležitých kontaktů apod. Jsou zde například definovány znaky špatného fyzického zacházení s dítětem či znaky rizikového chování pečujících osob. V Kartě KID jsou zároveň uvedeny doporučené postupy, jak s dětmi v těchto situacích jednat. ČOSIV spolupracuje s rezorty jako MPSV, MŠTM či s dalšími odborníky například z krizových center, a společně se snaží zavést tuto metodickou pomůcku do praxe v České republice. (ČOSIV, nedatováno,[online]) Dle mého názoru je Karta KID přehledně zpracovaná a pokládám ji za důležitý materiál při práci s dětmi a jejich rodinami. Jak jsme ale zjistili, tak problémy ve školském prostředí jsou různé a každá rodina si vyžaduje vlastní přístup, je tedy k diskuzi, zda by byla tato metodická pomůcka v případové sociální práci přínosná.

Z výzkumu jsme také zjistili, jak důležité je, aby pracovník zvládl správně a dlouhodobě motivovat své klienty. Jedna z pracovnic poradny v rozhovoru zmínila, že by uvítala více vzdělávacích kurzů v této problematice. Na tomto místě můžeme diskutovat o potřebě vzdělávání sociálních pracovníků, v tomto případě ve školském prostředí. Je třeba dbát na vzdělávání v odvětví motivace, jak nastavovat důvěru mezi pracovníkem a klientem či jak správně jednat s ohroženými dětmi a jejich rodinami.

Školské sociální práci obecně se věnuje celkem velké množství publikací či odborných článků. Vzniklo i nespočet závěrečných studentských prací na téma školské sociální práce a role školského sociálního pracovníka na základní škole. Například diplomová práce Macháčkové (2021) s názvem „*Školská sociální práce v České republice*” reflektuje počty závěrečných prací k tomuto tématu a také k jakým výsledkům autoři těchto prací došli. Z výsledků práce Macháčkové je patrné, že se o toto téma v posledních letech zvýšil zájem a projevuje se i potřeba školské sociální práce v praxi. Novými tématy by mohla být například kvalita sociálně pedagogické poradny, protože každá kvalita má jiné služby. Možným tématem by mohla být i komparace sociálně aktivizačních služeb a sociálně pedagogické poradny. Dalším tématem pro výzkum by mohl být odraz práce školského sociálního pracovníka přímo v rodinném prostředí, kdy by respondenty byli zejména klienti čili rodina.

Z kazuistik skýtá i možnost diskutovat nad nástrojem sociální práce – case managementem, kdy by sociální pracovník mohl být ve školském prostředí vedený jako case manager. Zmíněný postup pracovnice poradny se ztotožňuje s postupem case managera. Šťastná (2010) popisuje fáze case managementu jako 1. navazování a budování vztahu, 2. mapování potřeb klienta, 3. stanovení cílů, 4. plánování péče, 5. intervence a na závěr 6. hodnocení výsledků se zpětnou vazbou. V případě potřeby dlouhodobé intervence by pracovnice poradny/case manager mohla svolat případovou konferenci. V současné době je například v rámci projektu *Signály*, který realizuje nezisková organizace *Society For All*, pilotována pozice case managera na ZŠ jako samostatná pozice. (Koplová, 2023 [online])

## Závěr

Diplomová práce se věnuje tématu případové sociální práce na základních školách. Hlavním cílem práce byla identifikace typických případů, které řeší sociálně-pedagogická poradna ve Zlíně a následně jejich analýza. Zjištění těchto případů má pomoci objasnit specifika, kterými se Zlínská poradna zabývá a zároveň i specifika, které obnáší případová sociální práce. Vybrané případy, které se během výzkum ukázaly jako nejčastější, tedy typické, byly vyobrazeny v kazuistikách v kapitole *Typické případy Sociálně pedagogické porady ve Zlíně 4.2*. Dle mého názoru jsou kazuistiky vhodné pro prezentaci vybraných případů pro přehlednější do problematiky.

Z výzkumu vyplývá, že realizace případové práce na základních školách je možná a dle zmíněných případů i velmi potřebná. Uskutečněné výzkumy v českém prostředí poukazují na stále narůstající počet znevýhodněných rodin, které bez odborných pracovníků nemohou dosáhnout změny v jejich obtížných situacích. Dle výsledků výzkumu této diplomové práce může být případová sociální práce realizována pod lehkým vedením odborného pracovníka, který podle různých postupů pomáhá rodině definovat jejich problém, následně podporuje cestu ke změně a podporuje tak stabilitu rodiny a řádný vývoj dítěte na všech úrovních. Sociální pracovník působící ve školském prostředí je vnímán jako prostředník mezi rodinou a školou, kdy se zaměřuje na vzájemnou spolupráci a dobré vztahy mezi těmito institucemi. V současné době se o vytvoření hlubšího vztahu či zlepšení vztahu mezi školou a rodinou snaží různé projekty (*Program FAST, Začít spolu*), které mají za cíl, aby spolupráce těchto dvou institucí vedla k dobrému vývoji dítěte.

Výsledky výzkumu také poukazují na potřebnost legislativního ukotvení školské sociální práce či na tvorbu metodiky pro sociální pracovníky ve školském prostředí. Jako doporučení pro praxi bych ráda zmínila větší osvětu školské sociální práce a náplně školského sociálního pracovníka. Nejen pouze pro odbornou veřejnost, ale i pro komunity a rodiny. Domnívám se, že vyšší osvěta této profese by byla přínosná pro průnik a pochopení sociální práce do školského prostředí. Například, v současnosti se seminářům a workshopům k této problematice věnuje již výše zmíněná organizace *Society for all* s projektem Signály. Semináře se snaží směřovat právě k sociálním a pedagogickým pracovníkům, ředitelům škol i širší veřejnosti.



Diplomovou práci považuji za přínosnou primárně pro oblast sociální práce ve školském prostředí. V současné době se výzkum na poli školské sociální práce rozvíjí a je třeba poukázat na všechna specifika, které tato oblast obnáší. Sesbíraná data z výzkumu mohou posloužit sociálně-pedagogické poradně, která se připravuje na tvorbu metodiky. Zároveň tato práce může posloužit jako podklad pro další výzkumy v této oblasti. Dle mého názoru by faktory, které ovlivňují případovou sociální práci ve školském prostředí, mohly být hlouběji prozkoumány. Pro příklady dobré praxe by mohl být přínosný také výzkum mezi rodinami, které spolupracovaly se sociálně-pedagogickou poradnou či jinými sociálními pracovníky ve školském prostředí. Příklady dobré praxe by poté mohly být prezentovány ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům.

## Seznam literatury

1. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* [online]. 2020. Dostupné z: [https://edisdata.upol.cz/get\\_file.php?hash=2n9rn991c1uhu5hnh2q403hfq364677c44cbf3fb19e55bf6da6e9412a01862dd51ac5](https://edisdata.upol.cz/get_file.php?hash=2n9rn991c1uhu5hnh2q403hfq364677c44cbf3fb19e55bf6da6e9412a01862dd51ac5)
2. APIV B. *K čemu je ve škole dobrý sociální pedagog?* [online]. 2020. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog>
3. BALÁŽ, R. *Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec*: Inspirace pro praxi. Sociální práce/Sociální práce [online]. 2013, 2013, **13**(2). ISSN 1213-6204. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2022/05/2013-2.pdf>
4. BARTOŠOVÁ, M. Podpora inkluzivního vzdělávání v oblasti zdraví s odkazem na historickou koncepci jejího vývoje. In: JŮVOVÁ, A. a T. ČECH. *Škola pro všechny: aneb Interdisciplinarita ve školní edukaci a pedagogických vědách*. Olomouc: Česká pedagogická společnosti, Univerzita Palackého v Olomouci, 2019, s. 21-34. ISBN 978-80-9052-45-9-0.
5. BASLEROVÁ, P.. *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4237-2. Dostupné také z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/sbornik-konference-1/sbornik-konference-1.pdf>
6. CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
7. CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. 7. University of Nebraska, Lincoln, 2007. ISBN 978-1-4129-1607-3.
8. Člověk v tísní, o. p. s. *Metodika case managementu*. 2020. [online]., Dostupné z: [https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1462/file/metodika-case\\_ok\\_opr2.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1462/file/metodika-case_ok_opr2.pdf)
9. GERMAIN, C.B, GITTERMAN A., *The Life Model of Social Work Practice. Advanced in Theory and Practice*. New York: Columbia University Press, 2008. ISBN 987-0-231-13998-4.
10. GITTERMAN, A., *Social Work Practice: A Life Model. Social Service Review* [online]. 1976. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/profile/Alex->

[Gitterman/publication/270845713\\_Social\\_Work\\_Practice\\_A\\_Life\\_Model/links/5a906a11aca2721405622bbf/Social-Work-Practice-A-Life-Model.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.gitterman.com/publication/270845713_Social_Work_Practice_A_Life_Model/links/5a906a11aca2721405622bbf/Social-Work-Practice-A-Life-Model.pdf?origin=publication_detail)

11. GUY-EVANS, O. *Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory* [online]., 2020. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/Bronfenbrenner.html>
12. HAKALOVÁ, L. *Sociální pracovník ve škole zvýší šanci na včasné vyřešení problémů dětí a rodin*. Sešit sociální práce. Role sociálního pracovníka ve školství. 2017, (1). ISBN 978-80-7421-136-2.
13. HAVLÍKOVÁ, J. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice* [online]. 1. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2018. ISBN 978-80-7416-332-6. Dostupné také z: [https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_448.pdf](https://katalog.vupsv.cz/Fulltext/vz_448.pdf)
14. HAVRÁNKOVÁ, O. Případová práce. In MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2
15. HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. 1. vyd. Praha: Osmium.
16. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
17. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál., 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
18. HRONCOVÁ, J.. *História a súčasnosť sociálnej pedagogiky v kontexte „Banskobystrickej školy”*. *Sociální pedagogika | Social Education*. 2018, (6), 66-70. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://soced.cz/wp-content/uploads/2018/11/SP-na-Slovensku-SocEd-6-2-2018-Jolana-Hroncova.pdf>
19. HRONCOVÁ, J., a kol. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí: Teoretická reflexia a prax*. Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, 2020. ISBN 978-80-557-1717-3
20. HUBÍKOVÁ, O.. *Možnosti a podmínky uplatňování Case managementu v sociální práci na obecních úřadech zaměřené na klienty v životních situacích dlouhodobé péče*. Brno: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2018. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt\\_VUPSV-S2-5\\_Hlavni\\_vystup.pdf/6ce2ac29-eeeb-f64c-4fdf-1f0126fe81f4](https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPSV-S2-5_Hlavni_vystup.pdf/6ce2ac29-eeeb-f64c-4fdf-1f0126fe81f4)

21. HURYCHOVÁ, E.. *Viditelná absence školské sociální práce*.2017(a).In: Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství. Praha: MPSV. ISBN 978-80-7421-136-2.
22. HURYCHOVÁ, E. *Školská sociální práce* [online]. In: . 2017(b). Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolska-socialni-prace>
23. HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B., *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-4953-7.
24. CHRASTINA, J. *Případová studie: metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 879-80-244-5373-6.
25. Illinois Association of School Social Workers.(IASSW). *School Social Work: Best practice guide* [online]. In: . 2020. Dostupné z: <https://www.isbe.net/Documents/ISBE-IASSW-School-Social-Work-Guide.pdf>
26. KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. 1. vydání, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. – s. 40. ISBN 978-80-7318-790-3)
27. KELLY, M. *School social work: An evidence-informed framework for practice* [online]. Oxford University Press, 2010. ISBN 9780195373905. Dostupné také z: [https://www.researchgate.net/publication/234026974\\_School\\_Social\\_Work\\_An\\_Evidence-Informed\\_Framework\\_for\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/234026974_School_Social_Work_An_Evidence-Informed_Framework_for_Practice)
28. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK M. Jak zvládnout problémy dětí se školou?: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky. 2. PASPARTA Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-36-7.
29. KOCUROVÁ, Lucie. *Zabýváme potenciál mnoha dětí: Segregace ve školství* [online]. 2021. Dostupné z: <https://www.goethe.de/prj/jad/cs/the/man/22239823.html>
30. KOPLOVÁ M., *Náplň práce sociálního pedagoga: využití nástrojů facilitace a case managementu na ZŠ* [online]. 2023 Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/>
31. KOSCUROVÁ, Z. 2010. *Prečo profesia sociálneho pracovníka v školskom systéme na Slovensku dodnes absentuje*. s. 349–352. In: Rizika sociální práce: sborník z konference VII. Hradecké dny sociální práce, Hradec Králové 1. a 2. října 2010. Hradec Králové: Gaudeamus.

32. KOŤA, J.. Hlavní činitele socializace. In: JEDLIČKA R. a kol., *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 34-54. ISBN 978-80-247-5447-5.
33. KRÁLOVÁ, Sylva. *Sociální práce a sociální poradenství*. Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství. 2017, (1). ISBN 978-80-7421-136-2.
34. KRAUS, B., a kol. *Člověk - Prostředí - Výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
35. KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ R., a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
36. MACHÁČKOVÁ, Martina. *Školská sociální práce v České republice*. Olomouc, 2021. diplomová práce (Mgr.). UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI. Cyrilometodějská teologická fakulta
37. MASSAT, R.C., a kol. *School Social Work: Practice, Policy and Research*. 8. United States of America: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-0-190615-62-8.
38. MATOUŠEK, O.. *Slovník sociální práce*. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
39. MATOUŠEK, O., a kol. *Encyklopedie sociální práce*. 1. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.
40. MATOUŠEK, O., a kol. *Sociální práce v praxi: Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.
41. MATULAYOVÁ, T. *Reflexe: Subjekty konstruují objekty*. 2013. Sociální práce/Sociálna práca, 13(2), 14–16
42. MATULAYOVÁ, T. *Školská sociálna práca: analýza legislatívy Slovenskej a Českej republiky*. Sociální práce/Sociálna práca[online]. 2014. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/skolska-socialna-praca-analyza-legislativy-slovenskej-a-ceskej-republiky/>
43. MATULAYOVÁ, T., PEŠATOVÁ I. *Kompetence školních sociálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice* [online]. In: Liberec: Technical University of Liberec, 2013. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/21056/ACC\\_2013\\_3\\_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/21056/ACC_2013_3_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
44. MŠMT. *Průběžné počty Ukrajinských dětí v českých základních školách* [online]. 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/prubezne-pocty-ukrajinskych-deti-v-ceskych-skolach>

45. NAVRÁTIL, P. Sociální fungování a životní situace, in: Matoušek a kol.: Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0366-7.
46. PAVLÍČKOVÁ, J., MATULAYOVÁ, T. (2021). *Implementace opatření na podporu žáků se sociálním znevýhodněním ve Zlínském kraji*. Sociální pedagogika/Social Education, 9(2), 41–57. <https://doi.org/10.7441/soced.2021.09.02.03>
47. PETRENKO, R. *Sociální práce ve školství se musí šířit*. In: Sociální práce/Sociální práce. 2020, (6). Dostupné z: [doi:https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/](https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/)
48. POSPÍŠIL, D. *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství* [online]. Editoral. 2017. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/Sesit\\_socialni\\_prace\\_c.1.pdf/db78bce3-5fe7-c0e7-9737-e6a142e5ec3b](https://www.mpsv.cz/documents/20142/577460/Sesit_socialni_prace_c.1.pdf/db78bce3-5fe7-c0e7-9737-e6a142e5ec3b)
49. PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. Praha, 2012. Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
50. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 6. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
51. ROSE, S. M., MOORE, V. L. Case Management. In Encyclopedia of Social Work. Washington: NASW Press, 1995
52. SEDLÁKOVÁ, R. Výzkum médií. Nejužívanější metody a techniky. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3568-9
53. SKYBA, M., *Školská sociální práce*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešově, 2014. ISBN 978-80-555-1287-7.
54. SOBOTKOVÁ, I. *Psychologie rodiny*. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
55. SVOBODA, D., a kol. *Case management v programech Amalthea o.s.* [online]. nedatováno. Dostupné také z: [www.amalthea.cz](http://www.amalthea.cz)
56. STRAUSS, A. L. a CORBIN M. J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 80-85834-60-X.
57. ŠTASTNÁ, M. 2010. *Metodika aplikace CM v Chrudimi, formou interdisciplinární spolupráce*. Chrudim: Šance pro tebe, o.s. Dostupné na: [http://www.chance.chrudim.cz/files/casemanagement/METODIKA\\_CM\\_CHRUDIM.pdf](http://www.chance.chrudim.cz/files/casemanagement/METODIKA_CM_CHRUDIM.pdf)

58. TOKÁROVÁ, A, MATULAYOVÁ, T. *Školní sociální pracovník*, in: Matoušek a kol.: Encyklopedie sociální práce. Praha: Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0366-7.

### **Webové stránky:**

1. Azylový dům, Sociálně pedagogická poradna. *Azylový dům: pro ženy a matky s dětmi o.p.s.* [online]. Dostupné z: <https://www.azylovydum.cz/socialne-pedagogicka-poradna-2/>
2. Asociace školské sociální práce, (AŠSP), [online]. Dostupné také z: <https://www.assp.cz/>
3. ČOSIV: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. [online]. Projekt Signály. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/signaly/>
4. FAST: Families and Schools Together [online]. Dostupné také z: <https://www.familiesandschools.org/>
5. iKAP II – Inovace ve vzdělávání. [online]. Dostupné z: <https://www.ikap2inovace.cz>
6. Program FAST: *Rodina a škola společně* [online]. Dostupné také z: <https://www.program-fast.cz/>
7. Role of school social worker. *School Social Work Association of America (SSWAA)*, [online]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>
8. School Social Work Association of America. (SSWAA), 2017. *Definition of School Social Work*. Dostupné z: <http://www.sswaa.org/?page=721>
9. The National Association of Social Workers (NASW) [online]., Dostupné z: <https://www.socialworkers.org>
10. *Začít spolu* [online]., Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu>

### **Zákony:**

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění.

Zákon č. 245/2008 Z. z., Zákon o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o změně a doplnění některých zákonů.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění.



## **Přílohy**

### **Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro SPP**

1. Kdo je to pracovník poradny?
2. S kolika ZŠ, jako poradna, spolupracujete?
3. Realizovaly jste případovou práci na ZŠ?
4. Jakým způsobem vybíráte děti (rodiny), se kterými pracujete?
5. Jaké postupy, strategie, popřípadě metody používáte při případové práci?
6. Jaké materiály při práci s rodinou používáte?
  
7. Jak by se podle Vás mohlo rozšířit povědomí o poradně?
8. Co tedy pro vás znamená případová práce? Co se pod tím skrývá?
9. Jaké případy jste řešili? V čem pro vás byly případy zajímavé?
10. Jak vznikla spolupráce? Jak jste dostala k případu? Jak jste postupovala?
11. Mohla byste mi postup vaší práce popsat na konkrétním příkladu?
  
12. Co to vlastně je případ? Co to pro vás znamená?
13. Považujete vaši práci za multidisciplinární? Pokud ano, s kým spolupracujete?
14. Co byste si představovala pod multidisciplinární spoluprací?
15. Dělali jste případové konference? (Pokud ne, tak proč se nekonají?)

Příloha 1: Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro SSP

## **Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro ZŠ**

1. Jak vznikla spolupráce mezi ZŠ a SPP?
2. Jaké jsou nejčastější problémy žáků? Jakým způsobem se řeší?
3. Co pro vás znamená případ? Realizujete případovou práci?
4. V čem vidíte přínos spolupráce s poradnou? Co podle vás dobře funguje?
5. V čem je naopak úskalí ve spolupráci s poradnou? Co je potřeba zlepšit?
6. Co od spolupráce očekáváte do budoucna?
7. Mohl/a byste uvést postup Vaší práce na příkladu?

Příloha 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro ZŠ

## Karta KID

Příloha 3: Karta KID



**SIGNÁLY**

**KID**

**KOOPERACE, IDENTIFIKACE, DŮVĚRA**

**Karta k identifikaci  
špatného zacházení s dětmi**

**PRO SOCIÁLNÍ PRACOVNÍKY**

 **MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY**

 **MINISTERSTVO VNITRA  
ČESKÉ REPUBLIKY**

 **MINISTERSTVO PRÁCE  
A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ**

 **MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ  
ČESKÉ REPUBLIKY**



## FYZICKÉ ZNAKY ŠPATNÉHO ZACHÁZENÍ

- > Poranění na kůži (modřiny, šrámy, řezné rány, škrábance, popáleniny, otoky, lysiny), obzvláště vyskytují-li se opakovaně.
- > Zranění neodpovídající poskytnutému vysvětlení jejich vzniku.
- > Nošení oblečení neodpovídajícího povětrnostním podmínkám za možným účelem zakrytí zranění.
- > Časté bolesti břicha a nevolnost.
- > Náhlá změna váhy.
- > Časté bolesti hlavy.
- > Těhotenství dívek mladších 15 let.
- > Neléčené zdravotní problémy a zanedbání potřebné zdravotní péče.
- > Špatný celkový fyzický stav:
  - Chronicky hladové, unavené nebo apatické dítě.
  - Zanedbaná hygiena těla a oděvu.



## ZNAKY ŠPATNÉHO ZACHÁZENÍ PROJEVUJÍCÍ SE V CHOVÁNÍ DÍTĚTE

Na dítě vykazující neobvyklé nebo výchovně náročné chování je potřeba pohlížet především jako na dítě, které může být v obtížné situaci a potřebuje naši pozornost a pomoc.

- > Sdělení dítěte o špatném zacházení.
- > Opakovaný kresebný, psaný či herní projev zobrazující násilí či zneužívání popř. další projevy špatného zacházení.
- > Častá neomluvená nebo nedůvěryhodně zdůvodněná nepřítomnost dítěte ve škole.
- > Významná a nevysvětlitelná opoždění ve fyzickém, emocionálním nebo duševním vývoji dítěte.
- > Neobvyklé změny v chování (např. náhlý pokles vzdělávacích výsledků, nervozita, deprese, stažení se, hyperaktivita, snížená pozornost, apatie, častá únava, agresivita, pomočování).

## POSTUP POMOCI OHROŽENÉMU DÍTĚTI

### AKUTNÍ BEZPROSTŘEDNÍ OHROŽENÍ

Jedná se o situace, které mají charakter bezprostředního ohrožení zdraví nebo života dítěte (intervence ve prospěch dítěte je neodkladná a je nutné splnit oznamovací povinnost – tzn. bezodkladně informovat OSPOD a Policii ČR a/nebo státní zastupitelství).

Ohlašující osoba se setká s chováním splňujícím znaky ohrožení dítěte blízkou osobou:

- > je přítomná napadení dítěte (např. při příchodu/ odchodu dítěte ze školy),
- > je v kontaktu s dítětem bezprostředně po napadení,
- > dítě pojmenuje situaci, která splňuje znaky špatného zacházení bezprostředně ohrožující zdraví nebo život ze strany pečující osoby,
- > na dítěti jsou viditelné znaky špatného zacházení bezprostředně ohrožující jeho zdraví nebo život.

### CHRONICKÉ OHROŽENÍ

Jedná se o situace, které mohou mít dlouhodobý vliv na zdraví a vývoj dítěte. Dítě vykazuje znaky chronického špatného zacházení (rizikového chování) a/nebo sděluje informace vypovídající o tom, že bylo vystaveno špatnému zacházení, byť není bezprostředně ohroženo (násilí mezi členy rodiny, častá migrace rodiny a/nebo bytová nestabilita, špatné zacházení vyplývající ze snížených rodičovských kompetencí pečovatelů, experimentování s návykovými látkami atp.).

## DOPORUČENÝ POSTUP

- > Zajistit bezpečí dítěte (fyzické i emocionální).
- > Je-li potřeba, poskytnout první pomoc a zajistit lékařskou péči prostřednictvím zdravotnické záchranné služby.
- > Kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí a Policii ČR, nejlépe příslušníka Služby kriminální policie a vyšetřování se zaměřením na trestné činy páchané na dětech, a/nebo státní zastupitelství a postupovat podle jejich instrukcí.
- > V případě, kdy byly incidentu špatného zacházení přítomné jiné děti, zajistit v kontaktu s jejich zákonnými zástupci, popř. ve spolupráci s OSPOD a/nebo orgány činnými v trestním řízení, jejich bezpečí a psychickou pohodu (např. zprostředkováním služeb psychologa či jiného odborníka).
- > Provést záznam události (Příloha č. 3 Metodiky včasné identifikace a podpory ohroženého dítěte).
- > Konzultovat situaci dítěte s odborníky na kontaktech uvedených na následující straně. V případě, že bude vyhodnoceno, že se jedná o ohrožení dítěte, postupovat dále:
- > Zajistit bezpečí dítěte a vyhodnotit míru jeho akutního ohrožení. Pokud je dítě aktuálně v péči osoby, která ho ohrozila/umožnila jeho ohrožení – v tomto případě postupovat, jako by dítě bylo ohroženo bezprostředně, viz informace v levé části.
- > Kontaktovat orgán sociálně-právní ochrany dětí a dále postupovat v souladu s rozhodnutím/ doporučením OSPOD.
- > Provést záznam události (Příloha č. 3 Metodiky včasné identifikace a podpory ohroženého dítěte).

## DŮLEŽITÉ KONTAKTY

**Policie ČR**  
158

**Zdravotnická záchraná služba**  
155

**Městská policie**  
156 (nemusí být dostupná ve všech lokalitách)

**Orgán sociálně-právní ochrany dítěte**  
Kontakt podle místní příslušnosti:  
[www.mpsv.cz/web/cz/kontakty-na-mpsv-krajske-urady-a-obce](http://www.mpsv.cz/web/cz/kontakty-na-mpsv-krajske-urady-a-obce)

## SLUŽBY POSKYTUJÍCÍ ODBORNÉ KONZULTACE

**Linka bezpečí**  
Linka pomoci dětem a mladistvým do 26 let  
Nonstop/bezplatně: 116 111  
[www.linkabezpeci.cz](http://www.linkabezpeci.cz)

**Bílý kruh bezpečí**  
Linka pomoci obětem kriminality  
a domácího násilí  
Nonstop/bezplatně: 116 006  
[www.bkb.cz](http://www.bkb.cz), [www.domacinasili.cz](http://www.domacinasili.cz)

**Linka pro rodinu a školu**  
Nonstop/bezplatně: 116 000  
[www.linkaztracenedite.cz](http://www.linkaztracenedite.cz)

**Interaktivní mapa ČR s kontakty pomoci pro děti a rodiny, které se ocitly v náročné situaci**  
Ohrožené dítě | Mapotic  
[www.ohrozenedite.cz](http://www.ohrozenedite.cz)

**Portál s informacemi v oblasti primární prevence rizikového chování**  
[www.prevence-info.cz](http://www.prevence-info.cz)

**Portál s informacemi a kontakty v oblasti duševního zdraví**  
[www.opatruj.se](http://www.opatruj.se)

**Portál s kontakty na poradenské a další služby v oblasti závislostí**  
[www.drogy-info.cz/mapa-pomoci](http://www.drogy-info.cz/mapa-pomoci)

**Portál s kontakty na intervenční centra poskytující služby osobám ohroženým násilím od osob vykázaných ze společného obydlí**  
[www.mpsv.cz/intervencni-centra](http://www.mpsv.cz/intervencni-centra)

**Interaktivní katalog služeb pro rodiny a děti**  
[www.pravonadestvi.cz](http://www.pravonadestvi.cz)

## KONTAKTY NA MÍSTNÍ SLUŽBY

(zde je možné doplnit kontakty na lokální služby – místní pracoviště OSPOD, krajského školního metodika primární prevence, Krajské ředitelství Policie ČR, lokální poradenské a další služby na pomoc ohroženým dětem a jejich rodinám)

Tento dokument vydává Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s. v rámci projektu Signály, který je financován Nadací České spořitelny.  
© 2022 Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z.s.

## **Seznam obrázků a seznam tabulek**

Obrázek 1: The five ecological systems.....	16
Tabulka 1: Spolupráce za rok 2021 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování).....	48
Tabulka 2: Spolupráce za rok 2022 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování).....	48
Tabulka 3: Spolupráce celkem (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování).....	49
Tabulka 4: Počet případů od 2021 do 2022 (Evidence SPP Zlín, Vlastní zpracování).....	49

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro SSP .....	77
Příloha 2: Scénář polostrukturovaného rozhovoru pro ZŠ .....	78
Příloha 3: Karta KID .....	79