

Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce

Bakalářská práce

2020

Tomáš Michal

Univerzita Palackého v Olomouci  
Cyrilometodějská teologická fakulta  
Katedra křesťanské sociální práce

*Mezinárodní sociální a humanitární práce*

*Tomáš Michal*

*Etablování školské sociální práce z pohledu učitelů základních  
škol*

Bakalářská práce

vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.

2020

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

V Olomouci dne

---

Vlastnoruční podpis

Děkuji vedoucí práce doc. PaedDr. Tatianě Matulayové, PhD za trpělivé odborné vedení,  
podněty a cenné rady při tvorbě této bakalářské práce.

## **OBSAH**

ÚVOD.....	6
1    Vzdělávací systém České republiky .....	8
1.1    Vývoj školského systému.....	8
1.2    Inkluzivní vzdělávání .....	9
1.3    Legislativní rámec školského systému v ČR .....	11
1.4    Odbor sociálně právní ochrany dětí ve spolupráci se školami.....	13
2    Školní sociální práce.....	15
2.1    Definice školní sociální práce .....	15
2.2    Kompetence školních sociálních pracovníků.....	16
2.3    Cílové skupiny .....	17
2.4    Modely .....	18
2.5    Sociálně ekologická perspektiva .....	19
3    Problémy při vzdělávání dětí a jejich řešení v ČR .....	21
3.1    Poruchy chování.....	21
3.2    Poruchy učení.....	22
3.3    Prevence a řešení sociálně patologických jevů .....	23
4    Metodologie.....	27
4.1    Výzkumné otázky a hypotézy .....	27
4.2    Výzkumný přístup a výzkumná technika.....	29
4.3    Výzkumný vzorek a sběr dat.....	30
5    Analýza dat a interpretace výsledků.....	32
5.1    Vyhodnocení hypotéz.....	43
5.2    Shrnutí a diskuze .....	49
ZÁVĚR .....	52
BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM .....	54

## ÚVOD

Školní sociální pracovníci poskytují svoje služby ve snaze o odstranění bariér, které by mohly dětem znemožňovat přístup ke vzdělávání a benefitům (Frey, 2012, s. 1). Význam školské sociální práce vychází ze snah o interakci mezi sociální prací a vzdělávacím systémem. Školní sociální práce se definuje jako „specifická oblast praxe sociální práce, která je zaměřená hlavně na podporu propojování rodin, škol a komunit, pomoci dětem rozvíjet se a vytvářet harmonické vztahy mezi všemi aktéry a také tvorbu zdravého školního klimatu, ve kterém žáci budou moci maximálně využít příležitosti učit se, růst a rozvíjet se“ (Skyba, 2014, s. 2).

Tématem této bakalářské práce je školská sociální práce a její rozvoj v České republice. Toto odvětví sociální práce je v mnoha zemích již běžnou praxí, která má své opodstatnění. I proto je v zahraniční literatuře (především ze Spojených států amerických) široká škála odborných zdrojů, ze kterých lze čerpat. V tuzemské literatuře je téma školské sociální práce zachyceno poměrně malým počtem autorů, i přesto poměrně obsáhle, nikoliv však v takové míře jako v zahraničních zdrojích, které mohou těžit také z příkladů dobré praxe.

Obsahem konceptuální části této bakalářské práce je stručné zmapování historie a současného stavu školního systému České republiky, seznámení se školskou sociální prací a s problémy žáků, které trápí učitele v průběhu vzdělávacího procesu. Cílem této práce je **zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce**. V metodologické části je popsáno, jakým způsobem byla zpracovávána empirická část – samotný výzkum, který je zpracován kvantitativně. Výzkumné šetření se potýkalo s řadou problémů, které jej kvůli pandemii Covid-19 do značné míry omezily na formě sběru a míře získaných dat. Sběr dat měl probíhat listinnou formou, avšak těsně před distribucí byly uzavřeny školy a byl vyhlášen nouzový stav v celé republice. Z důvodu této situace bylo zapotřebí se adaptovat – změnit formu sběru dat a také termín, ve kterém sběr probíhal.

Literatura, ze které tato práce vychází je kombinací zahraničních a českých odborných zdrojů na téma školské sociální práce a výzkumů z oblasti etablování školské sociální práce v České republice. Z tuzemských výzkumů vychází i empirická část této práce, především v oblasti stanovení hypotéz. Taktéž část dotazníku byla převzata z již proběhlého výzkumu, pouze použita na jiný, užší vzorek respondentů. Dalšími zdroji byla odborná literatura, která popisuje problémy žáků ve školském prostředí a rozvoj

školského systému do dnešní podoby. V rámci reflexe legislativního pohledu na pozici školního sociálního pracovníka tato práce taktéž těží ze zákonných dokumentů upravujících fungování škol.

Práce uvádí do problematiky zavádění školní sociální práce popisem vývoje a dnešního stavu školského systému, jeho legislativy, inkluzivního vzdělávání a fungování orgánu sociálně právní ochrany dětí. Dále definuje školskou sociální práci, přibližuje vybrané kompetence školních sociálních pracovníků, které nabízí při řešení specifických problémů žáků, popisuje cílové skupiny, modely školní sociální práce a uvádí sociálně ekologickou perspektivu jako jeden z nejsilnějších argumentů pro etablování školní sociální práce. Práce dále popisuje problémy ve vzdělávání a formy jejich řešení a prevence. V metodologické části je popsán postup a teoretický rámec kvantitativní výzkumné metody. V empirické části jsou prezentována získaná data, řešení hypotéz a dílčích cílů. V závěru pak celkové shrnutí práce a její východiska pro další zkoumání tohoto tématu.

Téma školní sociální práce jsem si vybral na základě zkušeností s prací s romským etnikem v organizaci JILORO-Srdíčko ve Šternberku, kde zdejší sociální pracovnice popisovaly jako jeden z největších problémů úroveň vzdělání romských dětí, které je podmíněné časovým nedostatkem místních učitelů na základních školách. Toto vede k postupnému upadání vědomostí romských dětí oproti zbytku třídy, a tyto rozdíly se v průběhu let stávají natolik markantními, že často mohou vést k propadání a vytvořením averze ve snaze se jakkoliv dále snažit vzdělávat. Celkově je pro mě sociální práce s rizikovou mládeží disciplínou, které jsem se v průběhu studia věnoval nejvíce, a proto se jí chci věnovat i v bakalářské práci.

# 1 Vzdělávací systém České republiky

K pochopení výkonu povolání školních sociálních pracovníků a toho proč se tento směr sociální práce v České republice téměř vůbec nerozvinul, je třeba stručně shrnout vývoj školského vzdělávacího systému, nynější snahy reformovat základní školství směrem k inkluzivnímu prostředí a legislativní ukotvení některých vzdělávacích záměrů, ze kterých lze vyvodit pohled na školní sociální práci a působení sociálních pracovníků přímo ve školách.

## 1.1 Vývoj školského systému

Od dob první republiky byl náš školní systém segregován do skupin, které nabízí odlišné možnosti a rozdílnou kvalitu výuky. Zářným příkladem této segregace byla již tehdy víceletá gymnázia, která byla, a do jisté míry jsou i dnes, považována za prestižní. Někteří pedagogové už tehdy vyjadřovali obavy ohledně segregace ve školském systému a namítali, že demokratická společnost by měla projevovat snahu o integraci všech žáků. S příchodem komunismu v roce 1948 a zavedením tzv. jednotné školy došlo k rázným změnám. Tyto víceletá gymnázia byla zrušena a totalitní režim nabízel zejména dětem straníků mnoho vzdělávacích příležitostí, a naopak elitářským rodinám z předtotalitního období možnosti vzdělávání značně ztěžoval. Výsledkem snah tehdejšího režimu o podporu dětí stranických skupin bylo neočekávané posílení představy veřejnosti o biologických předpokladech pro dosažení vyššího vzdělání, a to zejména proto, že úspěšnost dětí některých straníků v těchto kurzech byla značně nízká. Dalším výsledkem byla zvýšená produkce maturantů. Komunistický režim za dobu svého působení navýšil podíl maturantů ve společnosti až čtyřnásobně, což minimálně souviselo například s navyšováním příjmů a lidé s maturitním vzděláním byli pouze chráněni před těžkou manuální prací. Vytvářela se také široká síť různých typů škol s rozšířenou výukou a stejně tak i školy zvláštní (Straková, 2010, s. 2-4).

S pádem totalitního režimu se vzdělávací systém potýkal s řadou výzev, bylo potřeba demokratizovat a decentralizovat školský systém, počínaje strukturou výukového systému, obsahem vzdělávání a financování systému. Příkladem může být opětovné zřízení víceletých gymnázií, která za totality nefungovala. Stěžejními body byly například vstup soukromého sektoru do vzdělávání a povolení církevních škol (Francová, 2016, s. 20-22).

Z tohoto textu vyplývá, že školské prostředí už jen díky totalitnímu režimu naprosto znemožňovalo jakýkoli přirozený vznik školní sociální práce a to proto, že



v socialistické společnosti nebyla potřeba pro obdobné pozice sociální práce nejen ve školství. Naopak v Americe a v západní Evropě se školní sociální práce formovala přirozeně jakožto odezva na vznikající problémy, které ve školském prostředí vznikaly.

Další změny probíhající do roku 2016 soustavně měnily podobu školství směrem k demokratizaci. Velkou roli samozřejmě postupem času hrála i Evropská Unie. Byly vytvořeny kurikulární dokumenty, uzákoněny práva a povinnosti dětí, žáků, studentů a rodičů. Proběhl i vznik školské rady – kontrolního orgánu a mnoho dalších. Rozsáhlé změny potkaly i speciální školství, které se rychle modernizovalo ke snaze integrace absolventů do běžné společnosti (Francová, 2016, s. 22-24).

Francová nadále zmiňuje, že v roce 2016 probíhal politický boj, ohledně posunu školského systému směrem k tzv. inkluzivnímu vzdělávání, které mělo za úkol inkluzi zejména žáku se speciálními vzdělávacími potřebami do tzv. hlavních vzdělávacích proudů (Francová, 2016, s. 27).

Návrh na zavádění inkluzivního vzdělávání měl za následek střet názorů, a to především od pedagogů základních škol, kteří do jisté míry nechápali, oč se vlastně jedná, nebo se obávali, že nebudou zvládat výuku a přítomnost žáků se speciálními potřebami, což by mohlo mít za následek pomalejší proces vzdělávání všech žáků. Podobné názory měli i pedagogové ze speciálních škol, kteří se navíc obávali, že podobný návrh by je mohl připravit o živobytí (Marušková, 2015 [online]).

## **1.2 Inkluzivní vzdělávání**

Jedná se o „*hlavní vedoucí princip posilující udržitelný rozvoj, celoživotní vzdělávání pro všechny a rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem*“. Tento princip je spojován s pohledem na zdraví jedinců z tzv. holistického pohledu (jedna ze základních posuzovacích metod v praxi sociálního pracovníka), ten zahrnuje vnímání nejen biologického a psychického stavu osob, ale také z jejich sociální a duchovně/emocionální perspektivy. Z kombinace těchto čtyř faktorů je pohlíženo na celkové zdraví osob, které vyhovuje jim i jejich okolí. Úkolem vzdělávacího systému by pak mimo jiné měla být snaha o vytvoření prostředí, které nebude zanedbávat a odsouvat jedince s odlišnými potřebami na okraj společnosti. Inkluzivní vzdělávání má tedy v praxi nabízet rovnou příležitost dětem ze stejných komunit navštěvovat školy tzv. hlavního vzdělávacího proudu a maximálně podporovat jejich rozvoj a individualizaci. V praxi by inkluzivní školy prosazovaly následující hodnoty: „*rovnost (spravedlnost), respektování odlišností a principů participace (účast, zapojení, spolurozhodování) na životě třídy, školního*

*společenství a komunity, spolupráce, sounáležitosti v praxi“ (Kratochvílová, 2013, s. 15-17).*

### 1.3 Legislativní rámec školského systému v ČR

Valentová uvádí, že školský systém v ČR prochází řadou změn. Nejzásadnější je však přechod od výhradně vzdělávací funkce, k funkci socializační a výchovné. Vychází z dokumentů „*Bílá kniha*“ a „*Rámcový vzdělávací program*“ (Valentová, 2011, s. 11).

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) upravuje vzdělávání napříč různými stupni vzdělávacího procesu, stanovuje vzdělávací a výchovné podmínky a taktéž vymezuje práva a povinnosti, které mají právnické/fyzické osoby v oblasti vzdělávání. Dále upravuje státní a samosprávnou činnost v oblasti vzdělávání. Školský zákon v § 116 vymezuje činnosti poradenských zařízení, těmi jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (bližší popis v podkapitole 3.3). Tyto poradny dle školského zákona „*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.*“ Dále jde o spolupráci s OSPOD a jinými orgány věnujícími se této problematice (zákon 516/2004 Sb. §116).

Bílá kniha zmiňuje, že „*vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i na trhu práce. Proto má vzdělávání více rozměrů, je současně zaměřeno na rovinu osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu na pracovní život.*“ (Bílá kniha, 2001, s. 13).

Dále uvádí, že se školský systém bude snažit o „*posílení prevence sociální patologie, o podporu a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti žáků a harmonizaci vztahu rodiny a školy, o podporu integrace dětí se zdravotním postižením do běžných typů škol a o tvorbu inkluzivního prostředí*“ (Bílá kniha, 2001, s. 36).

Dalším dokumentem upravujícím vzdělávací politiku státu je „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*“. Ten se kromě jiného zaměřuje na snižování nerovností ve vzdělávání. Zahrnuje snahu maximalizování kapacit žáků pro jejich vlastní rozvoj, zajištění toho, aby byl postup

vzdělávacím systémem směrem vzhůru stejně dostupný pro všechny bez rozdílů. Budovat formy prevence již od předškolního věku, tak aby se snižovalo riziko neúspěchu a to formou „rozvoje kompetencí pedagogů a spolupráce škol s fungujícími poradenskými službami“, což povede k vytvoření spravedlivějšího prostředí a vyšší dostupnosti středních a vysokých škol všem společenským skupinám. Dále se zaměřuje i na problematiku genderových nerovností a toho, jak jim předcházet a na formování programů celoživotního vzdělávání (Dlouhodobý záměr, 2015, s. 11).

V obou dokumentech je zmiňována kooperace škol s poradenskými službami nebo návaznost specializovaných zařízení na již realizované školské poradenství, a to vše v rámci rozvoje školy jakožto instituce, která má zkvalitňovat vývoj mládeže. Avšak ani jeden dokument nezmiňuje sociální pracovníky nebo školní sociální práci jakožto subjekty, které by se na výše zmíněných záměrech či snahách měly podílet. A to navzdory faktu, že záměry České republiky o zkvalitňování funkce školských institucí nepřímo zmiňují potřebu kompetencí a znalostí, které by jim sociální práce mohla nabídnout právě prostřednictvím zavedení pozice školního sociálního pracovníka.

Dle Havlíkové je jedinou legislativní úpravou činnosti sociálních pracovníků v oblasti školství v České republice „vyhláška 75/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních“, což se přímo nevztahuje na pozici školního sociálního pracovníka. Dále uvádí, že jestliže však sociální pracovník na škole působí, vztahuje se na něj zákon „108/2006 Sb. o sociálních službách“ a jeho činnost dále upravuje i nařízení vlády „č. 399/2017 Sb.“, které pozměňuje starší nařízení vlády především stran rozsahu pracovních úkonů a zařazení do platových kategorií (Havlíková, 2018, s. 13).

Výše zmíněná vyhláška 75/2005 sb. vymezuje zajišťování poradenských služeb prostřednictvím výchovných poradců a školních metodiků prevence v kooperaci s pedagogickým personálem školy. A také uvádí, že poradenská činnost může být realizována taktéž školním speciálním pedagogem nebo školním psychologem (Vyhláška č. 72/2005 Sb. § 7).

Poradenské služby zajišťované těmito pracovníky mají za úkol:

- a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,
- c) prevenci školní neúspěšnosti,

- d) *kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění,*
- e) *podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- f) *podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- g) *průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*
- h) *včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- i) *předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- j) *průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- k) *metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- l) *spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- m) *spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.*

(Vyhláška 72/2005 sb. § 7).

Dle Havlíkové je tento výčet pracovních činností z velké části v kompetenci sociálních pracovníků, a i přesto je rozčleněn mezi školní psychology, speciální pedagogy, výchovné poradce a školní metodiky prevence (Havlíková, 2018, s. 14).

#### **1.4 Odbor sociálně právní ochrany dětí ve spolupráci se školami**

Zřizovatelem odboru sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) je Ministerstvo práce a sociálních věcí (dále jen MPSV). Tento orgán dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí zajišťuje „ochranu práv dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu oprávněných zájmů dítěte včetně ochrany jeho jmění a působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině“, zákon také upravuje povinnosti ohledně spolupráce škol a OSPOD (Ministerstvo práce a sociálních věcí [online]).

Velkým faktorem ovlivňujícím spolupráci škol a OSPOD je povědomí o kompetencích a pravomocech, které mají pracovníci na půdě škol a sociální pracovníci OSPOD. Škola by se pak na tyto sociální pracovníky měla obracet v případě, kdy vyčerpá veškeré možnosti pro zvládnutí situace dítěte. V rámci spolupráce, OSPOD Jihomoravského kraje vypracoval stručnou metodiku situací a odpovědí na otázky učitelů. Velkou část dokumentu tvoří téma omluvené i neomluvené absence žáků a informace o tom, jak rozpoznat, zda je situace natolik vyhrocená, aby ji škola měla předat dál. Dalšími řešenými tématy v této metodice jsou zanedbávání dítěte, drogová problematika, psychické problémy a odpovědnost školy za situace, které se žákům staly mimo školu. Dále jsou zde podrobně uvedeny postupy, kterými se sociální pracovníci řídí. Metodika upozorňuje na to, že OSPOD v žádném případě není represivní orgán a vybízí pedagogy se v případě nejistoty obrátit na sociální pracovníky, aby se vyhnuli možnosti, že daná situace by byla jakkoliv podceněna, či zanedbána. Například v případě podezření na zanedbávání žáka metodika jasně vysvětluje, že individuální pohled na věc hraje velkou roli. Příkladem může být špatná hygiena a nedostatečná školní příprava, kterou dle metodiky nelze považovat za zanedbávání, jestliže se nejedná o extrémní případ. Naopak když je dítě rodiči viditelně bito, nebo když se s ním nevhodně zachází tak je ohlašovací povinnost bezpodmínečná (Spolupráce škol a SPO-JMK [online]).

## **2 Školní sociální práce**

Následující kapitola definuje samotnou školní sociální práci a kompetence školních sociálních pracovníků, což je zásadní pro vymezení tohoto tématu, které v českých podmínkách není jasně ukotveno. Z toho důvodu bude čerpáno z kombinace zahraničních i českých zdrojů. Dále tato kapitola zahrnuje popis cílových skupin, kterým se školní sociální práce věnuje, stručně budou zmíněny modely školní sociální práce, jejichž volba výrazně ovlivňuje podobu školské sociální práce v zemi jejího působení. Toto je třeba určit, aby bylo zřejmé, jaká je zamýšlená role školního sociálního pracovníka. V závěru kapitoly bude pojednáno o ekologické perspektivě, která se dá považovat za teoretické východisko pro školskou sociální práci a její vymezení a aplikace jsou z pohledu etablování této disciplíny nezbytné z důvodu správného porozumění školské sociální práci a poznání všech možných aktérů.

### **2.1 Definice školní sociální práce**

Školní sociální práci se rozumí specializované odvětví praxe na poli sociální práce, v níž sociální pracovníci do vzdělávacího systému vnášejí unikátní spektrum znalostí a schopností. Školní sociální pracovníci jsou odborníci, kteří mohou být užiteční při řešení obav o duševní zdraví jednotlivců, problémů s chováním, při podpoře pozitivního chování ve školách. Také nabízejí podporu na akademickém i třídním poli, radí se s pedagogy, rodiči a jinými subjekty v rámci poskytování jak individuální, tak skupinové podpory nebo terapie. Školní sociální pracovníci jsou nápomocni v podporování snahy škol o poskytnutí a nastavení vzdělávání k dosažení kompetencí a sebevědomí žáků (School Social Work Association of America, 2005 [online]).

Constable uvádí, že rodina a škola jsou základem pro rozvoj dítěte a může v nich být nalezena naděje pro další generace. Vzdělávání mladších generací však může mít mezery – na půdě školy, v rodinách, v jejich vzájemných vztazích, které se nemusí shodovat s potřebou studentů. Dalším nedostatkem může být rozdíl mezi aspiracemi a realitou, mezi tím, co by mělo být dostupné a tím, co dostupné doopravdy je. V dnešním proměňujícím se multikulturním světě jsou také mezery mezi jednotlivými kulturami a mezi tím co jim vzdělávací systém může nabídnout. Avšak všude ve světě je hlavní prioritou veřejnosti to, aby se děti pozitivně rozvíjely a aby je v tomto pozitivním rozvoji podporovaly právě školy. Realitou ale je, že tyto aspirace nejsou naplněny, že opatření selhávají a jinak efektivní programy nelze uplatnit na všechny studenty stejně. Školní

sociální pracovníci operují v prostoru, kde se navzájem děti, rodiny, školy a komunity střetávají (Constable, 2009, s. 3-4).

Škole, jakožto instituci, poskytují sociální pracovníci pomoc v podobě „*integrace, intervence a snahy o pozitivní změnu ve prospěch žáků*.“ Školní sociální pracovníci jsou nápomocní i při naplňování sociálních funkcí škol, těmi jsou „*výchovné, vzdělávací, kvalifikační, sociálně-integrační, selektivní, alokační, ochranné aj.*“ Tyto funkce podporují koordinováním a sjednáváním sociálních služeb veškerých subjektů podílejících se jak na sociálním rozvoji, tak sociálně-právní ochraně dětí (Matulayová, Tokárová, 2013, s. 471).

## 2.2 Kompetence školních sociálních pracovníků

School Social Work Association of America rozděluje typy služeb poskytované školními sociálními pracovníky do více kategorií. V rámci **služeb přímo souvisejících s procesem vzdělávání žáků**, které mohou sociální pracovníci vykonávat, může být například účast na shromáždění evaluující vzdělávání žáka, průběh speciálního vzdělávání žáků, nebo na vytváření individuálních plánů vzdělávání. Dále pracují s životními situacemi nebo problémy žáků, které je omezují ve fungování ve školách a ve vzdělávacím procesu. Mohou poskytovat například poradenství (individuální, skupinové, rodinné) nebo aktivizovat tyto tři skupiny a jejich prostředků k podpoře dětí v jejich vzdělávacím procesu, tak aby byl co nejučinnější a další. **Služby studentům** zahrnují krizovou intervenci, vytváření strategií pro zvýšení akademického úspěchu, asistenci při řešení konfliktů a zvládání vzteku. Sociální pracovníci pomáhají dětem při rozvíjení správných sociálně-interakčních dovedností a také pomáhají žákům přijmout sami sebe a ostatní. Některými službami v rámci **asistence rodičům a rodinám** může být pomoc při posuzování problému, které mohou děti ovlivnit v procesu vzdělávání. Dále může jít o zlepšování kompetencí rodičů v pomoci jejich potomkům při školní přípravě, zlepšování rodinné atmosféry k usnadnění fungování dětí v rámci komunit a školy a zpřístupňování zdrojů a programů, které by rodiny mohly využít. **Službami sociálních pracovníků personálu** školy je myšlen především rozvoj povědomí personálu školy o „*kulturních, sociálních, ekonomických, rodinných, zdravotních aj.*“ faktorech ovlivňujících chování a prospěch žáků. **Úzká spolupráce rodiny, komunity a školy** obnáší snahu sociálního pracovníku o zprostředkování zdrojů komunit pro potřeby studentů. Mezi tyto snahy může patřit snaha o to, aby systém reagoval na potřeby dětí individuálně, nikoliv jako na potřeby celku nebo snaha o vytvoření školních



a komunitních služeb k naplnění potřeb studentů a jejich rodin. Poslední oblastí, kterou School Social Work Association popisuje, jsou tzv. **služby krajům**. Do těchto služeb řadí například asistování při tvorbě edukačních programů pro děti se zápornými výsledky nebo asistování rodinám při získávání různých zdrojů, které systém nabízí pro zlepšení vyhlídek na vzdělávání jejich potomků (School Social Work Association [online]).

Avšak encyklopedie školní sociální práce uvádí, že tyto funkce mohou být definovány odlišně, v závislosti na tradici školní sociální práce a přístupu, který daná země ke školní sociální práci má (Matulayová, Tokárová, 2013, s. 471).

Publikace vydaná MPSV „Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami“ se věnuje oblasti působení a cílům školských sociálních pracovníků v prostředí českých škol. Těmi jsou právě „*vytváření pozitivního klimatu ve třídách/školách, podpora odborného růstu zaměstnanců škol, koordinování podpory a asistence, prevence a snižování důsledků nežádoucích jevů a obtížných situací, práce s komunitou a snaha o rozvoj občanské společnosti*“. **Metodami sociální práce**, které při těchto aktivitách mají zaměstnanci využívat, jsou „*Případová práce a případové, rodinné, krizové intervence, komunitní práce, supervize, sociální práce se skupinou, supervize, intervize, Case management*“ (Jůžová, Poláková, Houška, 2019, s. 192 – 197).

### 2.3 Cílové skupiny

Z výše uvedených kapitol vychází, že různorodost školní sociální práce cílí na pomoc studentům a jejich rodinám, popř. rodičům, prostřednictvím zdrojů a kompetencí škol, komunit, krajů nebo vzdělávacího systému.

Skyba ve své práci uvádí, že jedním z výsledků jejího zkoumání je shoda pedagogů a expertů na výchovu mládeže v tom, že hlavní cílovou skupinou školní sociální práce jsou především **rodiče**. Ti jsou základním faktorem, který dítě ovlivňuje v přístupu k výuce, snaze se zlepšovat a vnímání společensky uznávaných norem. Postavení rodičů ve společnosti může jejich děti sociálně znevýhodňovat, výše zmíněné kompetence rodičů mohou být oslabeny v rámci jejich společenského postavení, příjmů, dlouhodobé nezaměstnanosti a dalšími (Skyba, 2014, s. 136-137).

Matoušek ve slovníku sociální práce vymezuje rodinu jako „*skupinu lidí spojenou pouty pokrevního příbuzenství nebo právních svazků (sňatek, adopce)*“. Rovněž rozšiřuje tento tradiční koncept pojetí rodiny o nové chápání ve smyslu „*vzájemné náklonnosti*“, který se objevuje především v USA a některých zemích EU. Počátkem novověku se rodiny začaly stávat více závislé na státu z důvodu přenášení řady tradičních funkcí rodiny právě

na stát, například vzdělávání dětí. Z hlediska rozvoje dítěte rodině nadále zůstává funkce výchovy dětí a emocionální podpory (Matoušek, 2013, s. 187).

Vzhledem k cizojazyčným zdrojům a cíli této práce jsou použity pojmy student a žák jakožto synonymum. Avšak Školský zákon tyto dva termíny definuje odlišně. Studentem se dle tohoto zákona rozumí osoba, která se systematicky vzdělává na vyšší odborné, nebo vysoké škole. Na základních a středních školách jsou takové osoby označovány jako žáci (Školský zákon, 516/2004 Sb.).

Skyba ve svém zkoumání krom žáků a rodičů uvádí další cílové skupiny dle subjektivního vnímání respondentů vzhledem k jejich relevanci ke školní sociální práci, těmi například jsou „*oddělení sociálně právní ochrany, jiní soc. pracovníci, psychologové, lékaři, učitelé, asistenti učitelů aj.*“ (Skyba, 2014, s. 137).

## 2.4 Modely

Encyklopedie sociální práce uvádí, že uplatňování školní sociální práce v praxi se liší dle „*modelů a teoretických koncepcí*“, ty se postupně modernizují, propojují a zlepšuje se jejich metodika. Představeny jsou zde čtyři základní modely, jejichž aplikace v praxi podmiňuje podobu školské sociální práce.

- „*Tradiční klinický model je zaměřen na případovou práci se žákem se sociálními a emocionálními problémy, které mu překážejí v učení. Úkolem ŠSP je poskytnout služby žákovi a jeho rodině; nezaměřuje pozornost na školu.*“
- „*Model přeměny školy naopak naviguje sociálního pracovníka hledat (s pomocí dalších odborných zaměstnanců školy) řešení sociálních problémů žáků ve školním prostředí.*“
- „*Komunitní školní model je zacílen na komunity s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji. ŠSPk se zabývá komunitou a školou jako propojenými sociálními systémy; jeho úkolem je provádět osvětu v komunitě a realizovat školní programy zaměřené na pomoc žákům.*“
- „*Sociálně-interakční model zdůrazňuje reciprocitu vlivů a intervencí zaměřených na jednotlivé typy a kvalitu výměn mezi žáky, skupinami žáků, rodinami, školou a komunitou.*“

(Matulayová, Tokárová, 2013, s. 470 – 471).

## 2.5 Sociálně ekologická perspektiva

Ekologie je věda vycházející z obecné teorie systémů. Prvotně šlo vědu zajímající se o biologické vztahy mezi jednotlivými organismy (Janebová, 2014, s. 104). Sociálně – ekologická perspektiva je přístup pocházející z 60. let minulého století, kdy se jí začal zabývat William Gordon. V 70. letech byla Carlem Germainem uvedena sociálně ekologická perspektiva jako model sociální práce, kdy kritizoval pojetí člověka v sociální práci pouze v kontextu jeho intrapsychických procesech. Sociální ekologie tak přináší do zorného pole sociální práce vztah člověka s jeho prostředím, čímž vysvětluje některé procesy a problémy (Mojžíšová, 2006. s. 49–56). Ekologie je zde použita jako věda, zkoumající interakce mezi lidmi a jejich prostředím zahrnující věci i ostatní lidi (Howe, 2009, s. 109).

Sociálně – ekologický je přístup ideálním nástrojem při uplatňování školní sociální práce. Sociální pracovník totiž nepracuje pouze s žákem, ale vnímá ho jako součást různých sociálních skupin, které jsou navzájem propojené a žáka ovlivňují. A v rámci snahy o výchovu dítěte v „*uvědomělého občana*“, jak uvádí Závodná, se tato metoda přímo vybízí. A právě proto, aby sociální pracovník dosáhl cíle svého povolání, pracuje s širokou škálou subjektů, jež žáka v procesu jeho vzdělávání ovlivňují. Těmi jsou například rodina, učitelé, orgán sociálně právní ochrany dětí, psycholog a další (Závodná, 2015, s. 43). Cílené a profesionální využití tohoto přístupu má za následek komplexní pohled na situaci dítěte a dá se považovat za jeden z hlavních argumentů pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka v českých školách (Matulayová, 2017, s. 53).

Systémy, ve kterých lidé fungují, se sledují z pohledu sociálně – ekologické perspektivy jako mikro, mezo a makro systémy. Systémy na mikro úrovni znamenají individuální osoby, jejich rodiny a vztahy – v kontextu této práce jde o jednotlivé žáky, jejich rodiny a učitele. V mezo úrovni hovoříme o místních organizacích, komunitách a skupinách lidí, pro potřeby této práce jsou na mezo úrovni viděny školy jako instituce, orgány státní správy – konkrétně orgán sociálně – právní ochrany dětí, neziskové organizace poskytující služby rodinám a dětem, širší komunity, kde žáci a jejich rodiny žijí (sousedství, přátelé, zájmové seskupení apod.). Makro systém pak zahrnuje státní systémy, politiku a legislativu – v souvislosti se školní sociální prací jde o celkové politické nastavení v zemi a zákony upravující tuto problematiku (např. školský zákon), Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tvořící rámcové vzdělávací programy

(např. Bílá kniha), Ministerstvo práce a sociálních věcí a další (Matoušek, 2007, s. 249 – 252).

### **3 Problémy při vzdělávání dětí a jejich řešení v ČR**

Podrobně shrnout veškerou problematiku týkající se faktorů, které dítě ovlivňují ve vzdělávacím procesu, by bylo nad rámec této bakalářské práce, proto se tato kapitola bude zabývat především těmi oblastmi, ve kterých by kompetence sociálních pracovníků mohly být nápomocné subjektům, které momentálně danou problematiku řeší. V další části kapitoly jsou pro komplexnost popisované problematiky uvedeny existující systémy řešení daných problémů v ČR, úkoly školních sociálních pracovníků a jejich aktuální stav u nás.

#### **3.1 Poruchy chování**

Poruchou chování se rozumí odchylka od sociální normy, kterou se dítě není schopno řídit – s ohledem na jeho věk. Tyto odchylky jsou pak dány například sociálním prostředím, ve kterém se dítě vyvíjí, zděděnou disfunkcí nebo poruchou nervového systému ještě před narozením dítěte. Tyto faktory mohou mít za následek již zmíněné porušování sociálních zvyklostí, projevy neempatického chování a agresivitu. Poruchy chování se dále rozdělují na agresivní a neagresivní. Neagresivní jsou například lhaní, útky ze školy, potulka v době vyučování. Agresivní se vyznačují zasahováním do práv jiných jednotlivců a jejich omezováním, např. šikana. Je normální, že tyto dva typy poruch chování se často kombinují (Večerka, Holas, Štěchová, Diblíková, 2000, s. 45-48).

#### **Záškoláctví**

Záškoláctví se jeví jako jeden z nejextrémnějších nežádoucích jevů v kontextu edukační funkce škol. Tento jev je jedním z hlavních důvodů, proč někteří nedokončí základní školu v rozsahu všech devíti studovaných let. Žáci bez povědomí zákonných zástupců vědomě zameškávají školní hodiny. V jiných případech se může jednat o represi k vyučovanému předmětu – žák v jistém bodě přestal chápat látku, je pozadu a bojí se na sebe upozornit, např. při psaní testů nebo zkoušení, proto raději daný předmět vynechá. Další možností může být, když dítě předstírá nemoc a rodiče mu jeho absenci potvrdí. Důvody záškoláctví se nejčastěji rozlišují z důvodu již výše zmíněné represe vůči škole, kvůli nefunkčnímu rodinnému klimatu, popř. kvůli vnějším vlivům (volnočasové aktivity, kamarádi). Hlavní myšlenkou pro zmírnění dopadů záškoláctví je posilování vztahů mezi žáky a pedagogy, tak aby se žáci nebáli být otevření a učitelé reagovali na podněty, které naznačují, že by něco nemuselo být v pořádku. Utváření správného

sociálního klimatu ve školském prostředí je jedna z pracovních kompetencí školních sociálních pracovníků (Kampasová, 2014, s. 27).

### **Šikana**

Šikanou se častokrát rozumí opakující se akt krutosti útočící na svobodu a morální hodnoty člověka, který se nedovede bránit. Z legislativního hlediska není šikana definována, jelikož z podstaty její různorodosti zasahuje do různých právnických sfér. V případě školní šikany se pak tímto pojmem rozumí každý akt, kterým bylo dítěti ublíženo. Šikana má však specifické rysy, vyznačuje se postupným rozvojem a může dospět až k fatálně vyhoceným situacím. V prvopočátku se může šikana zdát neškodná, její zárodek je považován za dětské vtipy, legraci a nenápadné zesměšňování dítěte. V další fázi se šikanující dítě snaží přijít na limity a následky jeho jednání, zde často přichází na řadu fyzický kontakt, a jestliže se oběť nebrání, tak krom pocitu vítězství se mohou dostavit i sympatie dalších dětí. Ve fázi třetí se ze sympatií dalších dětí stává synchronizované utlačování oběti a každý zde má svou jasně vymezenou pozici. Tento bod je zlomový, jestliže se ze situace nevyvstane skupina druhá, která oběť bude bránit tak šikana dospěje do čtvrté fáze. Ve čtvrté fázi dospěje šikana do takového stádia, v němž je potencionální obětí každý jedinec, který nesympatizuje s vůlí agresorů. V poslední fázi se šikana stává naprosto dominantním a organizovaným jevem pro všechny krom oběti, vyvíjí se nové způsoby zesměšňování a dalších intrik vůči oběti. K tomu, aby se výše zmíněným situacím dalo předejít je zapotřebí mít na paměti, že oběť šikany zřídka vyhledá pomoc sama, a to z různých důvodů. K odhalení šikany bývá často zapotřebí všimnout si nejružnějších maličkostí jako např. zhoršení prospěchu dítěte, způsoby chování a další. Při řešení šikany na školách zjevně chybí dostatek zkušeností ať už s rozpoznáním jejího průběhu, tak s postupem při jejím odhalení. Pedagogové bývají často součástí problému, nikoliv subjektem, který by šikanu dokázal odhalit a vyřešit, někdy dokonce podobné problémy ignorují. Práce s rodiči oběti i agresorů je taky velmi důležitá a to proto, aby se neschylovali k neunáhleným činům a dávali dobrý příklad svým dětem i v takto náročných situacích (Lovasová, Hanušová, Hellbrandová, 2005, s. 10 – 16).

### **3.2 Poruchy učení**

Poruchy učení jsou disfunkce, které mají za následek nedostatečnou schopnost dětí zvládat náročnost školských požadavků. Nejčastěji se projevují v oblasti psaní (dysgrafie), počtů (dyskalkulie) a schopnosti plynule číst (dyslexie). Mohou být i kombinované. Příčinou těchto projevů je podle mnohých studií kombinace faktorů

v oblasti mozku nebo dědičnosti. Nejedná se pouze o intelektuální úroveň žáka a kapacitu učitele na předání vědomostí. Aby následky těchto poruch mohly být odstraněny, nebo zmírněny musí žáci projít procesem diagnostiky ve specializovaném zařízení, která jednorázově určí edukační a sociální úroveň dítěte, nebo podrobí dítě procesu dlouhodobého pozorování ve třídě. Následně přichází snaha o přeučování dětí a odstranění následků poruch učení – na zřeteli je hlavně prvopočáteční snaha o navázání blízkého kontaktu a to, že dítě bude mít nesjíše velmi špatnou zkušenost s učením. Tím pádem musí vzdělavatel přistupovat k dítěti dle metodiky a doporučení, aby dosáhl požadovaného výsledku. Postupy jsou stanoveny individuálně dle dané poruchy učení. Zde by sociální práce mohla hrát roli v propojování rodin a škol. Napomáhat těmto dvěma stejně důležitým výchovným institucím, aby se při výchově a vzdělávání dětí společně doplňovaly. (Zelinková, 2000, s. 171).

### **3.3 Prevence a řešení sociálně patologických jevů**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy metodologicky zajišťuje preventivní opatření proti vzniku sociálně patologických jevů ve všech typech vzdělávacích institutů (Krejčířová, Skopalová, 2007, s. 50).

V rámci prevence patologických jevů jsou ve školách ustanoveny pozice **metodiků prevence**, ti jsou však kvůli značnému vytížení v oblasti pedagogiky a dalším přidělovaným úkolům silně vytíženi. Navíc v oblasti metodické prevence nemají jasně stanovenou náplň práce. Namísto činností v rámci školní prevence se zabývají řešením aktuálních problémů, kterými jsou poradenství a informační služby. Avšak nejen metodici prevence na školách zabezpečují předcházení nežádoucím situacím, do této disciplíny se zapojuje velká část pedagogů pomocí jimi vyučovaných předmětů (např. občanská nauka, základy společenských věd, dějepis a další). Snaží se uplatňovat „*zásady etické a právní výchovy a výchovy ke zdravému životnímu stylu*“ (Malach, 2004, s. 134). Cílem této výchovy je z žáků vytvořit sociálně pozitivní a funkční osobnosti, což výrazně zlepšuje prostředí školy i celé společnosti. V ČR tato výchova vychází z projektu Roberta Roche Olivala, španělského profesora, který shledává jako zásadní faktor v tomto pozitivním vývoji „*prosociálnost*“, tedy chování zaměřující se na pomoc druhým a jejich prospěch bez jakékoli odměny. Cílem této výchovy jsou osobnosti, které soucítí s druhými, dělí se, přejí úspěch bez závidění a namáhají se ve prospěch druhých (Drbalová, 2015, s. 18, 19).

V kompetencích školních metodiků prevence je také zabraňování prvopočátečních jevů sociální patologie mezi dětmi, např. řešení konfliktů mezi žáky, které by potencionálně mohly vést k šikaně a další. V případě, že tyto konflikty se do formy šikany skutečně rozvinou, škola a rodiče se obrací na pedagogicko-psychologické poradny, které jsou kompetentní takto vzniklou situaci vyřešit (Marušková, 2015 [online]).

**Speciální poradenství** cílí na zmírnění, eliminaci nebo kompenzaci příčin bránící jedinci integrovat se do společnosti. Není-li toto možné, usiluje alespoň o co nejvyšší stupeň socializace. V České republice se nachází několik typů pracovišť, která se zabývají speciálním poradenstvím. Jsou jimi například: „Ranná péče, **Speciálně pedagogická centra (SPC)**, Výchovní poradci, **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**, Střediska výchovné péče“ atp. (Poláchová Vašátková, Vyhnálková, Kučerová, 2008, s. 16). Při řešení problémů v této sféře je nezbytná mezioborová spolupráce. Právě u PPP je nezbytná spolupráce se školskými, zdravotnickými, sociálně-právními zařízeními a dalšími institucemi (Michalík, 2008, s. 72).

**Pedagogicko-psychologické poradny** jsou školská poradenská zařízení nacházející se v každém okrese, poskytující pedagogicko-psychologická vyšetření a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských výchovných zařízení. Vedle výukových a výchovných problémů se zabývají profesionální orientací žáků. Ve svých činnostech se PPP zaměřují především spíše na diagnostiku než na péči (Renotiérová, 2003, s. 152).

**Speciálně pedagogická centra** taktéž legislativně vymezena jako školská poradenská zařízení, která jsou pro „*děti, žáky a studenty s mentálním postižením, poruchou autistického spektra, tělesným postižením, příp. postižením více vadami*“ a jsou bezplatná, poskytují poradenství na základě žádosti žáků, jejich rodičů, doporučení školy, či školských zařízení. Poradenství lze poskytnout pouze s písemným souhlasem žáka (nad 18 let), případně jeho zákonných zástupců (SPC – PPP a SPC Olomouckého kraje, 2020).

Kampasová přikládá **sociálním pracovníkům** v procesu řešení sociálně patologických jevů velkou důležitost. Sociálního pracovníka popisuje jakožto vyškoleného profesionála v oblasti řešení dané problematiky, jehož úkolem je být jakýmsi propojovacím uzlem mezi veškerými subjekty, kterých se situace týká – těmi jsou děti, rodiče, učitelé, poradenské centrum školní prevence, tím pádem i metodikové prevence, popř. pedagogicko-psychologické poradny, Policie ČR, justiční systém a další. Sociální pracovníci se podílejí i následných a doprovodných procesů, jako jsou ty, které



jsou v gesci orgánu sociálně právní ochrany dětí. Z výše zmíněného vychází najevo, že by bylo logické, aby sociální pracovník byl přítomen v prostorách škol, protože jinak se k dané problematice dostává prostřednictvím jiných sociálních služeb, jako jsou například dětská krizová centra (Kampasová, 2013, s. 23).

V publikaci MPSV „Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami“ z roku 2019 je v důsledku snah o kooperaci mezi školami, rodinami, komunitou a dalšími subjekty mimo jiné doporučováno ustanovení pozice školských sociálních pracovníků, a to primárně jakožto „*interních*“ pracovníků škol, ale i těch „*externích*“, kteří školu navštěvují. To vše v rámci vyhodnocování potřeb žáků a stanovení konkrétní osoby, která koordinuje průběh podpory dítěte. Často jde o sociálního pracovníka OSPOD, pokud se ohrožení dítěte slučuje s vymezením cílové skupiny zákona o sociálně právní ochraně dětí. V případě předběžné a včasné intervence však takový pracovník nemá za úkol své služby poskytovat. Právě proto se pozice školského sociálního pracovníka vybízí jakožto ideální řešení v koordinování asistence žákům při včasné zachyceném problému, nebo při prevenci jeho vzniku (Jůžová, Poláková, Houška, 2019, s. 192 – 197).

V projektu „Model systému preventivních služeb pro děti a jejich rodiny“ (vydaném též MPSV) je sociální pracovník mezi výčtem odborníků na školní prevenci, který nevykonává pedagogickou činnost – tudíž má větší prostor se prevencí na školách věnovat. Školy by také měli umět navázat na služby pomoci pro žáky a jejich rodiny a síťování těchto subjektů je jednou z hlavních kompetencí školské sociální práce. Vymezeny jsou zde taktéž chybějící prvky prevence, jako například supervize u pedagogického sboru (běžná praxe v oblasti sociálních služeb), rozšiřování vzdělání a kompetencí v oblasti prevence a práce s kolektivem. Tyto chybějící prvky mohou mít za následek neefektivní preventivní opatření a také evaluování kvality fungujících projektů a monitorování jejich průběhu (taktéž běžná součást v oblasti poskytování sociálních služeb). Současný systém tedy postrádá formu aktivní prevence, garantovanou státem nebo veřejnou správou pro rodiny s dětmi. Tato prevence zahrnuje zejména „*síťování a koordinování již existujících služeb*“ a taktéž snahu o rozšíření jejich kapacit. Toto vede k návrhu na vytvoření **Centra pro rodiny s dětmi**, ve kterém by mimo další figurovali i sociální pracovníci, kteří by poskytovali rodinám poradenství a asistovali „*koordinátorovi služeb*“ v odkazování klientů na navazující služby (Korbel, Lejsková, 2019, s. 46 – 51).

Školní sociální pracovníci se v ČR objevují velmi zřídka, a jestliže jejich služeb škola využívá, tak velmi často jen na zkrácené pracovní úvazky. Obecně svoji práci

popisují jako snahu o propojení různých subjektů, které mají vliv na samotné žáky a jejich možnosti vzdělávat se. Velmi častou aktivitou je také komunikování s orgánem sociálně právní ochrany dětí. Z případových studií jasně vyplývá, že tito sociální pracovníci se snaží vycházet z propojování modelu klinického a modelu školní přeměny. Klinický model se zaměřuje na přímou pomoc žákovi a jeho rodině – nehledá problém ve škole samotné. Školní přeměna naopak sleduje hledání pomoci žákům ve školském prostředí za pomoci ostatních pracovníků školy. S ohledem na minimální počet takovýchto pracovních pozic a nedostatek zkušeností s touto profesí je však pozoruhodné, že již zavedení sociální pracovníci utváří stabilní základ pro etablování školní sociální práce (Havlíková, 2018, s. 44).

## 4 Metodologie

Tato část bakalářské práce se věnuje realizovanému výzkumu a jeho metodologii. Tento výzkum byl zrealizován v návaznosti na zjištění z již uskutečněných výzkumů na téma školní sociální práce a snaží se zjistit, jak třídní učitelé z vybraných škol Jihomoravského kraje hodnotí návrh na etablování školních sociálních pracovníků přímo na pracovišti jejich škol.

Hlavním cílem této práce je **zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce.**

### Hlavní cíl rozčleňuji na tři dílčí cíle:

Dílčí cíl 1: Zjistit, jak třídní učitelé v Jihomoravském kraji hodnotí potřebnost pozice školního sociálního pracovníka.

Dílčí cíl 2: Zjistit, jaké překážky učitelé vidí v zavedení pozice školního sociálního pracovníka.

Dílčí cíl 3: Zjistit, jak učitelé hodnotí spolupráci mezi školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

### 4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

V rámci tohoto výzkumu bude řešeno, jestli by učitelé základních škol v Jihomoravském kraji uvítali poskytování služeb a podpory školních sociálních pracovníků v oblastech, které v předchozích výzkumech byly nejčastěji jmenovány jako potřebné. Jde o výzkum malého rozsahu – jde o situaci kdy je výzkumník omezen ve velikosti a rozsahu šetření (Punch, 2008, s. 13). Transformace studovaného jevu do indikátorů je prováděna deduktivní metodou – ta vychází z již formulovaného problému, překládá jej do jazyka hypotéz. „*Hypotézy navrhuji, jaké spojení mezi proměnnými bychom měli najít, je-li naše hypotéza pravdivá.*“ Hypotézy tohoto výzkumu vycházejí z předchozích výzkumů a odborné literatury zabývající se školní sociální prací. Podstatou kvantitativního šetření je „*zkoumání vztahů mezi proměnnými.*“ (Disman, 2011, s. 76 – 85). Proměnná charakterizuje vlastnost dané entity. Může být závislá nebo nezávislá. Nezávisle proměnnou rozumíme množinu, která je příčinou daného jevu a závisle proměnnou rozumíme skutečnost, která je důsledkem nezávisle proměnné (Punch, 2008, s. 15 – 18). V hypotézách byly zvoleny následující nezávisle proměnné: lokalita – v jak velké obci se nachází škola působení respondenta; délka praxe dotazovaného učitele; podíl žáků ze

sociálně znevýhodněného prostředí ve třídě respondenta. A tyto závisle proměnné: přiřkládání potřebnosti asistence rodičům a rodinám při řešení problémů; hodnocení potřebnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka; hodnocení překážek zavedení pozice školního sociálního pracovníka; zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí; četnost zkušeností spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

### **HVO 1: Jak třídní učitelé v Jihomoravském kraji hodnotí potřebnost pozice školního sociálního pracovníka?**

<b>Hypotéza 1.1.</b> Učitelé škol ve městech mají zájem o služby školního sociálního pracovníka v rámci asistence rodičům žáků.
<u>Proměnné:</u> Lokalita, přiřkládání potřebnosti asistence rodičům a rodinám při řešení problémů.
<b>Hypotéza 1.2.</b> Učitelé působící na školách ve vesnici hodnotí zavedení pozice školního sociálního pracovníka za méně potřebné než učitelé na velkých školách.
<u>Proměnné:</u> Lokalita, hodnocení potřebnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka.
<b>Hypotéza 1.3.</b> Učitelé působící ve třídách s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by ocenili poskytování služeb školního sociálního pracovníka.
<u>Proměnné:</u> podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve třídě respondenta, hodnocení potřebnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka.
<b>Hypotéza 1.4.</b> Učitelé s delší praxí hodnotí zavedení pozice školního sociálního pracovníka za méně potřebné než učitelé s krátkou praxí.
<u>Proměnné:</u> Délka praxe, hodnocení potřebnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka

### **HVO 2: Jaké překážky učitelé vidí v zavedení pozice školního sociálního pracovníka?**

<b>Hypotéza 2.1.</b> Třídní učitelé považují činnosti školního sociálního pracovníka za zajištěné jinými pracovníky školy.
<u>Proměnné:</u> hodnocení překážek zavedení pozice školního sociálního pracovníka.
<b>Hypotéza 2.2.</b> Učitelé považují ustanovení pozice školního sociálního pracovníka za obtížné z důvodu resortismu MPSV a MŠMT.

Proměnné: hodnocení překážek zavedení pozice školního sociálního pracovníka.

### **HVO 3: Jak učitelé hodnotí úroveň spolupráci mezi školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí?**

**Hypotéza 3.1.** Učitelé nemají zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémů žáků.

Proměnné: zkušenost spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí

**Hypotéza 3.2.** Učitelé mající zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémů žáků tuto komunikaci hodnotí spíše negativně

Prosměnné: zkušenost spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, hodnocení spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

**Hypotéza 3.3.** Učitelé, kteří mají zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, by při této spolupráci ocenili odlehčení v oblasti komunikace.

Proměnné: zkušenost spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, četnost zkušeností spolupráce s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, hodnocení potřeby zavedení pozice školního sociálního pracovníka.

#### **4.2 Výzkumný přístup a výzkumná technika**

Pro provedení výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup. Na rozdíl od kvalitativního výzkumu, jehož cílem porozumění a vytváření teorií se kvantitativní přístup věnuje ověřování hypotéz. V problematice etablování školní sociální práce již jsou poznatky k vytvoření hypotéz, proto byl vzhledem k cíli této práce zvolen kvantitativní přístup. Jde o snahu získat konkrétní informace od velkého počtu respondentů (Disman, 2011, s. 286).

Výzkumnou technikou zvolenou k provedení tohoto kvantitativního výzkumu je dotazník. Jde o techniku, která pokryje relativně velký počet respondentů a nachází se zde možnost sbírat data online, což se vzhledem k současné situaci nouzových opatření ukázalo jako jediná varianta. Nevýhodou této techniky je anonymita respondentů a hrozí zde nízká návratnost rozeslaných dotazníků. Úspěšný dotazník by měl pokládat jednoznačné otázky jazykem srozumitelným pro zkoumanou populaci. Operacionalizování pojmů v případě tohoto šetření nebylo natolik potřebné, vzhledem k výzkumnému souboru, který s řešeným tématem zkušenosti. Existuje několik variant, jak pokládat otázky v dotazníkovém šetření. V rámci tohoto šetření byly použity uzavřené, otevřené i škálové otázky. Uzavřená otázka nabízí respondentům výběr z nabízených možností (Vojtíšek, 2012, s. 22 – 30). Byly použity také otázky škálové za

použití Likertovy škály: „*ty v případě této práce nabízejí respondentům možnost jasně stanovit důležitost předem určené výpovědi dle jejich osobní perspektivy*“ (Chytrý, Kroufek, 2017, s. 3). Otevřené otázky se používají především v kvalitativních výzkumech, byly však použity i v tomto kvantitativním šetření. Skrze tyto otevřené otázky bylo umožněno volně reagovat na dotazovanou problematiku. (Vojtíšek, 2012, s. 22 – 30). Dotazník obsahuje celkem 15 otázek a jeho vyplnění trvá přibližně 10 – 15 minut.

### **4.3 Výzkumný vzorek a sběr dat**

Vzhledem k cíli práce „zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce,“ jsou základní populací pro tento výzkum učitelé základních škol. Základní populací je myšlena „*množina všech teoreticky možných subjektů.*“ Výzkumný vzorek, tj. skupina pozorovaných jednotek, byl zvolen formou účelového výběru, jelikož o zkoumané populaci máme jistou znalost. „*Účelový výběr je založen pouze na úsudku výzkumníka o tom, co by mělo být pozorováno, a o tom, co je možné pozorovat.*“ Podle Dismana se nejedná o přímo vědecký přístup, protože většinou nedává rozsáhlou možnost generalizovat závěry výzkumu. To ale nepodmiňuje neúčinnost těchto výsledků. Definice populace je v tomto případě nezbytná (Disman, 2011, s. 112, 113).

Učitel základní školy je ten, který vyučuje na prvním, či druhém stupni základní školy v České republice. Seznamy této populace nejsou pro potřeby tohoto výzkumu přístupné. Účelovým výběrem tedy byli požádáni ředitelé, zástupci ředitelů a školní sekretariáty náhodně vybraných škol v Jihomoravském kraji o rozeslání a vyplnění online dotazníků třídními učiteli těchto škol. Školy Jihomoravského kraje byly zvoleny z důvodu lokalizace. Původně totiž měl sběr probíhat psanou formou, aby díky osobnímu kontaktu byla zvýšena pravděpodobnost návratnosti (Disman, 2011, s. 112 – 114). Sběr dat probíhal on-line formou na jaře 2020 v době korona virové krize, kdy mnoho pedagogů bylo zatíženo jinými starostmi, což mělo za následek snížení návratnosti.

### **Celková návratnost**

Kontaktováno bylo 109 základních škol z Brna, Blanska, Vyškova, Ivančic a blízkého okolí těchto měst na přelomu dubna a května 2020. Tyto školy byly svou velikostí naprosto odlišné, jednalo se jak o vesnické školy, které často provozují pouze první stupeň, nebo o školy městské, které mají vícero tříd stejného ročníku. Z tohoto důvodu je poměrně složité určit, ke kolika respondentům by se byl dotazník dostal při maximální návratnosti. Ve všech případech byli osloveni ředitelé, popřípadě jejich

zástupci nebo vedení škol s prosbou o další distribuci dotazníků mezi třídní učitele jejich škol. Z počátku byl kontakt navazován za pomoci telefonních hovorů s tím, že většina ředitelů/ředitelek se odkázalo na další komunikaci formou emailu (touto formou později proběhlo oslovení majority škol). Běžnou praxí se stalo, že školy na žádost o vyplnění dotazníku nereagovaly. Kladná reakce byla celkem od 8 škol, což je 7,3 % ze všech oslovených, přičemž dotazník zjevně nebyl vyplněn všemi třídními učiteli působícími na těchto školách.

Celková návratnost dotazníků je **41** ze 109 škol.

### **Postup analýzy dat**

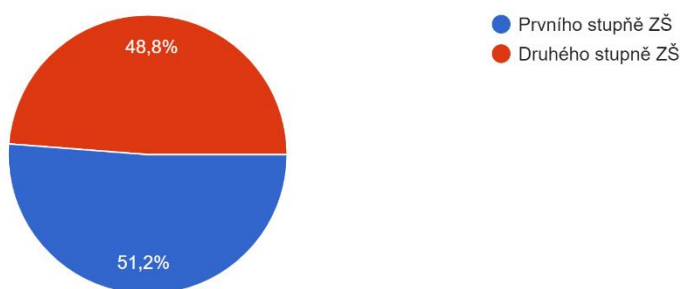
Analýza dat byla provedena v několika krocích. Nejprve byla provedena kontrola dotazníků, následně byla data sumarizována tak, aby u každého respondenta byly skóry odpovídající daným proměnným a následně mohla být podrobena statistické analýze. K této analýze byl využit program Microsoft Excel. Tři z otázek sbírají data pomocí Likertovy škály, ve které respondenti mají na škále od 1 do 5 vyjádřit svůj souhlas s daným tvrzením, tyto tři otázky se dotazují na názory ve prospěch ustanovení pozice školního sociálního pracovníka, podmínek pro její ustanovení a argumentů bránících ustanovení pozice školního sociálního pracovníka.

## 5 Analýza dat a interpretace výsledků

Za pomoci grafických tabulek budou v následující kapitole znázorněny výsledky zkoumání v počtech absolutních i relativních. Absolutní budou znázorňovat přesné počty respondentů, relativní naopak procentuální zastoupení.

### Otázka č. 1 – Jste učitelem:

1. Jste učitelem:  
41 odpovědí

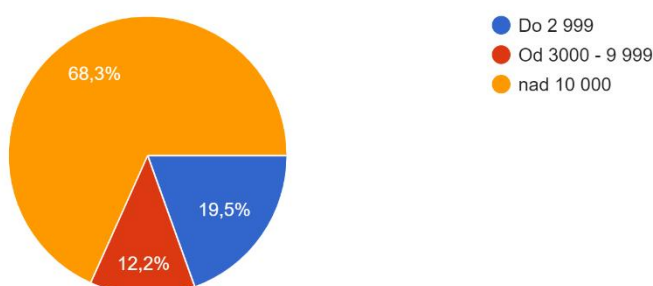


Graf 1: Otázka č. 1, odpovědi

Ze zkoumaného vzorku bylo 20 (48,8 %) třídních učitelů z druhého stupně základních škol a 21 (51,2 %) z prvního stupně základních škol.

### Otázka č. 2 – Škola vašeho působení se nachází v obci s počtem obyvatel:

2. Škola vašeho působení se nachází v obci s počtem obyvatel  
41 odpovědí



Graf 2: Otázka č. 2, odpovědi

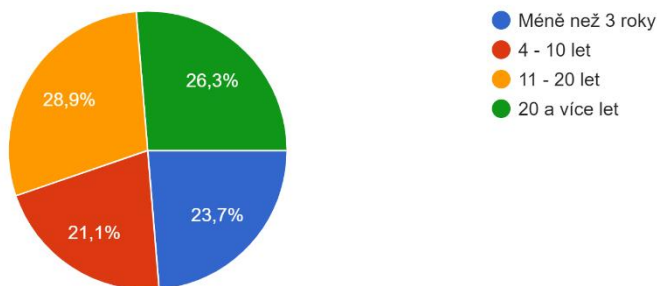
Třídní učitelé základních škol, kteří reagovali na tento výzkum byli převážně ze škol ve městech, která čítají nad 10 000 obyvatel – 28 učitelů (68,3 %). Z menších měst od 3000 do 9999 obyvatel bylo respondentů 5 (12,2 %) a z vesnic do 2 999 obyvatel reagovalo 8 respondentů (19,5 %).



Tato otázka slouží k zodpovězení **hypotézy 1.1. a 1.2.** a jejich zpracování lze nalézt níže v textu.

**Otázka č. 3 – Třídním učitelem jste:**

3. Třídním učitelem jste:  
38 odpovědí

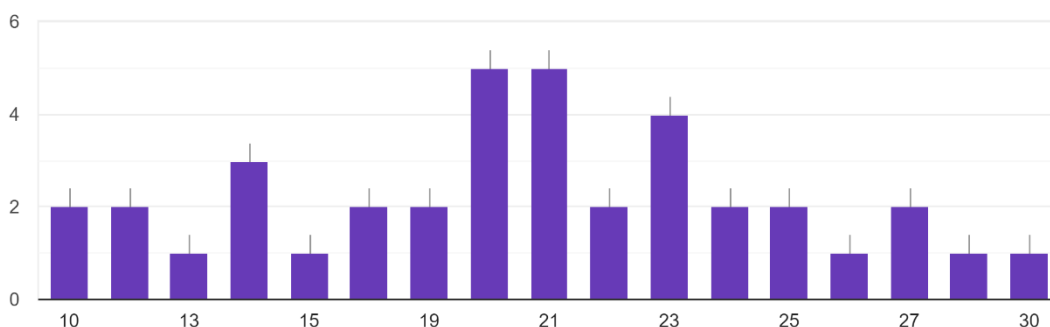


Graf 3: Otázka č. 3, odpovědi

Zastoupení třídních učitelů s různou délkou praxe v této oblasti bylo relativně rovnoměrné. Respondenti s délkou praxe třídních učitelů nad 20 let byli zastoupeni v počtu 10 (26,3 %). Mezi 11 – 20 lety bylo zastoupení učitelů největší – 11 (28,9 %). Respondentů s délkou praxe mezi 4 – 10 lety bylo 8 (21,1 %). S nejkratší dobou v pozici třídních učitelů (tj. méně než tři roky) bylo 9 respondentů (23,7 %). 3 respondenti neodpověděli na položenou otázku.

**Otázka č. 4 – Jaký je počet žáků ve vaší třídě?**

Jaký je počet žáků ve vaší třídě?  
38 odpovědí



Graf 4: Otázka č. 4, odpovědi

Počty žáků ve třídách se různily z důvodu toho, že respondenti pracovali na různě velkých školách a to i nekolinásobně. Největší zastoupení měly třídy, ve kterých bylo 21 (5 tříd –

13,25 %) a 20 (5 tříd – 13,2 %) žáků. Následovaly 4 třídy s počtem 23 žáků (10,5 %) a 3 třídy, které čítaly 14 žáků (7,9 %). Následující počty žáků byly vždy obsaženy ve dvou třídách v 16 školách – 27, 25, 24, 22, 19, 18, 12 a 10 – každá třída představuje 5,3 % zastoupených odpovědí. Jednotlivé třídy zastupovaly 2,6 % odpovědí a počty žáků v nich byly: 13, 15, 26, 28 a 30 žáků. 3 respondenti neuvodli odpověď.

**Otázka č. 4 – Kolik z těchto žáků lze považovat za jakkoliv sociálně znevýhodněné?**

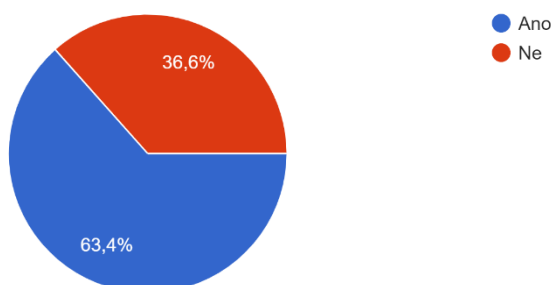


Graf 5: Otázka č. 4, odpovědi II.

Graf č. 5 ukazuje zastoupení jakkoliv sociálně znevýhodněných žáků ve třídách v poměru k plnému počtu žáků jednotlivých tříd. V některých případech počet takto znevýhodněných žáků dosahuje i 100 % (3 třídy), v dalších 2 třídách je počet znevýhodněných vyšší než 95 %. Zhruba poloviční zastoupení znevýhodněných žáků uváděly 4 školy. V dalších třídách znevýhodnění jedinci byli, avšak byli zastoupeni v minimálních počtech (méně než 10 %). V 7 třídách třídní učitelé uvedli, že se v nich nenalézají jakkoliv sociálně znevýhodněný žák. 3 respondenti neuvodli odpověď.

### Otázka č. 5 – Máte zkušenosti se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků?

5. Máte zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků?  
41 odpovědí

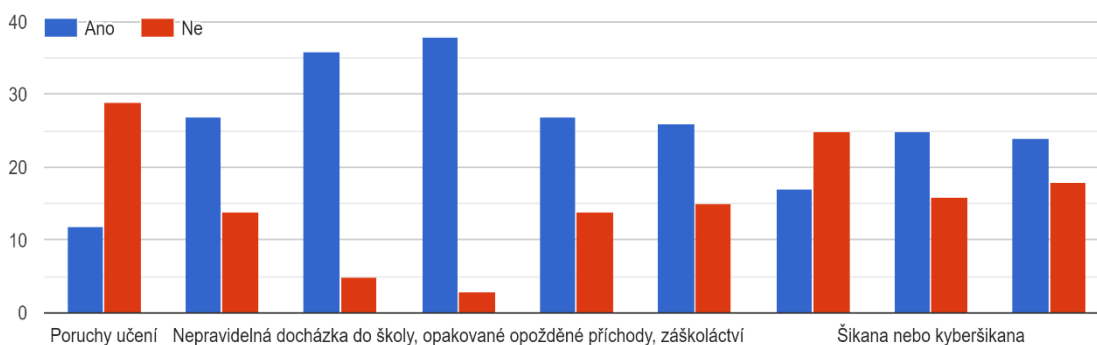


Graf 6: Otázka č. 5, odpovědi

26 (63,4 %) třídních učitelů uvádí, že mají zkušenosti se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků, 15 třídních učitelů (36,6 %) nikoliv.

### Otázka č. 6 – Hodnotíte jako potřebné, aby se na řešení následujících problémů podíleli i školní sociální pracovníci?

6. Hodnotíte jako potřebné, aby se na řešení následujících problémů žáků podíleli i školní sociální pracovníci?



Graf 7: Otázka č. 6, odpovědi

Jakožto nejpotřebnější oblast pomoci školních sociálních pracovníků respondenti uváděli **nepravidelnou docházku do školy, opakované opožděné příchody, záškoláctví** (38 respondentů – 92,6 %) a **problémy s učením vyplývající ze sociálně znevýhodněného prostředí rodiny žáka** (36 respondentů – 88 %).

27 respondentů (65,9 %) považovalo **problémy s učením vyplývající z odlišného jazykového a kulturního prostředí** za problém, kterým by se měli zabývat školní

sociální pracovníci. Stejný počet respondentů zastával názor, že dalším problémem v kompetenci školních sociálních pracovníků **poruchy chování a problémové chování žáků ve vztahu k autoritám.**

**Šikana nebo kyberšikana** byla 25 respondenty (61 %) také považována za problém, kterým by se měli zabývat školní sociální pracovníci.

Naopak problémy, které by měli být řešeny jinými pracovníky, jsou dle respondentů **poruchy učení** (29 respondentů – 70 %) a **spory mezi žáky** (25 respondentů – 61 %).

**Otázka č. 7** - Prosím přečtěte si seznam argumentů ve prospěch ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků. Za jaké důležité je považujete?

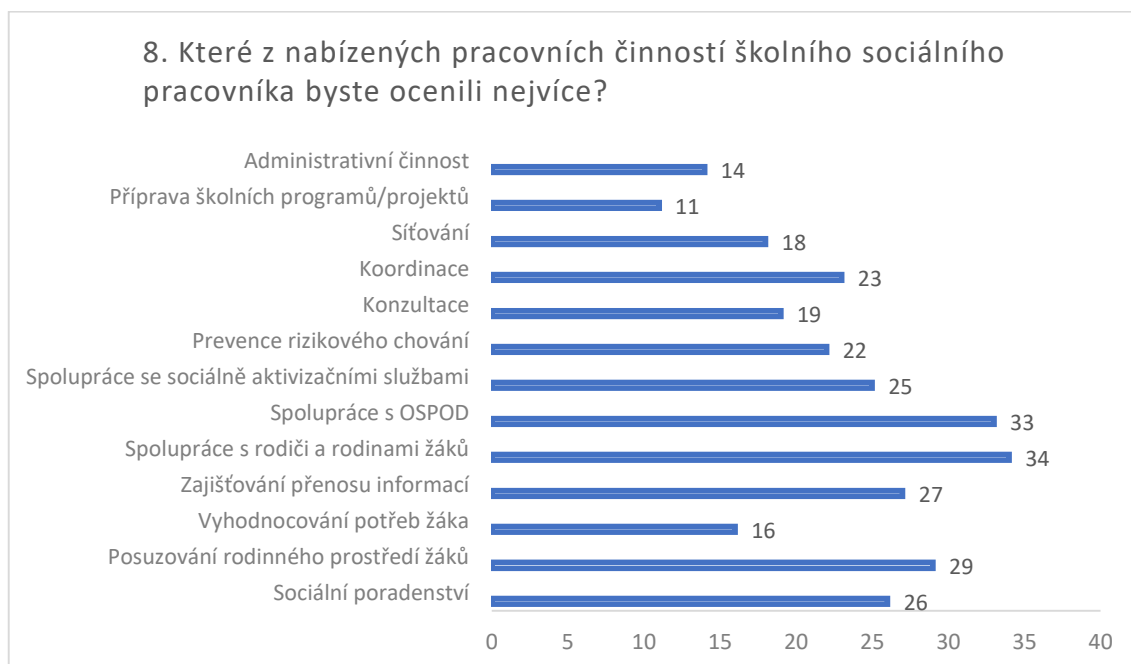
*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

Data jsou sbírána za pomoci Likertovy škály, vzhledem k vysokému obsahu dat budou níže popsány pouze nejčtenější názory respondentů.

- 1) zvyšující se podíl žáků s poruchami učení – **největší počet respondentů (14) na tento problém pohlíží neutrálně.**
- 2) zvyšující se podíl žáků s poruchami chování – **největší počet respondentů (17) tento problém vidí jako důležitý.**
- 3) zvyšující se podíl žáků se specifickými vzdělávacími potřebami/zdravotní znevýhodnění – **8 respondentů považují tento problém za velmi důležitý, 11 za důležitý, 12 na něj pohlíží neutrálně.**
- 4) zvyšující se podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí – **18 respondentů problém považuje za velmi důležitý, 10 respondentů za důležitý.**
- 5) zvyšující se podíl žáků z kulturně odlišného prostředí – **13 respondentů uvedlo, že problém hodnotí velmi důležitě, 10 považuje problém za důležitý. 8 respondentů považuje problém za spíše nedůležitý.**
- 6) prohlubující se sociální nerovnost ve třídách, školách - **13 respondentů uvedlo, že problém hodnotí velmi důležitě, 10 považuje problém za důležitý. 8 respondentů považuje problém za spíše nedůležitý.**
- 7) zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže způsobené rozvojem informačně komunikačních technologií (internet, Facebook) – **15 respondentů popsalo problém jako velmi důležitý, 12 respondentů pak jako důležitý.**

- 8) zvyšující se riziko ohrožení morálního vývoje dětí a mládeže konzumním životním stylem – **12 respondentů považuje problém za důležitý, 11 za velmi důležitý. 7 respondentů za spíše nedůležitý.**
- 9) přetíženost učitelů – **15 respondentů si myslí, že problém je velmi důležitý, 10 tvrdí, že důležitý a 7 na problém pohlíží neutrálně.**
- 10) nedostatek asistentů učitelů – **12 respondentů problém vidí neutrálně, 10 velmi důležitě a 7 důležitě.**
- 11) nedostatek školních psychologů zaměstnaných na úvazek ve školách – **15 respondentů problém považuje za důležitý, 10 za velmi důležitý, 6 za nedůležitý a 6 za absolutně nedůležitý.**
- 12) nedostatek školních speciálních pedagogů zaměstnaných na úvazek ve školách - **14 respondentů problém považuje za důležitý, 9 za velmi důležitý, 8 za absolutně nedůležitý.**
- 13) rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně-právní ochrany – **14 respondentů považuje problém za velmi důležitý, 11 za důležitý a 7 na něj pohlíží neutrálně.**
- 14) rostoucí výskyt sociálně-patologických jevů ve škole – **nejvíce respondentů na problém pohlíží neutrálně (13), 12 problém považuje za důležitý a 9 za velmi důležitý.**

**Otázka č. 8** – Které z nabízených pracovních činností školního sociálního pracovníka byste ocenili nejvíce? (*prosím zaškrtněte ty, které považujete za relevantní*)



Graf 8: Otázka č. 8., odpovědi

Největší počet respondentů uvádí, že školní sociální pracovníky by ocenili nejvíce při spolupráci s rodiči a rodinami žáků (34 respondentů – 82,9 %) a při spolupráci s orgánem sociálně právní ochrany dětí (33 respondentů – 80,5 %) a posuzování rodinného prostředí žáků (29 respondentů – 70,7 %).

Naopak nejméně třídní učitelé vyhodnotili potřebu pomoci při přípravě školních projektů a programů (11 respondentů – 26,8 %), administrativní činnost (14 respondentů – 34,1 %) a vyhodnocování potřeb žáků (16 respondentů – 39 %).

Ostatní nabízené pracovní činnosti byly hodnoceny takřka rovnoměrně (viz. graf).

**Otázka č. 9** - Které podmínky by měly být splněny, aby mohla být ustavená pracovní pozice školních sociálních pracovníků?

*Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.*

Tato otázka sbírá data taktéž pomocí Likertovy škály, vzhledem k vysokému obsahu dat budou níže popsány pouze nejčtenější názory respondentů.

- 1) Je potřebná změna školské legislativy – **17 respondentů hodnotilo tento bod jako velmi důležitý, 11 respondentů hodnotilo neutrálně.**

- 2) Je potřebné alokovat finanční prostředky a zajištění mzdových nároků školských sociálních pracovníků – **16 respondentů hodnotilo tuto podmínku jako velmi důležitou, 11 jako důležitou a 9 neutrálně.**
- 3) Je potřebné připravit školy a poradenská zařízení na zavedení nové profese – **16 respondentů hodnotilo tuto podmínku jako důležitou, 11 neutrálně a 8 velmi důležitě.**
- 4) Je potřebné nejprve vytvořit podmínky pro získání kvalifikace pro výkon školské sociální práce – **17 respondentů hodnotilo tento bod jako důležitý, 11 neutrálně a 7 jako velmi důležitý.**
- 5) Je potřebné nejprve zrealizovat reprezentativní výzkumy, které prokáží potřebu školské sociální práce v ČR – **12 respondentů hodnotilo tento bod neutrálně, 9 jako velmi důležitý, 8 jako nedůležitý, 7 jako důležitý a 5 jako absolutně nedůležitý.**
- 6) Je potřebné zajistit spolupráci mezi rezortem školství a sociálních věcí – **20 respondentů vyhodnotilo tuto podmínku jako velmi důležitou, 11 jako důležitě a 6 neutrálně.**

**Otázka č. 10** - Které překážky podle Vás brání ustavení pracovní pozice školních sociálních pracovníků:

*(Při hodnocení použijte známky 1–5, přičemž 1 znamená „velmi důležité“ a 5 „absolutně nedůležité“.)*

Tato otázka sbírá data taktéž pomocí Likertovy škály, vzhledem k vysokému obsahu dat budou níže popsány pouze nejčtenější názory respondentů.

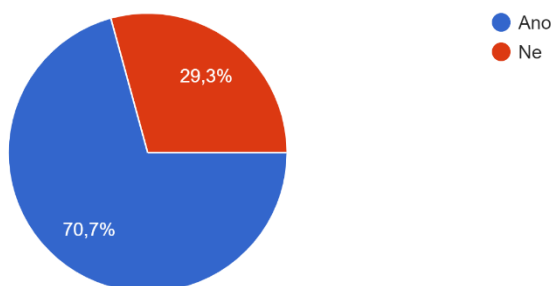
- 1) Názor, že není potřeba zavádět další profesi – **13 respondentů považovalo tuto překážku za velmi důležitou, 11 za důležitou a 11 hodnotilo tuto otázku neutrálně.**
- 2) Názor, že sociální práce je ještě stále v českých podmínkách nedostatečně rozvinutou profesí – **18 respondentů považuje tuto překážku za důležitou, 8 hodnotí neutrálně a 7 problém hodnotí spíše nedůležitě.**
- 3) Nedostatek kvalifikovaných sociálních pracovníků – **12 respondentů hodnotí neutrálně, 11 spíše důležitě, 10 velmi důležitě a 6 spíše nedůležitě.**
- 4) Chybějící zkušenost se spoluprací se sociálními pracovníky při řešení problémů žáků – **13 respondentů hodnotí velmi důležitě, 12 důležitě, 11 neutrálně.**

5) Nedostatek finančních prostředků na mzdy – **15 respondentů hodnotí velmi důležitě, 11 důležitě a 9 neutrálně.**

**Otázka č. 11** - Máte zkušenosti se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) při řešení problémů žáků?

11. Máte zkušenosti se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) při řešení problémů žáků?

41 odpovědí



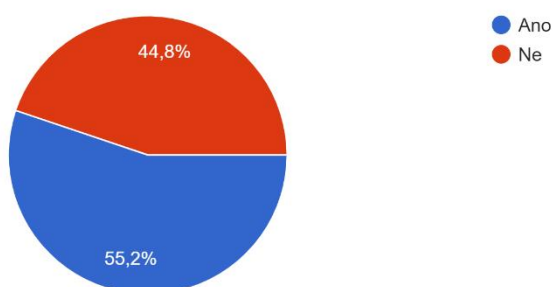
Graf 9: Otázka č. 11., odpovědi

29 respondentů (70,7 %) mělo zkušenosti se spoluprací s orgánem sociálně právní ochrany dětí při řešení problémů a 12 respondentů (29,3 %) nikoliv. Otázku zodpověděl plný počet respondentů – tato otázka by filtrační a dále se dotazovala pouze respondentů, kteří odpověděli **Ano** – ostatní odkázala na otázky č. 14 a 15.

**Otázka č. 12** - Dochází ve Vaší práci ke komunikaci s OSPOD pravidelně?

12. Dochází ve Vaší práci ke komunikaci s OSPOD pravidelně?

29 odpovědí



Graf 10: Otázka č. 12., odpovědi

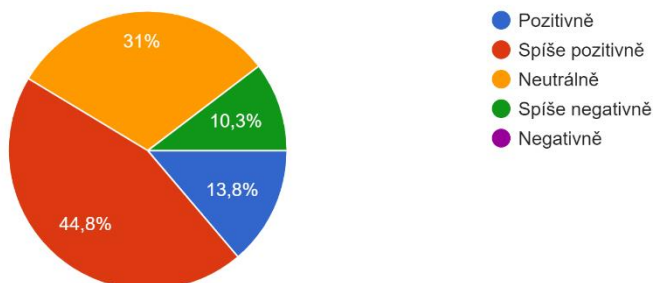
16 (55,2 %) respondentů potvrdilo pravidelnou komunikace s orgánem sociálně právní ochrany dětí, 13 (44,8 %) nikoliv.



### Otázka č. 13 – Jak hodnotíte spolupráci s OSPOD?

13. Jak hodnotíte spolupráci s OSPOD?

29 odpovědí



Spíše pozitivně tuto spolupráci hodnotilo nejvíce respondentů (13 respondentů – 44,8 %), neutrálně spolupráci hodnotilo 9 respondentů (31 %). Pozitivně byla spolupráce hodnocena 4 respondenty (13,8 %) a spíše negativně zvolili 3 respondenti (10,3 %).

**Otázky č. 14 a 15** jsou otevřené a nabízejí prostor respondentům se dále vyjádřit.

**Otázka č. 14** Jestliže by vám mohl školní sociální pracovník při spolupráci s OSPOD pomoci, jak? (*jestliže ne, přejděte k otázce 15*)

Vyjádření respondentů:

- 1) Vzájemná komunikace mezi OSPODem a školou, zpětná vazba od OSPODu, né vždy se tak děje.
- 2) Ve vzájemné komunikaci, řešení "papírování".
- 3) Záleželo by na nastavení jeho kompetencí v rámci celého systému spolupráce mezi školou a OSPOD.
- 4) vzájemná pomoc při sepsání dokumentů.
- 5) Při komunikaci s rodinou nacházející se v problémové situaci.
- 6) Pružnější řešení problémů.
- 7) Komunikace s rodiči
- 8) Ne.
- 9) Mohl by mi pomoci řešit zejména častý problém záškoláctví.
- 10) Mohl by kontaktovat OSPOD, vyřídit administrativu, komunikace s OSPOD a rodinou.
- 11) Zajišťovat komunikaci na místo pedagogů, kteří mají mnoho jiné práce.
- 12) Mohl, kdyby měl alespoň shodné nebo větší pravomoci než OSPOD.

Nejčastěji se v odpovědích objevovala komunikace s orgánem sociálně právní ochrany dětí, administrativní činnost, komunikace s rodiči a rychlejší reagování na vzniklé problémy.

**Otázka č. 15** - Uvítám všechny Vaše komentáře k dotazníku, nebo tématu školské sociální práce:

Vyjádření respondentů:

- 1) Určitě by solidní a zkušený sociální pracovník hodně ulehčil práci učiteli, který má především učit, aby se nemusel tolik věnovat řešení sociálních problémů.
- 2) Ve škole máme velmi dobře fungující poradenské pracoviště, školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce, spolupracujeme s PPP, takže další pozici (sociálního pracovníka přímo ve škole) považuji za nadbytečnou.
- 3) Myslím, že školství je obor, který má jeden velký nedostatek. ROZUMÍ MU VŠICHNI. Nikomu z politiků se nechce strčit hlavu do oprátky a nikdo neudělá skutečnou reformu tak, aby vzdělávání dětí, žáků a studentů bylo hodno 21. století. Kdyby byl systém "státního" vzdělávání a jeho garance plně funkční, nemusely by vznikat alternativy. K některým otázkám by se hodil komentář. Systém se plně nezmění, pokud se nezmění vnímání a priority všech parlamentních stran.
- 4) V současné době bych uvítala každodenní přítomnost školního psychologa či sociálního pracovníka ve škole.
- 5) Na naší škole funguje velmi kvalitní ŠPP (školní poradenské pracoviště) - metodik prevence, kariérní poradenství, školní psycholog, speciální psycholog. Nejsem si jistá, zda další funkce bude mít své opodstatnění. Navíc školní sociální pracovník nebude nikdy děti znát tak jako ostatní pedagogové, neboť s nimi nebude trávit tolik času. Je otázkou, zda by s učiteli spolupracoval s cílem zlepšit podmínky a možnosti žáka ve vzdělávacím procesu nebo zda by se stal ombudsmanem a kamarádem žáků, který bude názory zkušených pedagogů zpochybňovat a dehonestovat.
- 6) Jsme soukromá škola, tento problém neřešíme a tedy nemohu odpovídat se znalostí praxe.
- 7) Vítala bych to, ale chtělo by to jasnou specifikaci kompetencí a pracovní náplně. Konkretizaci.

- 8) Pokud nebudou účinně spolupracovat na tomto úseku MŠMT, MPSV a MZ, nic se nevyřeší. Nepomohou další funkce a pracovní pozice, pokud nebudou mít pravomoc účinně stíhat zákonné zástupce za nevybavení dítěte základními školními pomůckami, protože dětské přídatky používají k jiným účelům, pokud podporují záškoláctví svého dítěte, pokud záměrně invalidizují své dítě, aby si zajistili další příjem .... bylo by to na delší povídání. profesi sociálního pracovníka neztracuji, Ale!!!
- 9) Nemám dobré zkušenosti s prací pracovníků OSPOD

9 respondentů využilo možnost komentovat problematiku, kterou tento dotazník řeší.

### 5.1 Vyhodnocení hypotéz

Tato podkapitola zpracovává samotné hypotézy. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo **zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce**. Tento cíl je rozdělen do dalších dílčích cílů:

<i>Dílčí cíl 1:</i> Zjistit, jak třídní učitelé v Jihomoravském kraji hodnotí potřebnost pozice školního sociálního pracovníka.
<i>Dílčí cíl 2:</i> Zjistit, jaké překážky učitelé vidí v zavedení pozice školního sociálního pracovníka.
<i>Dílčí cíl 3:</i> Zjistit, jak učitelé hodnotí spolupráci mezi školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

Tyto dílčí cíle jsou promítnuty do hypotéz.

#### **Hypotéza 1.1. Učitelé ve městě mají zájem o služby školního sociálního pracovníka v rámci asistence rodičům žáků.**

	Ano	Ne
<b>Od 3000 – 9 999</b>	3	2
<b>Nad 10 000</b>	23	5

Tabulka 1: Zájem o služby školního sociálního pracovníka učitelů škol ve městech

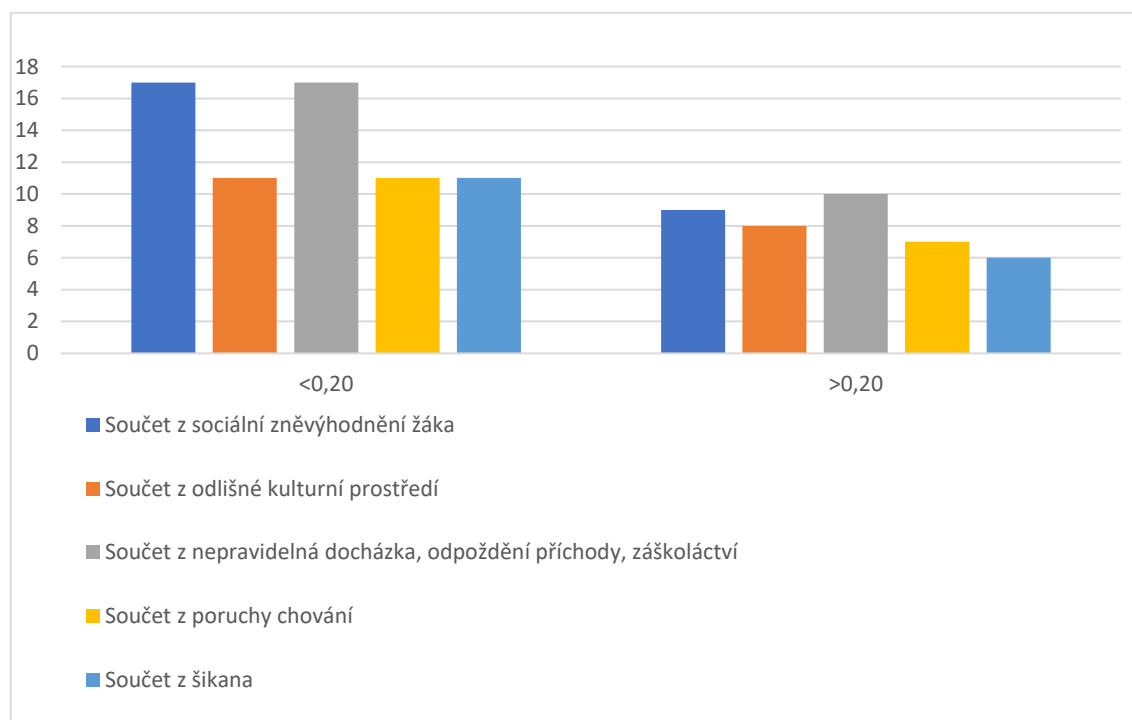
26 respondentů (78,8 %) z městských škol potvrdilo, že by ocenili pomoc školního sociálního pracovníka v rámci asistence rodičům a jejich rodinám. 7 respondentů (21,2 %) z městských škol uvedlo, že tuto službu by nevyužili.

Zbylí respondenti (8 respondentů z vesnických škol – 24,2 %) uvedli, že by všichni možnost asistence školního sociálního pracovníka využili. Téměř 80 % respondentů tuto hypotézu potvrdilo.

**Hypotéza 1.2. Učitelé působící na školách ve vesnici hodnotí zavedení pozice školního sociálního pracovníka za méně potřebné než učitelé v městských školách.**

Vzhledem k minimální návratnosti dotazníků z vesnických škol a převaze dat ze škol městských nelze tuto hypotézu ani potvrdit, tak ani vyvrátit. Avšak k maximální shodě většiny respondentů dochází v přiřazování důležitosti podílení se sociálního pracovníka na řešení problémů spojených se sociálním znevýhodněním, řešení nepravdivé docházky, opožděných příchodů a záškoláctví, odlišné kulturní prostředí a poruchy chování.

**Hypotéza 1.3. Učitelé působící ve třídách s vyšším podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by ocenili poskytování služeb školního sociálního pracovníka.**

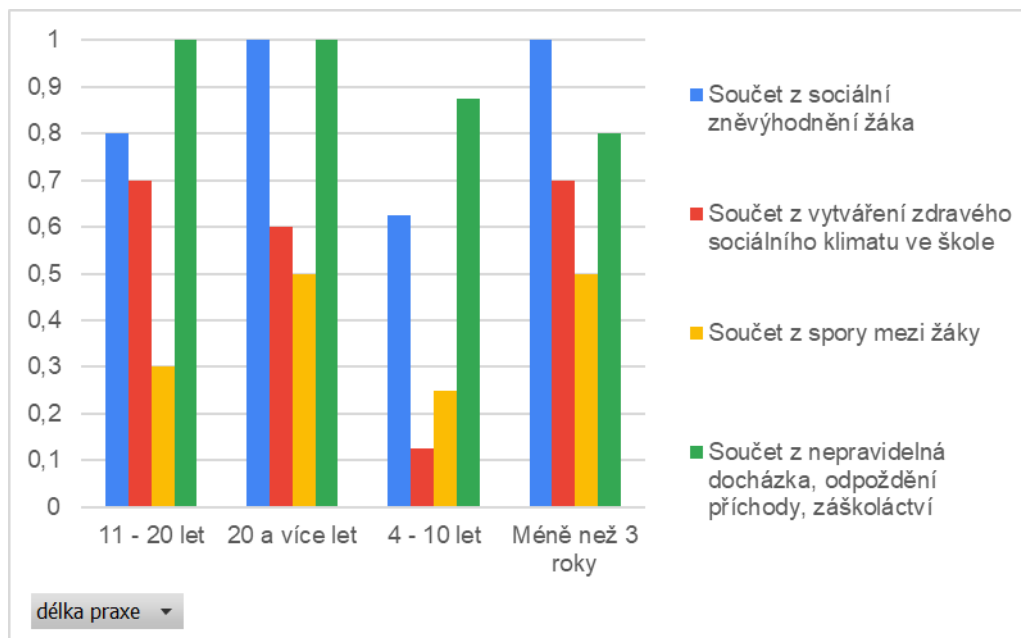


Graf 11: Podíl žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v závislosti s hodnocením potřeby ŠSP

Učitelé bez ohledu na podíl žáků ve třídě ze sociálně znevýhodněných podmínek hodnotí zapojení školního sociálního pracovníka za potřebné v nadpolovičním počtu výčtu daných problémů, které pedagogové řeší. Pedagogové působící ve třídách s podílem žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí vyšším než 20% hodnotí potřebnost školních sociálního pracovníka podobně jako ostatní respondenti. Tedy v nadpoloviční většině

případů by ocenili poskytování služeb sociálního pracovníka. Hypotéza je tímto tedy potvrzena.

**Hypotéza 1.4. Učitelé s delší praxí hodnotí zavedení pozice školního sociálního pracovníka za méně potřebné než učitelé s krátkou praxí.**



Graf 12: Hodnocení potřeby ŠSP v závislosti na délce praxe

Nejvíce záporných odpovědí na potřebnost pomoci sociálního pracovníka je u 70 % respondentů s 11 – 20 let praxe, konkrétně v oblasti řešení sporů mezi žáky. 100% souhlas v odpovědích na hodnocení potřebnosti pomoci školního sociálního pracovníka v rámci konkrétních problémů vykazují skupiny učitelů s délkou praxe méně než 3 roky a 20 a více let u oblasti problémů spojených se sociálním znevýhodněním žáka. Podobná shoda je ještě u skupin s délkou praxe 11 – 20 let a 20 a více let, tyto respondenti se ve 100 % odpovědi shodují na potřebnosti zavedení pozice školního sociálního pracovníka z důvodu potřeby pomoci s problémy, jako jsou nepravidelná docházka do školy, opožděné příchody a záškoláctví. Největší rozdíl v hodnocení potřebnosti školního sociálního pracovníka učitelů s různou délkou praxe se ukazuje v oblasti vytváření zdravého sociálního klimatu ve škole, kdy 87 % ze skupiny s délkou praxe 4 – 10 let toto hodnotí jako nepotřebné a 60 % respondentů s délkou praxe 20 a více let jako potřebné. Výše zmíněné výsledky vyvracejí tuto hypotézu. Odpovědi na potřebnost zavedení pozice školního pracovníka jsou vzhledem k délce praxe respondentů až na výjimky vyvážené. Výše zobrazený graf znázorňuje hodnocení potřebnosti školního sociálního pracovníka v oblastech, kde se vyskytují rozdíly v hodnocení potřebnosti v závislosti na věku, které jsou v tomto odstavci popsány.

**Hypotéza 2.1. Třídní učitelé považují činnosti školního sociálního pracovníka za zajištěné jinými pracovníky školy.**

	Velmi důležité	Důležité	Neutrální	Spíše nedůležité	Absolutně nedůležité
Počet respondentů	13	11	11	2	4

Tabulka 2: Vliv činností zajištěných jinými zaměstnanci školy na zavedení pozice ŠSP

24 respondentů (58,5 %) považovalo zřízení pozice školního sociálního pracovníka za zbytečné, a to především proto, že mnoho z jeho kompetencí je zajištěno jinými pracovníky školy.

V otevřené otázce č. 15 se respondenti dále vyjadřovali dle svých zkušeností s poradenskými pracovišti jejich škol, popřípadě konkretizovali problémy, které přicházejí se zavedením takové pozice. Jejich výpovědi byly následující:

*„Ve škole máme velmi dobře fungující poradenské pracoviště, školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce, spolupracujeme s PPP, takže další pozici (sociálního pracovníka přímo ve škole) považuji za nadbytečnou“*

*„Na naší škole funguje velmi kvalitní ŠPP (školní poradenské pracoviště) - metodik prevence, kariérní poradenství, školní psycholog, speciální psycholog. Nejsem si jistá, zda další funkce bude mít své opodstatnění“*

**Hypotéza 2.2. Učitelé považují ustanovení pozice školního sociálního pracovníka za obtížné z důvodu resortismu MPSV a MŠMT.**

	Velmi důležité	Důležité	Neutrální	Spíše nedůležité	Absolutně nedůležité
Počet respondentů	20	11	6	2	2

Tabulka 3: Důležitost vlivu resortismu na ustanovení pozice ŠSP

31 respondentů (75,6 %) považovala ustanovení pozice školního sociálního pracovníka jako obtížné z důvodu nedostatečné spolupráce resortů Ministerstev školství a práce a sociálních věcí.

Konkretizace podporující tuto hypotézu se objevily také v závěrečných otázkách. Tyto doplňující informace od respondentů ve dvou případech poukazovaly na nechuť k legislativnímu uspořádání a spolupráci MŠMT, MPSB a MZ (Ministerstva zdravotnictví). Tito respondenti se vyjádřili následovně:

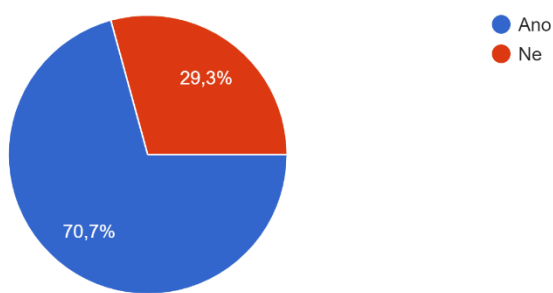
„Pokud nebudou účinně spolupracovat na tomto úseku MŠMT, MPSV a MZ, nic se nevyřeší. Nepomohou další funkce a pracovní pozice“

„Myslím, že školství je obor, který má jeden velký nedostatek. ROZUMÍ MU VŠICHNI. Nikomu z politiků se nechce strčit hlavu do oprátky a nikdo neudělá skutečnou reformu. Kdyby byl systém "státního" vzdělávání a jeho garance plně funkční, nemusely by vznikat alternativy“

### **Hypotéza 3.1. Učitelé nemají zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémů žáků.**

11. Máte zkušenosti se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) při řešení problémů žáků?

41 odpovědí

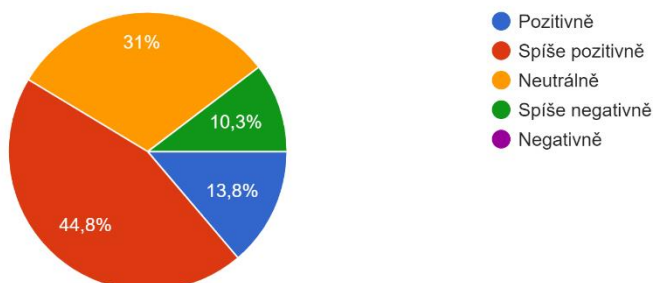


Graf 13: Zkušenost spolupráce s OSPOD

Majorita respondentů potvrdila své zkušenosti s orgánem sociálně právní ochrany dětí při řešení problémů žáků, doplňující otázka č. 12 dále ukazuje, že více než polovina respondentů (55 %) s OSPOD komunikuje pravidelně. Hypotéza je tedy vyvrácena, neboť většina respondentů tuto zkušenost má.

### Hypotéza 3.2. Učitelé mající zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí při řešení problémů žáků tuto komunikaci hodnotí spíše negativně

13. Jak hodnotíte spolupráci s OSPOD?  
29 odpovědí



Graf 14: Hodnocení spolupráce s OSPOD

Pouze 3 respondenti (10,3 %) z 29 hodnotili zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně právní ochrany spíše negativně. Respondenti v otázce č. 14 v polovině odpovědí (6) poukazovali na nepříliš fungující komunikaci mezi školou a OSPOD a na to, že právě v této oblasti by jim mohli školní sociální pracovníci pomoci. Tato hypotéza je tedy opět vyvrácena a ukazuje se, že nadpoloviční většina učitelů mající zkušenost spolupráce s OSPOD hodnotí tuto zkušenost pozitivně a spíše pozitivně.

### Hypotéza 3.3. Učitelé, kteří mají zkušenost se spoluprací s orgánem sociálně-právní ochrany dětí, by při této spolupráci ocenili odlehčení v oblasti komunikace.

18 z 28 respondentů, kteří měli zkušenosti s komunikací s OSPOD v otázce č. 7 uvedli, že rostoucí potřeba spolupráce se sociálními pracovníky oddělení sociálně právní ochrany dětí je pro ně velmi důležitá nebo důležitá. Lze tedy předpokládat, že učitelé, kteří s OSPOD komunikují, by skutečně ocenili asistenci školních sociálních pracovníků. Tuto hypotézu lze tedy v rámci tohoto šetření považovat za potvrzenou. Stejný počet respondentů (18 z 28) taktéž uvedl, že by ocenili pomoc školních sociálních pracovníků v oblasti síťování, tedy propojování různých subjektů zabývajících se danou problematikou. V otázce č. 14 někteří z respondentů dodávali k tomuto tématu následující:

*„Vzájemná komunikace mezi OSPODem a školou, zpětná vazba od OSPODu, né vždy se tak děje.“*

*„Ve vzájemné komunikaci, řešení "papírování".“*

*„Vzájemná pomoc při sepsání dokumentů.“*

*„Při komunikaci s rodinou nacházející se v problémové situaci.“*



*„Mohl by kontaktovat OSPOD, vyřídit administrativu, komunikace s OSPOD a rodinou.“*

*„Zajišťovat komunikaci na místo pedagogů, kteří mají mnoho jiné práce.“*

## **5.2 Shrnutí a diskuze**

### **Dílčí cíl 1: Zjistit, jak třídní učitelé v Jihomoravském kraji hodnotí potřebnost pozice školního sociálního pracovníka.**

Výzkum prokázal, že 92,7 % respondentů se shodlo, že **v oblasti řešení záškoláctví a pozdních příchodů a nepravidelné docházky vidí smysl pro zřízení pozice školního sociálního pracovníka.** Je zřejmé, že respondenti tento problém nejspíše přímo řešit nemohou a ne vždy jsou spokojeni s výsledky snahy dalších subjektů o stabilizování školní docházky žáků (nabízí se zde však možnost, že respondenti na sociálního pracovníka pohlížejí spíše jako na osobu, která udává restriktce a má moc trestat rodiče – nikoliv jakožto na profesionála, který se žákům snaží pomoci – toto stigma může vycházet právě z kontaktu se sociálními pracovníky z OSPOD, kteří tyto problémy řeší).

Kvůli minimálnímu počtu respondentů z vesnic nelze předpokládat, že pro ustanovení takovéto pozice ve školách vidí menší smysl učitelé z vesnických škol, na rozdíl od učitelů z měst.

Naopak odpovědi učitelů s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků v jejich třídách se relativně shodovaly s odpověďmi těch, kteří sociálně znevýhodněné žáky nemají a ani délka praxe se neukázala jako faktor, který ovlivňuje pohled učitelů na ustanovení pozice školního sociálního pracovníka.

### **Dílčí cíl 2: Zjistit, jaké překážky učitelé vidí v zavedení pozice školního sociálního pracovníka.**

Třídní učitelé v 76 % považovali za překážku pro ustanovení školního sociálního pracovníka **nepříliš rozvinutou spolupráci mezi resorty** Ministerstva práce a sociálních a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Přes polovinu respondentů taktéž považovalo ustanovení takovéto pozice za zbytečnou v důsledku plýtvání finančních zdrojů na služby, které jsou poskytovány jinými pracovníky školy – někteří respondenti se odkazovali na velmi dobře fungující školní poradenské týmy, jejichž pomoc škola využívá. Fungování takovýchto týmu a kvalita jejich práce se dozajista různí, z čehož vyplývají i názory respondentů na potřebu adaptace školského systému.

Respondenti dali jasně najevo, že překážky pro ustanovení pozice školního sociálního pracovníka se dle jejich názorů odráží **od stavu legislativy a právního rámce, který problémy žáky řeší jinými způsoby.**

**Dílčí cíl 3: Zjistit, jak učitelé hodnotí spolupráci mezi školou a orgánem sociálně-právní ochrany dětí.**

Výzkum ukázal, že nadpoloviční většina respondentů, kteří mají zkušenosti s řešením problémů ve spolupráci s orgánem sociálně právní ochrany dětí, jsou **relativně spokojení** s tím, jak mezi nimi spolupráce probíhá – tento fakt potvrdilo 89,7 % respondentů (26), kteří tuto zkušenost měli. Výzkum také ukazuje, že i navzdory relativní spokojenosti respondentů by z nich **velká část uvítala podporu při řešení komunikace**, administrativě a zlepšování zpětné vazby od sociálních pracovníků odboru sociálně právní ochrany dětí (OSPOD zpětnou vazbu školám vydává na základě vyžádání, nikoliv automaticky – zjevně se jedná o fakt, který některým respondentům není znám).

Michaela Skyba ve svém výzkumu z roku 2014 považuje za hlavní předpoklad rozvoje školské sociální práce realizaci dalších výzkumů, které by podpořily teoretický základ pro rozvoj této disciplíny i v praktické rovině. Snahy o etablování profese školského sociálního pracovníka jsou podle ní v momentálním nastavení školského systému (Slovenské republiky) nereálné a to z důvodu legislativního nastavení, financí a nízké informovanosti. Naopak nejdůležitějšími argumenty ve prospěch ustanovení pozice školského sociálního pracovníka jsou zvyšující se problémy žáků, nadměrná vyčerpání učitelů, resortismus v oblasti školství a práce a sociálních věcí, spolupráce s rodiči a snaha o posilnění spolupráce v prostředí škol. Tyto argumenty jsou podpořeny právě i výsledky výzkumu této práce (leč v mnohem menším měřítku), to může naznačovat, že snahy o etablování školské sociální práce v ČR i SR mají podobná východiska a výzkumy z obou zemí mohou být vzájemným těžištěm pro budoucí rozvoj této profese v obou zemích (Skyba, 2014).

Havlíková ve své publikaci z roku 2018 předkládá, že vedoucí pracovníci škol často nerozuměli plnému využití kompetencí sociálního pracovníka a považovali jej za „*administrativně-organizační sílu*“. Předpoklad pro budoucí snahy o etablování profese vidí ve snaze šířit osvětu nejen o školské sociální práci, ale taktéž o sociální práci samotné. Tato osvěta by měla začít právě u vedoucích pracovníků v oblasti vzdělávání a následně proběhnout na úrovni resortu MŠMT a i u samotných pedagogických pracovníků. Touto cestou by dle ní bylo možné pozici školského sociálního pracovníka

v budoucnu vytvořit. Tato východiska ohledně nutnosti osvěty o sociální práci se shodují se skromnými výsledky této práce (Havlíková, 2018).

## ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce je **zjistit, jak učitelé základních škol vnímají etablování školní sociální práce**. V návaznosti na tento cíl byly vytvořeny 3 dílčí cíle a k nim přiřazeny hypotézy na základě již existujících výzkumů o školní sociální práci v České republice. Osloveno bylo 109 škol v Jihomoravském kraji, cílovou skupinou byli třídní učitelé právě těchto škol. Výzkum se zabýval zjišťováním potřebných oblastí pro založení pozice školního sociálního pracovníka, případných překážek a problémů, kterým by školní sociální pracovníci dle názorů respondentů měli věnovat. Další oblastí, kterou tento výzkum řešil, byla spolupráce respondentů s odborem sociálně právní ochrany dětí, jejich spokojenost se spoluprací, nedostatky, které je třeba řešit a také jak by si představovali pomoc školních sociálních pracovníků ve spolupráci právě s odborem sociálně právní ochrany dětí a mládeže.

V teoretické části této práce je podpořena potřebnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka skrze stručnou charakteristiku rozvoje vzdělávacího systému a jeho dnešního stavu, definováním školní sociální práce a oblastí, které řeší a následně popsáním problémů, které řeší učitelé v rámci vzdělávání žáků.

Výzkumné šetření této práce bylo provedeno za pomoci kvantitativní metody. Původním záměrem bylo sbírat data pomocí distribuce tištěných dotazníků v předem oslovených školách, které potvrdily, že dotazníky budou distribuovat mezi třídní učitele. V době, kdy měly být dotazníky školám předány, však kvůli preventivním opatřením proti epidemii koronavirové infekce byl v České republice vyhlášen nouzový stav, který zavinil uzavření škol. Z tohoto důvodu nebylo možné takovýto sběr dat uskutečnit. To vedlo k jiné metodě sběru dat – online formou. Mezi osloveným vzorkem byly školy původní, které již sběr dat potvrdily, tak i další. Dohromady těchto škol bylo 109 a zahrnovaly jak městské, tak vesnické školy. Návratnost dotazníku však byla velmi nízká – pouhých 41 respondentů. Výzkum ukázal, že respondenti by ocenili pomoc školních sociálních pracovníků při řešení specifických problémů (zejména záškoláctví, sociálního znevýhodnění a problémů, které plynou z odlišného kulturního prostředí žáků). Avšak taktéž z výzkumu jasně vyplývalo povědomí o mezerách ve fungování školského systému a toho, že v jeho nynějším stavu nelze předpokládat, že je ustanovení pozice školního sociálního pracovníka reálné (tento fakt respondenti také podporovali názory na špatnou spolupráci na úrovni Ministerstev MPSV a MŠMT). Ustanovení pozice školního

sociálního pracovníka taktéž respondenti považovali za pozitivum v ohledu spolupráce s OSPOD a vzájemné komunikaci a zpětné vazbě od sociálních pracovníků OSPOD.

Etablování školské sociální práce z pohledu učitelů základních škol v Jihomoravském kraji je tedy i přes prokazatelnou potřebu řešení specifických problémů žáků, se kterými se školy potýkají poměrně nereálné, a to zejména z důvodu, že z legislativního hlediska na to školský systém není uzpůsoben a tuto pozici a jí řešené problémy nahrazuje formou multidisciplinárních týmů, metodiků prevence a poradenských pracovišť, které se kvalitou poskytovaných služeb zjevně na každé škole liší.

Vědecký přínos výzkumu a validita zkoumaných dat a zjištění vycházející z tohoto šetření jsou omezeny nízkou návratností dotazníků, což je velkým limitem této práce. Z tohoto důvodu není možné zjištění generalizovat. Výzkum však přináší zajímavé poznatky do praxe a skrze výpovědi respondentů reflektuje jejich názory na potřeby adaptace a dalšího posunu vzdělávacího systému v nejen jeho vzdělávací, ale i socializační a výchovné funkci. Cíl je tímto naplněn, i když v důsledku daných okolností, jako byl nouzový stav a velmi nízká návratnost dotazníků, jiným způsobem, než bylo původně v plánu.

Praktický přínos výzkumu vidím v potvrzení zjištění z předešlých výzkumů na téma školské sociální práce na užším vzorku respondentů. Reflektováním názoru třídních učitelů na spolupráci s OSPOD může tato práce vybízet k zaměření se na výzkum této problematiky, nebo posléze na šíření osvěty mezi pedagogy ohledně kompetencí sociálních pracovníků OSPOD nebo samotné sociální práce.

Argumenty pro vznik pozic školských sociálních pracovníků v našem prostředí nechybí, avšak historický vývoj v naší zemi zapříčinil pozdní rozvoj samotné sociální práce, lze tedy očekávat, že ve snaze etablovat školskou sociální práci je zapotřebí dále usilovat o povědomí veřejnosti a odborníků o přínosech sociální práce samotné.

## BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

BÍLÁ KNIHA. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT. ISBN 80-211-0372-8

CONSTABLE, R. 2009. *The Role of the School Social Worker*. In Massat, C. R., Constable, R., McDonald, S., Flynn, J.P. (eds.) *School Social Work: Practice, Policy, & Research*. 7th edition. Chicago: Lyceum Books, Inc., pp. 3-29

DISMAN, Miroslav. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY NA OBDOBÍ 2015-2020. 2015. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3?fbclid=IwAR2Bzb6FbQssK7gNARtc3PsUMzq2A8JCEMILJZFtYk2OX7aehNFBPEj9TzY>

DRBALOVÁ, Lucie. 2015. *Etická výchova ve škole*. Hradec králové: Univerzita Hradec Králové. Dostupné z: <https://theses.cz/id/7zvlpj/16370651>.

FRANCOVÁ, Lucie. 2016. *Vývoj vzdělávacích soustav České a Slovenské republiky po rozdělení Československa v roce 1993*. 2016. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109/0>

FREY, Andy, J. 2012 *The development of a national school social work practice model*. eISBN 9780190273866

HAVLÍKOVÁ, Jana. 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. VÚPSV, vvi, výzkumné centrum Brno. Dostupné z: [http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz\\_448.pdf?fbclid=IwAR0YZTJaNVqXxe2koJPCnI8g46t8ZYX5g\\_9orUmaRZH5rCcDn3\\_ZxGw12ho](http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_448.pdf?fbclid=IwAR0YZTJaNVqXxe2koJPCnI8g46t8ZYX5g_9orUmaRZH5rCcDn3_ZxGw12ho)

HOWE, David. 2009. *A brief introduction to social work theory*. Macmillan International Higher Education. ISBN 978-0-230-23312-6

CHYTRÝ, Vlastimil; KROUFEK, Roman. 2017. *Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě*. Scientia in educatione, 8 (1), 2017. s. 2-17. ISSN 1804-7106. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/www/175803/pedf2016/pedf\\_skaly.pdf](https://is.muni.cz/www/175803/pedf2016/pedf_skaly.pdf).

JŮŽOVÁ, Kristýna, POLÁKOVÁ, Jana, HOUŠKA, Pavel a kolektiv. 2019. *Inovace v práci s ohroženými dětmi a rodinami*. MPSV. ISBN 978-80-7421-199-7

KAMPASOVÁ, Lenka. 2013. *Výukové a výchovné problémy žáků na základních školách*. Dostupné z: [http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1442833680.pdf?fbclid=IwAR0tEUaliGWBAcadk\\_vqsAKp8yLx02NKyVktTTTmEF0PgkaEpnP3jH9nz7NM](http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1442833680.pdf?fbclid=IwAR0tEUaliGWBAcadk_vqsAKp8yLx02NKyVktTTTmEF0PgkaEpnP3jH9nz7NM)

KORBEL. Matouš, LEJSKOVÁ, Zdena. 2019. *Včas a spolu. Model systému preventivních služeb pro děti a jejich rodiny*. MPSV. ISBN 978-80-7421-178-2

KRATOCHVÍLOVÁ, J. 2013. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6527-7

KREJČÍŘOVÁ, Olga; SKOPALOVÁ, Jitka. 2007. *Deviace a sociální patologie-vybrané jevy*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024416984.

LOVASOVÁ, Lenka; HANUŠOVÁ, Jaroslava; HELLEBRANDOVÁ, Kateřina. 2005. *Šikana*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. ISBN 80-239-4482-7

MALACH, Josef. 2004. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-374-9.

MARUŠKOVÁ, Lenka. 2015. In: Youtube [online]. 7. dubna 2015 [cit. 2020-14-4]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=1vgBUWSR3IU&t=2s>

MATOUŠEK, Oldřich., 2008. *Slovník sociální práce: „Rodina“*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0

MATOUŠEK, Oldřich. 2007. *Základy sociální práce*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-331-4.

MATULAYOVÁ, Tatiana, TOKÁROVÁ, 2013: In: MATOUŠEK, Oldřich, KŘIŠŤAN, Alois, ed. *Encyklopedie sociální práce: „Školní sociální pracovník“*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7

MATULAYOVÁ, Tatiana. 2017. Úvod. *Sešit sociální práce: Role sociálního pracovníka ve školství*, č. 1, s. 8-12, Praha: MPSV. 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).

MICHALÍK, Jan. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana; VYHNÁLKOVÁ, Pavla; KUČEROVÁ, Anna. 2008. *Moderní trendy ve speciální pedagogice s přesahem do sociální sféry*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-014-1.

PUNCH, Keith. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.

RENOTIÉROVÁ, Marie. 2003. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0646-2.

School Social Work Association of America, 2005 [online]. [cit-24-04-2020]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/>

SKYBA, Michaela. 2014. *Školská sociálna práca*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov. ISBN 978-80-555-1153-5

SPC – PPP Olomouckého kraje [online]. © 2020 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <http://ppp-olomouc.cz/spc/>

Spolupráce škol a OSPOD – otázky a odpovědi [online]. SPO-JMK, Pro odborníky. Dostupné z: <https://www.spo-jmk.cz/>

STRAKOVÁ, 2010. Straková, Jana. *Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase*. *Studia paedagogica* [Online]. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/109>



VALENTOVÁ, Helena. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. 2011. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/47922>

VEČERKA, Kazimír; HOLAS, Jakub; ŠTĚCHOVÁ, Markéta; DIBLÍKOVÁ, Simona. 2000. *Sociálně patologické jevy u dětí*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/252a.pdf>.

VOJTÍŠEK, Petr. 2012. *Výzkumné metody Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní. ISBN 978-80-905109-3-7. Dostupné z: [http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9\\_metody.pdf](http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf)

Vyhláška, č. 72/2005 Sb. §7 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

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

ZELINKOVÁ, Olga. 2000. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-481-8.