

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Filozofická fakulta
Ústav sociální práce

Školní sociální práce v oblasti středoškolského vzdělávání
Bakalářská práce

Autor: Simona Petruželková
Studijní program: B0923P240001 Sociální práce
Studijní obor: Sociální práce ve veřejné správě
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.

Hradec Králové, 2024



Zadání bakalářské práce

Autor: Simona Petruželková

Studium: F21BP0315

Studijní program: B0923P240001 Sociální práce

Studijní obor: Sociální práce ve veřejné správě

Název bakalářské práce: Školní sociální práce v oblasti středoškolského vzdělávání

Název bakalářské práce School social work in the field of secondary education

AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude věnovat málo probádané školní sociální práci v oblasti středoškolského vzdělávání. V teoretické části bude definována jak samotná sociální práce, tak i sociální práce ve školství. Dále bude popsán systém středoškolského vzdělávání. Hlavním výzkumným cílem práce bude zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti. Praktická část se již bude zabývat výzkumným šetřením, které bude uskutečněno prostřednictvím kvalitativního výzkumu, konkrétně metodou polostrukturovaného rozhovoru.

HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B. 2022. Sociální práce ve školství. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3313-0. HURYCHOVÁ, E., KRÁLOVÁ, S., LINTNEROVÁ, I., KUNCLOVÁ, R., HAKALOVÁ, L., STOPKOVÁ, M. 2017. Role sociálního pracovníka ve školství. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Sešit sociální práce. ISBN 978-80-7421-136-2. MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8. HENDL, J. 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

Zadávací pracoviště: Ústav sociální práce,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Smutková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Trousil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 30.4.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Lucie Smutkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 1. 4. 2024

.....
Simona Petruželková

Poděkování

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala zejména své vedoucí práce, Mgr. Lucii Smutkové, Ph.D., za velmi cenné rady, vstřícnost a čas, který mi věnovala. Poděkování patří rovněž všem informantkám/informantům, které/kteří mi pro výzkumnou část práce poskytli rozhovor.

Anotace

PETRUŽELKOVÁ, S. 2024. *Školní sociální práce v oblasti středoškolského vzdělávání*. Bakalářská práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce.

Předkládaná práce je věnována školní sociální práci v oblasti středoškolského vzdělávání. Na tuto část sociální práce se příliš nebere zřetel, přesto se domnívám, že by se školní sociální práce měla více šířit, a to hned z několika důvodů, které v práci uvádím. V teoretické části je definována sociální práce, jakožto základ pro pochopení školní sociální práce. Práce dále seznamuje čtenáře se středním vzděláváním či se samotnou školní sociální prací. Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti. Část empirická se zabývá kvalitativním výzkumem, který je realizován metodou polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumná část postupuje systematicky dle vytyčených dílčích výzkumných cílů. Výzkumný soubor tvoří středoškolští pedagogové ze střední odborné školy nacházející se ve východních Čechách.

Klíčová slova: škola, školní sociální práce, středoškolské vzdělávání

Annotation

PETRUŽELKOVÁ, S. 2024. *School social work in the field of secondary education*. Bachelor thesis. Hradec Králové: University of Hradec Králové, Philosophical Faculty, Institute of Social Work.

The presented thesis is dedicated to school social work in the field of secondary education. Not much is written about this part of social work, but I believe that the public awareness of school social work should be raised, for several reasons, which I state in the thesis. The bachelor thesis is divided into two parts, namely the theoretical part and the empirical part. At the beginning of the thesis the term social work as a basis for understanding school social work is defined. The thesis also introduces the readers to secondary education and school social work itself. The main research goal is to find out how teachers perceive the possibility of applying school social work in their workplace. The empirical part deals with qualitative research, which is carried out using the method of semi-structured interviews. The research part proceeds systematically according to the set sub-goals. The research group consists of secondary school teachers from a vocational secondary school located in the Pardubice region.

Keywords: school, school social work, secondary education

Obsah

Seznam použitých zkratk	10
ÚVOD	11
CÍL A NÁSTIN METODIKY ZPRACOVÁNÍ	13
TEORETICKÁ ČÁST	15
1 Sociální práce	15
1.1 Definice sociální práce	16
1.1.1 Obecné cíle sociální práce	17
1.2 Charakteristika sociálního pracovníka	18
2 Střední vzdělávání	22
2.1 Charakteristika středního vzdělávání	22
2.2 Delikvence mládeže	25
2.2.1 Netolismus	26
2.2.2 Závislost na návykových látkách	28
2.2.3 Šikana	29
2.3 Důležitost rodiny	31
3 Školní sociální práce	35
3.1 Vymezení školní sociální práce	35
3.1.1 Stručná historie školní sociální práce	38
3.1.2 Školní sociální práce ve světě	39
3.2 Školní sociální práce versus sociální pedagogika	41
Shrnutí teoretické části	43
EMPIRICKÁ ČÁST	44
4 Metodika výzkumu	44
4.1 Formulace hlavního a dílčích výzkumných cílů	44
4.2 Výzkumná metoda a technika	46
4.3 Výzkumný soubor	47
4.4 Průběh výzkumu	49
4.5 Etické aspekty a rizika výzkumu	49
5 Interpretace získaných informací	50
5.1 Dílčí výzkumné cíle práce – specifikace a shrnutí	50
5.1.1 DVC1: Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci	50
5.1.2 DVC2: Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka	53

5.1.3	DVC3: Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení.	56
5.1.4	DVC4: Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení.	58
5.2	Vyhodnocení výzkumné části	60
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM TABULEK	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	PŘÍLOHY	
	SEZNAM PŘÍLOH	

Seznam použitých zkratk

ČR	Česká republika
DofE	Mezinárodní cena vévody z Edinburghu, prestižní vzdělávací program pro všechny ve věku 14 až 24 let
DVC	Dílčí výzkumný cíl
HHC	Hexahydrokanabinol
HHC-O	Hexahydrokanabinol-O-acetát
HVC	Hlavní výzkumný cíl
I	Informant
ibid.	Současná citace odkazuje do toho samého písemného (či jiného) pramene (na tu samou stranu apod.) jako citace předchozí
LSD	Diethylamid kyseliny lysergové – halucinogenní látka
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
T	Tazatel
THCP	Tetrahydrokanabiforol
TO	Tazatelská otázka
USA	Spojené státy americké

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje školní sociální práci v oblasti středoškolského vzdělávání. V českém diskursu se můžeme setkat s trochu odlišnými termíny pro školní sociální práci. Poměrně dosti využívaným termínem je školská sociální práce nebo také sociální práce ve školství. Mně se ale jako jazykově nejpříjemnější jeví právě výše zmíněná školní sociální práce, proto budu ve svém textu užívat tento termín. Ať už školní sociální práci nazveme, jak chceme, jedná se o poměrně málo probádanou oblast, ke které není příliš literatury.

Školní sociální práci se ve svých závěrečných pracích již věnovaly například Petrová (2022) nebo Matyášová (2023), nicméně v obou případech se jednalo o školní sociální práci na základních školách. Já jsem se naopak rozhodla zaměřit práci na středoškolské vzdělávání, k čemuž mě dovedla zkušenost ze střední školy, kde nebyl vhodný zaměstnanec, který by rozuměl sociální práci. Na případném zavedení pozice školního sociálního pracovníka mi přijde sympatické, že se vyzná v síti sociálních služeb a dokáže tak v této oblasti odborně poradit nejenom studujícím daného školního zařízení.

Hlavním výzkumným cílem práce je **zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti**. Kvalitativní výzkum je realizován na střední odborné škole ve východních Čechách, kde lze získat maturitní vysvědčení. Všechny rozhovory jsou anonymní, pro záznam rozhovoru je použit záznamník na mobilním telefonu.

Celou bakalářskou práci lze rozdělit do dvou částí. První, tedy teoretická část, nejdříve popisuje samotnou sociální práci, její obecné cíle a charakterizuje roli sociálního pracovníka. Následující kapitola je věnována střednímu vzdělávání, jakožto významnému činiteli při formování osobnosti studujícího. V rámci kapitoly je vysvětlen pojem delikvence mládeže a píše zde i o netolismu, užívání návykových látek a šikaně. Ve třetí kapitole se nám vše střetává a hovoříme o školní sociální práci. Málokdo tuší, co to vlastně znamená, proto je nejdříve definována.

V teoretické části vycházím zejména z knihy Sociální práce ve školství od autorek Evy Hurychové a Blanky Ptáčkové. Dále vycházím ze Sešitu sociální práce, který se týká role sociálního pracovníka ve školství. Ráda bych na tomto místě dodala, že se v textu snažím užívat genderově korektní jazyk, a to tak, že nahodile střídám ženský a mužský rod (školní sociální pracovnice, školní sociální pracovník), bez ohledu na to, jaký podíl mužů a žen obnáší daná substantiva.

V rámci empirické části jsou podrobněji představeny dílčí výzkumné cíle, výzkumná metoda, výzkumná technika, výzkumný soubor, průběh výzkumu a etické aspekty a rizika výzkumu. Neopomínám zde vymezit rozdíl mezi pojmy respondent a informant, které jsou často mylně zaměňovány. Do části empirické jsou taktéž zahrnuty interpretace získaných informací a ke konci je celá výzkumná část vyhodnocena. Předkládanou bakalářskou prací mi nejde pouze o formální dokončení studia, nýbrž i o to, abych získala další informace a zkušenosti pro vlastní růst v sociální práci.

CÍL A NÁSTIN METODIKY ZPRACOVÁNÍ

Jak již bylo uvedeno výše, tato bakalářská práce se zabývá školní sociální prací v oblasti středoškolského vzdělávání, přičemž hlavním výzkumným cílem práce (HVC) je **zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti**. K dosažení HVC jsou stanoveny dílčí výzkumné cíle (DVC), které jsou poté analyzovány pomocí tazatelských otázek (TO), které pokládám informantům. Na tomto místě bych ráda představila dílčí výzkumné cíle. Úkolem **dílčího výzkumného cíle 1 (DVC1)** je zjistit, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci. **Dílčí výzkumný cíl 2 (DVC2)** má za úkol zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka. Předposlední, tedy **třetí dílčí výzkumný cíl (DVC3)**, zjišťuje, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení. Jako aktéry uvnitř školního zařízení si můžeme představit veškerý personál školního zařízení či rodinu, která v rámci řešení hraje významnou roli. A konečně poslední, tedy **čtvrtý dílčí výzkumný cíl (DVC4)**, se věnuje zjištění, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení. V tomto případě se může jednat o nejrůznější úřady, poradny a podobně.

Aplikačním cílem je seznámit čtenáře se školní sociální prací, zdůraznit její důležitost na školním pracovišti a v neposlední řadě upozornit na toto aktuální téma. Práce může sloužit jako osvěta pro širokou veřejnost nebo také jako informativní čtení pro vedení a zaměstnance školy, na které byl kvalitativní výzkum prováděn. Práce se taktéž může stát východiskem pro další rozvoj školní sociální práce.

Výzkumné šetření je prováděno kvalitativní metodou, a to konkrétně polostrukturovaným rozhovorem. Výzkumný soubor obsahuje celkem 10 informantů, kteří museli splnit dvě podmínky, a sice, aby každý měl za sebou již jedno třídnictví a praxi minimálně čtyři roky. Jejich skladbu jsem vybírala na základě předchozí znalosti pedagogického sboru dané školy. O tomto riziku a výzkumném souboru se více rozepisuji v empirické části.

V části teoretické popisuji důležité informace k dané problematice, které jsou nezbytné pro její pochopení. Obsahovou strukturu teoretické části můžeme chápat jako

přípravu pro část empirickou nebo také jako propojení souvislostí v rámci problematiky. V části empirické je analyzováno výzkumné šetření a dochází zde k interpretaci zjištěných informací.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Sociální práce

Mnoho lidí nechápe, co sociální práce je. Nevědí, k čemu je tato pomáhající profese užitečná, a už vůbec netuší, jak umí být náročná. Většina společnosti si v souvislosti s uvedenou disciplínou vybaví tzv. „paní Zubatou“, která je nesympatická a odebírá děti z rodiny. Není divu, když takovéto archetypy sociálních pracovníků vyobrazují samotná média. Někdo by se mohl mylně domnívat, že se zmíněné archetypy nachází ve filmech z minulého režimu, nicméně i v současných filmech či divadelních hrách lze tyto prvky nalézt. Vše uvedené může v praxi vést k diskreditaci sociální práce.

Často je také možno kolem sebe slyšet hanlivé označení „socka“. Hurychová, Ptáčková (2022) k tomuto zdůrazňují, že málokde ve světě má význam pojmu „sociální“ tak silnou pejorativnost jako v ČR. Zejména z těchto důvodů si někteří lidé sociálních pracovníků neváží, což vede i k nízké prestiži této multiparadigmatické vědy.

I přesto, že je ve společnosti malé povědomí o oboru sociální práce, je však velmi důležité zdůraznit, jak potřebná profese to je. Jak bylo zmíněno výše, nejruznější média sociální práci příliš nechválí, naopak se o ní většinou píše, když se něco pokazí, a právě proto je třeba na tomto místě vyzdvihnout, že sociální práci můžeme potřebovat de facto v jakékoliv etapě našeho života. Každého z nás může potkat vlastní onemocnění či onemocnění blízkého člověka, každý, kdo má děti, může potřebovat pomoc od sociálních pracovníků z orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) a řešit s nimi problémové situace v rodině, každý se můžeme stát obětí trestného činu a podobně. Zkrátka v jakékoliv životní situaci můžeme sociální práci potřebovat, v běžných životních situacích se můžeme stát jejími klienty, a proto je třeba si uvědomit její důležitost a nepostradatelnost.

Nejenom z výše uvedených důvodů, nýbrž i pro pochopení školní sociální práce, považuji za vhodné v následující podkapitole definovat sociální práci.

1.1 Definice sociální práce

V definování sociální práce jsou si velmi často nejisté také samotné sociální pracovnice. Jak uvádí Janebová (2014), definovat sociální práci není vůbec jednoduché, neboť na rozdíl od jiných pomáhajících profesí (například psychoterapie, psychologie, speciální pedagogiky) nemá jasně zaměřenou specializaci. Smutková (2007) píše, že sociální práce je teoretickou i praktickou disciplínou, kterou je možné vzhledem k této paradigmatickosti vymezovat mnoha různými způsoby.

Definice sociální práce lze nalézt mnoho, nicméně ústřední roli v definování sociální práce hraje Mezinárodní federace sociálních pracovníků (IFSW, 2014), podle které je sociální práce *„profese založená na praxi a akademická disciplína, která podporuje sociální změny a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a respektu k rozmanitosti jsou pro sociální práci ústřední. Sociální práce, založená na teoriích sociální práce, společenských věd, humanitních věd a domorodých znalostí, zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování blahobytu“*.

V českém diskurzu definuje sociální práci Matoušek (2008:200) *„jako společenskovední disciplínu i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.)“*. Tamtéž dodává, že se sociální práce opírá jak o rámec společenské solidarity, tak i o naplňování individuálního lidského potencialu. K této definici přidává komentář Mátel (2019), který si všiml, že z pozice společnosti je pro autora podstatný princip solidarity, na rozdíl od globální definice, která klade důraz na sociální spravedlnost.

Se zajímavou myšlenkou přišel Úlehla (1999), který tuto problematiku vidí z jiné strany a uvádí, že sociální práce dala možnost podobným oborům přesněji vymezit jejich poslání. Úlehla tamtéž vysvětluje své tvrzení na příkladu, že pro medicínu, včetně psychiatrie, sociální práce soustavně otevírá otázku celostátního pojetí člověka v kontextu jeho životních zkušeností, prostředí a vazeb, což je zcela jiný pohled na pacienta, než se kterým se můžeme setkat.

Z výše uvedeného lze vyčíst, jak moc zásadní je spolupráce sociální práce s ostatními obory. Na závěr této podkapitoly je příhodné zmínit teorii Jany a Kateřiny Levických, dle nichž není definice sociální práce jen stručným vyjádřením základních charakteristik profese, ale odráží také její proměny v závislosti na místě a času jejího vzniku. (Levická, Levická dle Mátel, 2019).

1.1.1 Obecné cíle sociální práce

Pro pochopení sociální práce je také podstatné vymezit její cíle. Stejně jako definování sociální práce, není ani toto lehký úkol, neboť sociální práce má širokou oblast působnosti. Sociální pracovnice velmi často vykonávají tuto profesi, protože touží v nejrůznějších oblastech pomáhat. Tak implicitně vyjádřený cíl jako pomáhání nestačí, cílů je daleko více. Vzhledem k tomu, že je sociální práce různorodá, uvádím zde pouze některé cíle. Je potřeba si však uvědomit, že vše se někam posunuje. Gulová (2011) trefně poznamenává, že podstata disciplíny sociální práce a její vývoj probíhal celá staletí.

S obecným definováním cíle sociální práce přišel O. Matoušek (2001:184), podle něhož je cílem sociální práce „*především reflexe, zmírňování, a následné řešení sociálních problémů. Profesionálně se zabývá lidskými vztahy v kontextu sociálních rolí*“. S podstatně širším vymezením cílů sociální práce přichází Mátel (2019). Podle něho mezi současné cíle sociální práce patří například:

- zlepšování kvality života ve společnosti,
- pomoc jednotlivcům, rodinám, skupinám nebo komunitám ve zlepšování nebo obnovování jejich sociálního fungování,
- pomoc, podpora, doprovod, posilování a zmocňování klientů sociální práce a rozvoj jejich potenciálu,
- pomoc při řešení problému v lidských vztazích,
- prosazování sociální změny,
- zlepšování blaha občanů ve společnosti.

1.2 Charakteristika sociálního pracovníka

Se sociální prací bezesporu souvisí také pojem sociální pracovník. Nastává však otázka, kdo může být označen jako sociální pracovník? Zde je významné zdůraznit, že profese sociálního pracovníka je jako jedna z mála profesí definována v zákoně. Dle § 109 zák. č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, „*sociální pracovník vykonává sociální šetření, zabezpečuje sociální agendy včetně řešení sociálně právních problémů v zařízeních poskytujících služby sociální péče, sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, odborné činnosti v zařízeních poskytujících služby sociální prevence, depistážní činnost, poskytování krizové pomoci, sociální poradenství a sociální rehabilitace, zjišťuje potřeby obyvatel obce a kraje a koordinuje poskytování sociálních služeb*“.

Tentýž zákon definuje také předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka, do nichž patří plná svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a odborná způsobilost. (§ 110 odst. 1). Jak lze z textu usoudit, zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, je pro obor sociální práce stěžejní. Mimo jiné upravuje kvalifikační předpoklady pro výkon sociální práce v ČR – odbornou způsobilostí k výkonu povolání sociálního pracovníka je dle § 110 odst. 4:

a) „*vyšší odborné vzdělání získané absolvováním vzdělávacího programu akreditovaného podle zvláštního právního předpisu v oborech vzdělání zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci, sociálně právní činnost, charitní a sociální činnost*“,

b) „*vysokoškolské vzdělání získané studiem v bakalářském, magisterském nebo doktorském studijním programu zaměřeném na sociální práci, sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku, akreditovaném podle zvláštního právního předpisu*“.

Mimo citovaný zákon se můžeme setkat s řadou dalších charakteristik sociálního pracovníka. Kupříkladu Mgr. Iva Burianová (nedatováno) vnímá sociálního pracovníka jako samostatného profesionála vzdělaného v oboru, který se řídí daným etickým kodexem. Ve své činnosti respektuje práva a potřeby klienta, stejně jako poslání a hodnoty organizace, ve které pracuje. Uživatele služby chápe jako aktivního

spolupracovníka, který má kromě práv také své povinnosti. Důležitým právem je dle autorky (ibid.) možnost si stěžovat.

Tradičním přístupem je podle Mátela (2019) úzké propojení sociálního pracovníka s výkonem profesionální praxe. Při tomto přístupu se často přehlíží skutečnost, že sociální práce je chápána také jako akademická disciplína a vědecká činnost. Mátel (2019:31-35) pro přehlednost doplňuje role sociálního pracovníka, které je třeba vyzdvihovat, mluvit o nich, neboť si mnoho lidí nedokáže představit, jaké všechny role sociální pracovnice musí zastávat. Jedná se o následující role, přičemž jsem vybrala pouze některé:

- Podporovatel – sociální pracovník pomáhá klientovi zvládat zátěžové či stresové situace. Podporuje jeho silné stránky, stanovuje dosažitelné cíle. Dodává též naději a redukuje odpor.
- Poradce – jedná se o informační pomoc a pomoc při rozhodování. Patří sem i formulace opatření do budoucna.
- Pečovatel – tento pojem lze použít u všech osob, které poskytují péči či emocionální podporu. Řadíme sem jak rodinné příslušníky, tak i nejrůznější odborníky, včetně sociálních pracovníků. Pokud je v roli podporovatele a poradce typickým pojmem pomoc, zde je to péče.
- Mediátor – též jako nestranný zprostředkovatel. Mediaci zahrnuje pomoc při řešení konfliktů na mikro, mezo a makro úrovni. Jedná se o smírné řešení mezi dvěma stranami, které končí uzavřením dohody.
- Negociátor – respektive vyjednávač. Sociální pracovník reprezentuje jedince nebo skupinu, kteří se snaží získat něco od jiné strany. Na rozdíl od mediátora je vyjednávač jasným spojencem jedné ze stran, není tedy nestranný.
- Facilitátor – nebo také moderátor. Jde o specifickou roli především v práci se skupinou. Facilitátor má pracovat s pocity členů skupiny a používat zpětnou vazbu.

- Terapeut – Barker (dle Mátel, 2019) jím označuje pracovníka, který pomáhá osobám zmírňovat či překonávat různá onemocnění či postižení. Z hlediska sociální práce spadá do tak širokého pojmu jako je terapie nejenom psychoterapie, ale taktéž rodinná terapie či socioterapie.
- Vzdělavatel – do této role je zahrnuto poskytování informací a nácvik sociálních schopností klientů. Dle Sheafora a Horejsiho (dle Mátel, 2019) učí sociální pracovník jako učitel své klienty zvládat jejich náročné situace, nebo působit preventivně proti nejrůznějším krizím v životě, které klienty mohou potkat. Pro to, aby mohl být někdo skutečným vzdělavatelem, měl by být nejprve sám vzdělaný a trénovaný. Do této role lze zařadit i supervizora (pokud je jím sociální pracovník), který se podílí na vzdělávání a profesnímu růstu sociálních pracovníků.
- Manažer – management v rámci sociální práce zahrnuje jistou úroveň administrativní odpovědnosti za jiné organizace. Manažerská role tkví ve stanovení, organizování a koordinaci aktivit během dosahování cílů, realizování programů, vyhodnocování atd.
- Administrativní pracovník – tato role je spojována zejména s výkonem státní správy v oblasti sociálních věcí.
- Analytik – sociální pracovník s rozsáhlejšími znalostmi může analyzovat nebo hodnotit fungování různých systémů, jak dobře pracují.
- Zprostředkovatel – sociální pracovník pomáhá spojovat klienty (ať už to jsou jednotlivci, rodiny, skupiny nebo komunity) s komunitními zdroji nebo službami. Klientům tedy může zprostředkovat například jídlo či bydlení.
- Advokát – tedy obhájce či zastávce. Tuto roli nelze zaměňovat s právnickým povoláním advokáta, neboť v sociální práci se advokacie týká přímého zastupování klientů a má za cíl dosažení, ochrany nebo udržení sociální spravedlnosti.

Jak je z výčtu patrné, sociální pracovníce musí zastávat spoustu rolí, které si málokdo uvědomuje. O různorodosti a širokému působení sociální práce nemůže být pochyb. Náročnost této pomáhající profese vyžaduje zejména i osobnostní předpoklady. Jak trefně poznamenává Mátel (2019), osobnost sociálního pracovníka se neobejde bez komunikačních schopností a hlubokého vztahu k lidem. Zejména autor (ibid.) zmiňuje empatii a sociální citění. Janebová (2014) v rámci charakteristiky sociálních pracovníků zmiňuje transparentnost, kterou popisuje tak, že mluvíme v souladu s tím, co si myslíme a jak konáme. Neměl by zde být rozdíl mezi slovy a činy. Znamená to vysvětlovat klientům naše jednání a rozhodnutí, nedělat věci za jejich zády.

Autorka (ibid.) ale upozorňuje, že transparentnost neznamená, že všechna naše rozhodnutí se musí odehrát před klientem. K transparentnímu jednání tedy patří informovat klienta o tom, že o jeho osobě budeme mluvit s jinými osobami a z jakých důvodů o jeho osobě budeme hovořit. Klienta informujeme předem, pokud to nejde, tak popřípadě dodatečně. Jak autorka (ibid.) dodává, transparentnost je cesta k získání důvěry klientů.

2 Střední vzdělávání

Odborných prací na školní sociální práci není mnoho, a i když již jsou, povětšinou se týkají školní sociální práce v rámci základních škol. Je potřeba si uvědomit, že problémy řeší také studující středních škol. Proto v této kapitole považuji za vhodné charakterizovat střední vzdělávání, dále delikvenci mládeže, netolismus, závislost na návykových látkách a šikanu. V neposlední řadě se zaměřím také na důležitost rodiny. Vše zmíněné se týká této závěrečné práce, proto je na místě o tom psát.

2.1 Charakteristika středního vzdělávání

V této podkapitole považuji za důležité charakterizovat střední vzdělávání, neboť právě v rámci středního vzdělávání je prováděn kvalitativní výzkum. Popisů středního vzdělávání najdeme více, je na místě si některé z nich zmínit.

S jednou z rozsáhlejších definic přichází NÚV (nedatováno): *„Střední vzdělávání rozvíjí v návaznosti na základní vzdělávání vědomosti, dovednosti a kompetence žáka a připravuje ho na další studium na vysokých a vyšších odborných školách, nebo na kvalifikovaný výkon povolání a pracovních činností. Umožňuje získat stupeň vzdělání a odbornou přípravu jak žákům do 18/19 let věku, tak dospělým. Střední školy poskytují mladým lidem vědomosti, dovednosti a kompetence potřebné pro výkon povolání nebo skupiny povolání a pracovních činností, které jim umožňují kvalifikovaně se uplatnit se na trhu práce. Zároveň rozvíjí jejich všeobecné vědomosti, dovednosti a klíčové kompetence potřebné pro jejich soukromý, občanský a pracovní život a pro další vzdělávání.“*

Střední vzdělávání nebo hovorově také středoškolské vzdělávání, které se mi jeví jazykově příjemnější, proto jej také užívám v této práci, máme mj. ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., školský zákon. Tento zákon dle § 58 odst. 1 rozlišuje tři stupně vzdělání, a sice *„střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou“*. Zákonodárci v následujících odstavcích § 58 definují ukončení středního vzdělávání, tedy:

- „*Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání.*“ (Dle § 58 odst. 2 zák. č. 561/2004 Sb., školský zákon).
- „*Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem.*“ (Dle § 58 odst. 3 zák. č. 561/2004 Sb., školský zákon).
- „*Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia (§ 83) v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (§ 85).*“ (Dle § 58 odst. 4 zák. č. 561/2004 Sb., školský zákon).

Bačáková (2017) píše o typech středních škol. Apeluje, aby si student dopředu zvolil nejlépe školu s takovým zaměřením, ve kterém by chtěl případně pokračovat i na vysoké škole. Střední školy nejsou tak jednotné jako základní školy, jsou spíše rozmanité, a to díky existenci spousty středních škol s odlišnými obory studia. Jako první Bačáková (ibid.) zmiňuje **gymnázia**, což jsou všeobecně vzdělávací školy, které poskytují čtyřleté, šestileté a osmileté všeobecné vzdělávání zakončené maturitní zkouškou. Klade se zde důraz na jazyky, které se každý student musí učit povinně dva, poté zejména na přírodní vědy, jako je biologie, geografie, chemie, fyzika, matematika, nebo na společenské vědy, kam lze zařadit dějepis.

Dalším druhem jsou **střední odborné školy**, přičemž na jedné z nich je prováděn můj výzkum. Studenti střední odborné školy zakončují své studium taktéž maturitní zkouškou, ale od gymnázií lze najít odlišnost v odborném zaměření. Autorka (ibid.) uvádí, že všeobecné předměty zde tvoří 60% část výuky, zbylých 40 % je věnováno právě odborné přípravě. Jako další jsou uvedena **střední odborná učiliště**, která jsou podstatně více zaměřena na praktickou část výuky. Podíl všeobecného

vzdělávání a praktické výuky je zde na polovině čili každá z uvedených částí tvoří 50 % výuky. Studium je zakončeno získáním výučního listu.

Dále se do středního vzdělávání řadí konzervatoře, které, jak uvádí Bačáková (2017), bývají často spojeny s vyšším odborným vzděláním. Všeobecné vzdělávací předměty činí minimálně 45 % vyučovaných předmětů. Dle Portálu veřejné správy (nedatováno) trvá studium standardně 6 let, z toho první 4 roky se jedná o střední vzdělávání, které je ukončeno maturitní zkouškou, zbylé 2 roky jde o vyšší odborné vzdělání, které studující zakončují absolutoriem.

Autorka (ibid.) dále dává na vědomí, že mimo výše uvedených čtyř typů škol existují u nás, v ČR, také střední školy pro studující, kteří mají speciální vzdělávací potřeby v důsledku jejich znevýhodnění. Jedná se o **odborná učiliště**, kde je stejně jako u středních odborných učilišť zakončeno studium získáním výučního listu, ovšem poznamenává, že „*absolventi odborného učiliště nejsou oprávněni vykonávat plnou šíři daného oboru. Studium na odborném učilišti je připravuje k výkonu pomocných dělnických profesí, nikoli k samostatné profesní činnosti*“. Řadí se sem také praktické školy, které poskytují střední vzdělávání těm studujícím, jenž mají těžší mentální postižení. Cílem je „*předat konkrétní dovednosti potřebné k výkonu jednoduchých profesních činností i v každodenním životě*“. (Bačáková, 2017:31).

Studující tráví ve škole spoustu času, a tak jak píše Smutková (2007), ihned po rodině je škola největším působitelem na formování člověka. Důležitou roli hraje také výběr střední školy. Hajný, Klouček a Stuchlík (1999) radí, že je velmi vhodné během výběru školy zjistit, zda na pracovišti fungují psycholog či odborný pracovník, zda to nejsou pouhé formální útvary.

Hodnotami na poli vzdělávání se zabývá Čáp (2011), který se domnívá, že sem patří chování studujících a učitelů, komunikace mezi učiteli, jednání vedení školy a v neposlední řadě póza školy ke vzdělávání. Jako špatné se dle něho jeví, když se školní zařízení příliš zaobírá výsledky. Studující sice pak bývají úspěšní, ale nepocítují výrazný emoční vztah ke škole, nechťejí se účastnit žádných jejích akcí a své učitelky vnímají jako odtažité. Autor (ibid.) trefně popisuje, že se pak tento negativní přístup podepisuje také na studující a jejich vztah mezi sebou. Jsou pak více netolerantní

k chybám ostatních a preferují výkony nad vztahy se svými spolužáky. Jako lepší se autorovi (ibid.) jeví školy, které na pozitivní vztahy se studujícími nezapomínají, a naopak studující podporují. Takové školy se pak stávají místem, kam se jejich absolventi rádi vrací, například na školní akce jako jsou maturitní plesy a podobně.

2.2 Delikvence mládeže

Abychom se mohli delikvenci mládeže věnovat, bude nejprve potřebné si tento pojem vysvětlit. Karabec (2017) uvádí latinský původ slova delikvence jako delinquere čili v překladu provinit se. Podle něho se pod tímto pojmem rozumí nejen kriminalita, nýbrž i jednání, které je závadné, ale není trestné. Jako příklad lze uvést agresivitu, útěk z domova.

Delikvenci definuje i Smutková (2007:77), podle níž se jedná o „*společností neakceptovatelné jednání mládeže, které je víceméně výsledkem jejího zcela nedokončeného biologického, sociálního a morálního rozvoje. Na delikvenci mládeže má vliv výchovné působení rodiny, školy, ale také neformálních skupin – zejména skupin vrstevníků a masmédií. Významnou roli zde sehrávají i osobnostní charakteristiky dítěte nebo mladistvého.*“ Z výše uvedených definic je možné si všimnout, že je delikvence spojována s mládeží. V současné době používají někteří autoři namísto pojmu delikvence mládeže také pojem rizikové chování u dětí a mládeže.

Na delikvenci člověka má vliv i jeho osobnost. V průběhu života se jeho individualita vytváří na základě působnosti nejdůležitějších činitelů. Určité předpoklady si dítě přináší na svět již při svém narození, například vlohy zděděné po předcích. Je důležité zmínit, že už i při početí začínají na dítě působit vlivy prostředí, které jej formují. Nemůže být pochyb ani o vlivu sociálního prostředí na člověka. (Jurková, 2007). Nesporný vliv na delikvenci mládeže má i škola. Všimají si toho Matoušek s Matouškovou (2011), kteří píší, že školy s vysokou mírou delikvence bývají takové, kde jsou velké třídy, pedagogové se nezajímají o studující, uráží je a známkuje je především špatnými známkami. Naopak ve školách, kde je značná pozornost věnována právě studujícím, jsou jim poskytovány poradenské služby

a celkově tam, kde je propojována kladná spolupráce mezi pedagogy a studenty, je menší riziko delikvence.

Matoušek, Matoušková (2011) de facto nazývají školní prostředí jako rizikového činitele, neboť si uvědomují, že příchodem do školy student ztrácí výlučné postavení, které měl v rodině nebo na předchozí škole. Dle nich si studující ve škole obvykle vytvářejí subkultury, které se vyznačují určitými rituály či zvyklostmi. Uvádějí, že se mohou vyskytovat přímo asociální party, jejichž vzniku dopomáhá protěžování některých studujících ze strany pedagogů. Prostředků pro ponižování studujících mají pedagogové mnoho – ať je to již výše zmíněné známkování či negativní poznámky vyřčené před kolektivem, popřípadě ignorování potřeb studujících.

Osobně se domnívám, že si některé pedagožky neuvědomují, že mohou být příkladem pro své studující. Člověk se během svého studia setká se spoustou pedagogů, troufám si ale tvrdit, že menší počet z nich je tím pravým příkladem. Otázkou, jaký by měl pedagog být, se zabývala Podlahová (2004). Podle ní by měl být vzorem, vychovatelem, poradcem, přítelem, manažerem nebo také náhradním rodičem.

Čapek (2008) k tomuto dodává, že pedagog by měl být osobností, nikoliv pouhou karikaturou školy. Dále by dle něho měl být pravdomluvný, přesný a objektivní. V případě, že by pedagog jako vzor selhával, dokáží si představit, že by tím vzorem pro studující mohl být školní sociální pracovník. Lze shrnout, že nekorektní jednání ze strany pedagogů směrem ke studentům může vést k delikvenci mládeže.

Smutková (2007) uvádí, že s delikvencí mládeže souvisí také netolismus a závislost na návykových látkách, kterým se budu věnovat v následujících podkapitolách.

2.2.1 Netolismus

Příchodem internetu se mnohým usnadnil život. Vše se díky němu dá pohodlně najít, využíváme jej také ke komunikaci s přáteli, hraní her či jenom tak k zahnání nudy. V dnešní době je to zkrátka fenomén a jeho využití je vícero, čímž se stává součástí našich každodenních životů. Pokud se u jedince v případě nemožnosti

používání internetu objevují abstinenční příznaky, lze hovořit o netolismu. Karchňák (2016) termín netolismus popisuje jako závislost na virtuálních drogách. Mezi ně řadí sociální sítě, počítačové hry, sledování televize, a především používání chytrého telefonu.

Státní zdravotní ústav (nedatováno) řadí netolismus do nelátkových závislostí. Oproti látkovým závislostem je zde rozdíl v tom, že v případě netolismus, tedy nelátkových závislostech, nevzniká závislost na nějaké psychoaktivní látce, ale jedinec je závislý procesu nebo chování, které má problém ovládnout. Nelátkové závislosti jsou dle Křížové (2021) nazývány také jako závislosti behaviorální nebo závislosti na procesech. Jde podle ní o takovou podobu návykové nemoci, kdy se závislost nevytvořila na konkrétní látce či třídě látek, ale na určité činnosti a dalších faktorech, které jsou s touto činností spojeny. Podstatou všech těchto poruch je chorobná touha oddávat se určité činnosti, která je ovšem vědomá a žádaná.

Karchňák (2016) konkretizuje netolismus na silnou touhu zapnout počítač či chytrý telefon bez jasně vytyčeného cíle, dále opakované kontrolování statusů na sociálních sítích. Jako problém vidí také neschopnost vymezit si začátek a konec takovýchto aktivit, a především zanedbávání jiných, důležitějších aktivit.

Státní zdravotní ústav (nedatováno) popsal příznaky, podle nichž poznáme, zda se u daného jedince vyskytuje netolismus. Jedná se o včasné stávání či naopak ponocování z potřeby být online, dále pocit prázdnoty, když jedinec nesedí u počítače či mobilu, neklid v případě nepoužívání počítače či mobilu, popřípadě neustále přemýšlení na počítač nebo mobil. Objevují se zde také rizika v případě, že jedinec trpí netolismem, které tamtéž popisuje Státní zdravotní ústav:

- Zdravotní rizika – obezita, cukrovka, stres, bolesti zad či očí, poruchy paměti, vyšší náchylnost k užívání alkoholu a drog.
- Sociální rizika – zhoršení školního prospěchu, zhoršení vztahů ve škole i v rodině, nesoustředěnost, neschopnost komunikovat, agresivita, nepřátelské naladění vůči světu, nedostatek spánku, nedostatečná organizace času.

Jak dále zmiňuje Státní zdravotní ústav (nedatováno), nejrizikovější skupinou jsou zde děti a teenageři, tedy i studující středních škol. Co se týče léčby, jako hlavní je zmíněna psychoterapie, kterou lze doplnit antidepresivy. Zároveň k tomuto ale Státní zdravotní ústav (ibid.) dodává, že odbornou pomoc vyhledá pouze malé množství závislých.

2.2.2 Závislost na návykových látkách

Nelze si nevšimnout, že se určitá část mládeže potýká se závislostmi na návykových látkách. Dnešní uspěchaná doba užívání drog přispívá. Vše je zrychlené, lidé se cítí unavení, nespokojení, zažívají neúspěchy ve škole, sílí tlak na výkon. Objevuje se touha vyrovnat se spolužákům v partě, být módní a zajímavý – to a různé další aspekty vedou k touze po uvolnění, k užívání drog. Národní zdravotnický informační portál (nedatováno) do návykových látek řadí například alkohol, tabák, marihuanu, kokain, heroin, pervitin, LSD, těkavé kapaliny, některé léky atd. Smyslem tohoto textu není popsat všechny návykové látky, proto budou více zmíněny pouze vybrané.

Návykové látky dělí Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v ČR (nedatováno) na legální a nelegální. Do prvních zmíněných řadí alkohol, tabákové výrobky, léky, nátěrové barvy a ředidla. Do nelegálních látek jsou řazeny stejnou společností (ibid.) látky jako například LSD, heroin, pervitin, kokain.

Jak uvádí Ministerstvo zdravotnictví ČR (2024), nově jsou dočasně na seznamu nelegálních návykových látek dle nařízení vlády č. 463/2013 Sb. zařazeny také psychoaktivní návykové látky Hexahydrokanabinol (HHC), Hexahydrokanabinol-O-acetát (HHC-O) a Tetrahydrokanabiforol (THCP). Lze si všimnout, že zmíněné HHC se v nedávné době stalo jistým fenoménem a jeho výraznější zájem o užívání se projevil v médiích. Adiktolog Tomáš Jandáč (2024) v rozhovoru pro iROZHLAS o HHC uvádí, že se jedná o polosyntetický kanabinoid způsobující euforii, povzbuzující účinky a varuje, že jeho užití s alkoholem či s léky může být pro dítě fatální. Je na tomto místě potřebné sdělit, že v případě, kdy o látkách mluvíme jako o nelegálních, znamená to, že bychom se s nimi neměli setkávat v obchodních řetězcích nebo na e-shopech.

O alkoholu a tabáku toho bylo v minulosti napsáno mnoho. Ne, že by nebylo důležité o nich psát, nicméně není to smyslem této práce. Poměrně novou hrozbou se ale stává fentanyl nebo také zombie droga, která, jak uvádí na svém webu ČT24 (2024), je stokrát silnější než heroin. Matoušková (2024) v článku konkretizuje, že se jedná o syntetickou drogu přicházející z USA, kde se ulicemi potácejí lidé, které mohou připomínat oživé mrtvoly. V naší republice se objevují zatím případy v řádu jednotek. ČT24 (2024) uvádí, že v USA se tato droga kupuje v prášku nebo tabletách, u nás převažují náplasti, které jsou lékaři předepisovány na bolest lidem trpící rakovinou.

Co tedy lze dělat, když se osoba stane závislou na návykové látce? Jak píše Houdková (2021), nejlepší by bylo, kdyby se daná závislost vůbec nezačala rozvíjet. Pokud se již ale někdo stane závislým, je vhodné dle autorky tuto závislost řešit co nejdříve to jde, aby nedošlo k závažnému poškození zdraví nebo sociálním problémům. Léčba dle ní spočívá hlavně v psychoterapii a sociální práci. Hajný, Klouček, Stuchlík (1999) zároveň dodávají, že se musí chtít závislý léčit hlavně sám. Naléhání na závislého, aby vyhledal odbornou pomoc, dokud on sám nechce, nepřinese dle autorů příliš velký efekt.

Jako rozšířenou a využívanou drogu je vnímáno LSD. Státní zdravotní ústav (nedatováno) uvádí, že účinky u této halucinogenní látky jsou nepředvídatelné. Jak tato instituce popisuje, účinky po užití dávky se dostavují do 90 minut a mohou trvat až 12 hodin i při malém množství drogy. Extrémní dávky mohou přivodit změny nálad, kdy uživatel není schopen rozpoznat, co je následek užívání drogy a co je již realita. Může se objevit také tzv. „bad trip“ neboli intenzivní strašidelné halucinace. Dále se mohou objevit pocity, že daného uživatele někdo pronásleduje. Nadměrným užíváním lze skončit hospitalizací na psychiatrii.

2.2.3 Šikana

Může se zdát, že problémy se závislostmi na návykových látkách v současné době přehlušují šikanu. Je třeba na ní ale také brát zřetel, neboť se může prakticky kdykoliv vyskytnout. Pod pojmem šikana si lze představit mnohé. Kyriacou (2005) ji popisuje jako dlouhodobé agresivní jednání jednoho studenta vůči druhému s úmyslem způsobit protějšší straně útrapy. Lovasová (2006) souhlasí a dodává, že jako útrapy si

lze představit omezování osobní svobody, osobního rozhodování, ponižování, případně ublížení na zdraví.

Lovasová (2006) dále přináší významný postřeh – o šikanu se jedná pouze v tom případě, kdy je oběť z různých důvodů bezbranná (izolace v kolektivu, skupinové napadení, fyzický handicap, psychická rozdílnost). Za šikanu tedy není možné brát vše nepříjemné, čím si studující navzájem ubližují.

Právní definici v českém právním řádu nenajdeme, nicméně šikanu se pokusilo vymezit taktéž MŠMT ČR (2016). V jejich metodickém pokynu jsou vymezeny podoby šikany, které níže pro správné pochopení šikany uvádím. Jako první je zmíněna přímá šikana, která může nabývat jak fyzické, tak verbální a neverbální podoby. V rámci fyzické šikany si lze představit tahání za vlasy, mlácení, plivání.

Verbální šikanu představují nadávky týkající se rasy, náboženství, sexuality, výhrůžky a násilné vzkazy. Jako projevy neverbální jsou uvedena nevhodná či zastrašující gesta, zvuky, dále zírání či ničení oblečení, školních pomůcek. (MŠMT, *ibid.*)

Další podobou šikany je dle MŠMT (*ibid.*) nepřímá šikana. To znamená, že hlavní agresor nepřímo útočí – bolest druhé straně často působí pomocí prostředníka, aby to vypadalo, že on přímo žádný škodící zájem nemá. Pověštinou je tento druh šikany nefyzický, jako příklad je možné uvést ničení reputace, záměrnou ignoranci nebo šíření pomluv.

Ve výše zmíněném metodickém pokynu se píše taktéž o kyberšikaně neboli šikaně prostřednictvím informačních technologií. Jak se tamtéž dále píše, pod tímto označením se skrývá zakládání falešných uživatelských účtů na jméno studujícího a jeho následné znectění skrze škodlivý obsah. Může se jednat o obsah na portálech jako je facebook.com, youtube.com nebo v aplikacích jako je Instagram či Tik Tok, což jsou v dnešní době mládeží hojně využívané a oblíbené aplikace. Nemusí se jednat pouze o zakládání falešných účtů, pod pojem kyberšikana se řadí i nepříjemné komentáře na webových portálech, rozesílání výhrůžných SMS zpráv či e-mailů.

Spoustu lidí na první dobrou napadne, že se šikana projevuje pouze mezi studenty nebo ze strany pedagoga na studujícího. Nemusí to tak být. Je třeba napsat, že se objevuje také šikana pedagogů ze strany studujících, na kterou upozorňuje například Tomáš Feřtek (2016). V jeho elektronickém článku se lze dočíst, že takový typ šikany převládá na tom školním zařízení, kde se směrem ke studentům používá autoritativní nebo přímo šikanující přístup a kde pedagogové šikanují své kolegy. Projevuje se to tím způsobem, že před studenty o svých kolezích mluví s absolutním neúctou a pomlouvají je. Tím na ně ukazují, že jsou slabým článkem.

Kyriacou (2005) řeší, jak v rámci šikany může pomoci škola. Na prvním místě zmiňuje zajištění empatického ovzduší na pracovišti. S tím souvisí také nastavení, aby byli pedagogové, pokud možno, sehraný tým. Takové přijatelné ovzduší by mělo porozumět studentovi s jeho problémem a poskytnout mu úlevu v nepříznivé situaci.

Dalším jeho přístupem (ibid.) je přístup zaměřený na problém, který by měl být přímo vyřešen. V našem případě se jedná o vyřešení šikany, a to tím způsobem, že by školní zařízení mělo oběti šikany poskytnout takové dovednosti, aby jí umožnilo této nepříjemné situaci čelit a pro příště jí předejít. Školní zařízení by také dle autora mělo hlavnímu agresorovi vysvětlit nepřijatelnost jeho chování vůči oběti šikany. Dále se nabízí informování zákonného zástupce, popřípadě jiných vhodných orgánů státní správy. Kyriacův třetí přístup (ibid.) vychází z Individuálního výchovného programu, který by měl poskytnout strukturovaný jednotný postup při řešení tohoto rizikového chování.

Je jasné, že šikana přináší svým obětem dlouhodobé důsledky. Kyriacou (ibid.) píše, že oběti šikany nejsou pouze nešťastné, ale objevují se u nich také psychické potíže, často se vyhýbají škole nebo odmítají do školy vůbec chodit. Dalším příznakem je rapidní zhoršení studenta v učení a v extrémním případě může jít o sebevraždu.

2.3 Důležitost rodiny

Rodina se mi v rámci výchovy jeví jako zásadní, proto mám ve své práci zařazenou tuto podkapitolu, která navazuje na určené TO v empirické části týkající se rodiny. Co je to ale vlastně rodina? Každý může tento pojem vnímat jinak. Vodičková (2009) jím

rozumí malou skupinu osob, které jsou vzájemně sloučeny manželskými, příbuzenskými nebo adopčními vztahy. Tohoto si všiml i Možný (2008), který navíc dodává, že je rodina spjata i jiným obdobným právním vztahem, nejenom manželstvím.

Cílem rodiny by pak podle Hajného, Kloučka, Stuchlíka (1999) mělo být vytvoření takového vztahového i materiálního klimatu, kde se dítě vyvine takovým způsobem, aby bylo postupně způsobilé oddělit se, žít samostatně a vytvořit další rodinu. Smutková (2007) upozorňuje, že úkolem rodiny není pouze zajištění biologické reprodukce, nýbrž hraje významnou roli při socializaci svých členů do společnosti, přičemž jednotlivé generace spojuje vzájemnou solidaritou.

Hajný, Klouček, Stuchlík (1999:10) píše, že rodina nemá všemocný vliv, roli hrají také vrstevnické skupiny, škola, média, komunita, jenomže „rodina ovlivňuje dítě v období jeho maximální otevřenosti, nejvyšší připravenosti naslouchat a přijímat vlivy okolí“. Rodinu, jako zásadní instituci, vnímá i Smutková (2007). Hajný, Klouček, Stuchlík (1999) přichází pro někoho s překvapivou nebo naopak všední informací, že rodina toho v oblasti prevence může udělat mnoho již před samotným narozením dítěte. Jedná se jak o vhodnou volbu partnera, tak o naplánování rodičovství. Za důležité považují také, aby se rodiče těšili na miminko a redukovali stres. Nemenší roli zde hraje také kvalita lékařské péče.

Smutková (2007) v rámci tohoto tématu upozorňuje, že v životě mnohdy slyšíme, čteme anebo sami mluvíme o rodině, která plní, případně neplní dobře svou funkci. S takovým rychlým hodnocením však nemůžeme být spokojeni. Dle autorky bychom si měli v první řadě uvědomit, že existuje více situací, ve kterých se může ukázat tzv. „funkčnost“ nebo „nefunkčnost“ rodiny. Pojem funkčnost chápe jako naplňování funkcí bez problému, oproti tomu pojem nefunkčnost vysvětluje jako selhání v plnění jednotlivých úloh, které společnost od rodiny očekává. Dále autorka (ibid.) zdůrazňuje, že je třeba percipovat rodinu jako komplex se všemi jeho složkami, není tedy možné hodnotit rodinu pouze z jednoho pohledu. Sociální pracovníce jako vzdělaná profesionálka by si měla výše uvedené aspekty uvědomovat a hodnotit tak rodinu v rámci širšího kontextu.

Lze si povšimnout, že výše zmíněný text se dotýká především dětí v rodině. Se zajímavým poukázáním přišli Hajný, Klouček, Stuchlík (1999), kteří vyzdvihují roli otce v rodině. Popisují, že je to první muž v životě dcery, což znamená, že jejich vztah je podkladem pro další vnímání mužů ze strany dívky. Poté poukazují na důležitost postoje, se kterým otec přichází. Upozorňují, že je třeba si dávat pozor v tom, že to, co mohlo být fungující pro otce a jeho předchozí rodinu, může být naopak riskantní jak pro něho samotného, tak i pro jeho děti. Dále by měl být dospělý dětem dle Hajného, Kloučka, Stuchlíka (1999:13) „*pomocníkem, oporou, organizátorem*“. Jako nejlepší se jim jeví přístup, který podporuje dětskou nezávislost, aktivitu, zodpovědnost, současně s tím poskytuje dítěti zažít jistotu, úspěch, přijetí, bezpečí. Emocionální a psychohygienickou funkci vidí jako nejdůležitější pro dítě a rodinu Smutková (2007). Zdůvodňuje to tím, že dítě pro svůj vývoj potřebuje zejména pevné a milující zázemí. Je samozřejmé, že stabilní emocionální prostředí potřebuje nejenom dítě, nýbrž dospělý člen rodiny, nicméně vše není ideální. Problémy fungování rodin autorka volně rozděluje dle Lovasové (Lovasová dle Smutková, 2007) na objektivní, subjektivní a smíšené. Do prvních zmíněných problémů řadí nezaměstnanost a invaliditu, do druhé možnosti pak neochotu péče o děti ze strany rodičů, neochotu ctít normy ve společnosti. Třetí vše kombinuje.

O vzniku problémů v rodině píše taktéž Hajný, Klouček, Stuchlík (1999), kteří tvrdí, že by v každé rodině měli platit práva a povinnosti. Měly by být také dle nich stanoveny hranice, které vytyčují, kam až se smí zajít. Neměly by v domácnosti chybět prostory, kde se rodina schází. A v každé domácnosti by dle nich měl mít její člen i prostor sám pro sebe. V neposlední řadě autoři zdůrazňují (ibid.), že v rozdílném věku by měl mít člen jiné postavení. Když se vše výše uvedené nedostaví, vznikají problémy.

Snad každý sociální pracovník se za svou praxi setká se sociální prací s rodinou. Záleží na konkrétním problému dané rodiny, nicméně Smutková (2007) píše, že by sociální práce měla řešit záškoláctví, delikvenci, násilí, agresivitu a další nepříznivé jevy. Autorka (ibid.) poukazuje také na důležitost spolupráce školy s rodinou. Častokrát se ukazuje, že taková spolupráce není vždy optimální. Jako optimální by se jevila vzájemná spolupráce mezi školou a rodinou, nicméně místo toho si obě strany přehazují odpovědnost za vznik problému. Jako velký problém autorka (ibid.) dále

vnímá chápání školního zařízení jako uzamčený systém ze strany rodiny. Na důležitost školy upozorňují i Hajný, Klouček, Stuchlík (1999), podle nichž může školní zařízení velmi výrazně ovlivnit postoj žáků kupříkladu ke drogám. Zároveň píše, pokud dítě uvidí, že jeho rodiče neberou na školu velký zřetel, nebude jej pak brát ani samo dítě.

3 Školní sociální práce

Hlavním tématem této kapitoly je popsat pojem školní sociální práce. Je důležité se školní sociální práci věnovat, neboť se týká této práce. V ČR je školní sociální práce spíše na okraji pozornosti, jenomže problémy obecně ve školách přibývají, tudíž i proto je na tomto místě příhodné o školní sociální práci psát. Kapitola mimo jiné pojednává také o Alici Masarykové, jakožto o vážené aktivistce v řadě humanitárních činností nebo také o příkladech školní sociální práce ze zahraničí. V neposlední řadě se budu věnovat odlišnému pojmu, který lidé často se školní sociální prací zaměňují, a sice sociální pedagogice.

3.1 Vymezení školní sociální práce

Velkým problémem je, že si studující či rodiče neví rady, kam se se svými problémy obrátit. Ve školních zařízeních totiž chybí školní sociální pracovnice čili odbornice, která se se studujícími nepotkává ve výuce, ale přesto jim dokáže poradit v rámci jejich problémů, a studující se naopak nemusí obávat negativních dopadů v rámci výuky, tak jako by se mohlo stát v případě, kdyby se svěřili například třídnímu či jinému učiteli.

Stejně jako u sociální práce, tak i u školní sociální práce se ale často neví, co to vlastně je. Nabízí se tedy otázka, co je to školní sociální práce? Dle Hurychové a Ptáčkové (2022:191) „jde o nejdynamičtější specifickou činnost se širokou profesní praxí, která je aplikována do škol“. Poskytuje přínos nejenom jedincům, ale také celé společnosti a jak je z názvu jasné, vychází z vědy o sociální práci. S poměrně rozsáhlejší definicí přišla School Social Work Association of America (2017), která definuje školní sociální práci takto:

- Školní sociální práce je specializovanou oblastí praxe v rámci široké oblasti profese sociální práce, přičemž školní sociální pracovníci přinášejí do školního systému a týmu služeb studentům jedinečné znalosti a dovednosti.
- Školní sociální pracovníci jsou vyškolení odborníci v oblasti duševního zdraví, kteří mohou pomoci s otázkami duševního zdraví, behaviorálními problémy,

pozitivní behaviorální podporou, akademickou podporou, podporou ve třídě, konzultacemi s učiteli, rodiči a administrátory. Také mohou poskytovat individuální a skupinové poradenství/terapii.

- Školní sociální pracovníci jsou nápomocni při prosazování poslání škol, kterým je poskytovat prostředí pro výuku, učení a pro dosažení kompetencí a sebedůvěry.

Podobné úkoly školní sociální práce popsal již v roce 2001 německý vědec pedagogiky Dr. Arnulf Hopf. Dle něho by školní sociální práce měla:

- pomoci zabránit vzniku odchylek v chování studujících v rámci školy,
- podporovat sociální kompetence dětí a mládeže cílenými akcemi,
- působit jako zprostředkovatel mezi oblastí mimoškolní sociální práce a činností v rámci školy,
- upozorňovat rodiče studujících, pokud u nich vznikne potřeba pomocných nebo podpůrných prostředků.

S pohledem na školní sociální práci přichází i Petrenko (2020), který si všímá, že něco takového v současném systému chybí a domnívá se, že by měla tato profese zajistit často opomíjený prostor mezi školou, sociálními službami a orgány sociálně-právní ochrany. Upozorňuje ale, že by školní sociální práce neměla zastupovat již ustálené sociální služby. Škola je dle něho prostor sloužící pro zjištění a včasné řešení problémů. Školní sociální pracovník by tedy měl studující a jejich rodiny motivovat ke spolupráci a odkázat je na vhodný typ sociálních služeb. Dle Petrenka by dále měl být školní sociální pracovník interně zaměstnán ve škole na odpovídající úvazek a měl by se stát nedílnou součástí školního poradenského týmu. V ČR zatím neexistuje studijní obor Školní sociální práce, nicméně na základě výše uvedených kompetencí má k ní nejblíže mnou často zmíněná sociální práce nebo sociální pedagogika. Petrenko (ibid.) jako vhodné řešení vnímá uznání obou zmíněných oborů pro výkon školní sociální práce.

O tom, co by měla školní sociální pracovnice provádět, píše také Hurychová (2017). Mělo by se jednat o depistáže, supervize, vypracovávat kazuistiky, sociální anamnézy. Dále by měla pomáhat řešit pomoc v hmotné nouzi nebo jiná úskalí, jenž mají na studenta negativní dopady. Hurychová, Ptáčková (2022) poznamenávají, že pozice školní sociální pracovnice má kompetence jak na mikroúrovni (student, pedagog a další zaměstnanec školy), tak i na mezoúrovni (rodina, zákonní zástupci) či makroúrovni (např. region).

Je vhodné si na tomto místě klást otázku, s kým by měli školní sociální pracovníci spolupracovat. Hurychová, Ptáčková (2022) nám na tuto otázku nabízejí odpověď. Do potencionální součinnosti řadí všechny účastníky ve škole, ať se jedná o pedagogy či asistenty pedagogů. Školní sociální pracovnice by se rozhodně neměla vyhýbat ani pracovním v družině, školníkům, kuchařkám či zaměstnancům na recepci. Důvod je zcela jasný – všichni tito lidé mají před očima spoustu věcí, které mohou být v konečném důsledku zásadní. Důležitou kooperaci vidí autorky (ibid.) taktéž se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickými poradnami, středisky výchovné péče, středisky rané péče. Mezi ně řadí odborné pracovníky školských poradenských pracovišť, odborné pracovníky školních poradenských zařízení, speciální pedagogy, pediatry, psychiatry, psychology, adiktology a všechny další potřebné specialisty. Nelze rovněž vynechat spolupráci s OSPOD, kuratelou, policií, mediací. Za nejdůležitější považují autorky spolupráci se zákonnými zástupci v rozšířené působnosti za školní zařízení, kterou dle autorek legitimně pedagogové téměř nemají a zároveň jim na ni nezbyvá kapacita časová. Z textu lze tedy odvodit další argument pro zavedení školní sociální práce.

Všechny činnosti jsou dle autorek Hurychové, Ptáčkové (ibid.) postaveny na třech antiopresivních humánních principech, jimiž jsou rovnost, spravedlnost, spoluúčast. Autorky dále uvádí, že pokud se studující dostane do svízelné situace, měla by být tato situace řešena lidsky, citlivě a s naprostou důvěrou. K vyslechnutí studujícího je zapotřebí dostatek času, aby bylo možné vyslechnout nejenom všechny problémy, nýbrž i emoce, které studující trápí. I ve škole je totiž velmi důležité pracovat s emocemi studujících, na kterou pedagogové nemusí mít časovou kapacitu, a proto by zde byla vhodná školní sociální práce.

Je možné se setkat s argumenty, proč do školy přivádět další sílu, když všechnu práci zvládnou pedagogové, školní psychologové nebo metodikové prevence. Hakalová (2017) se ale domnívá, že opak je pravdou. Dle ní totiž metodik prevence, školní psycholog ani pedagog nemůže ze své pozice poskytovat studujícím a jejich rodinám kvalitní sociální poradenství. Mohou pouze odkazovat, nicméně doporučená podpora z jejich strany ztrácí záruku včasné pomoci, přičemž školní sociální pracovník je schopen poskytnout podporu přímo na místě, tzv. ve školním prostředí. Zde se setkáváme se zásadním argumentem pro zavedení školní sociální práce.

S citem k současné době píše Hurychová, Ptáčková (2022) o tom, že spousta dnešních mladých lidí neví, kým jsou nebo kým mají být. Lze mluvit o fenoménu gender. Dokáží si představit, že by školní sociální pracovnice pomáhala studujícím se v tomto směru orientovat.

Matulayová (2017) upozorňuje, že i když není pozice školní sociální pracovnice legislativně ukotvena, i přes to jsou ve školství sociální pracovníci zaměstnaní. Jedná se například o pedagogicko-psychologické poradny, diagnostické ústavy či dětské domovy. Dále autorka (ibid.) píše, že je potřeba vzít v potaz, že se školními zařízeními spolupracují také sociální pracovníci, kteří jsou zaměstnaní na MPSV ČR, ale dle autorky chybí reflexe a evaluace této práce. Snad nejdelší historii má dle autorky pracovní pozice sociálního pracovníka ve speciálních školách, přičemž se dostáváme k historii školní sociální práce.

3.1.1 Stručná historie školní sociální práce

Jak píše Hurychová, Ptáčková (2022), nesporným faktem je, že školní sociální práce vznikla již v roce 1955, kdy se v Americe k Národní asociaci sociálních pracovníků (anglicky NASW) připojila Národní asociace školských sociálních pracovníků (anglicky NASSW). Hurychová, Ptáčková (ibid.) zmiňují, že ještě před vznikem školní sociální práce chodili v USA do sociálně znevýhodněných rodin takzvaní navštěvující učitelé. Ti pomáhali dětem doma, zabezpečovali jídlo, oblečení a dohlíželi na děti, aby měly do školy vypracované úkoly. Nejdříve se jednalo o křesťanskou humanitní pomoc, později se z ní vyvíjel obor nazývaný se sociální práce. Havlíková (2018) tedy shrnuje, že za kolébku školní sociální práce můžeme

považovat USA. Hurychová, Ptáčková (2022) poukazují na to, že mnohé důležité znalosti pro vznik školní sociální práce získávala doktorka Alice Masaryková během svého pobytu v USA.

PhDr. Alice Garrigue Masaryková patří mezi nejvýznamnější ženské postavy české historie 20. století. Jako dcera prvního československého prezidenta Tomáše Garrigua Masaryka, a především jako první předsedkyně Československého červeného kříže se nesmazatelně zapsala do historie Československa. Většinu svého života věnovala Alice sociální práci. Zabývala se otázkami hygieny, nezaměstnanosti, zabezpečením dětí, školením odborných sociálních pracovníků. Zakládala nové školy, nemocnice a všeobecně podporovala velké množství sociálních projektů. (Museum TGM in Rakovník, nedatováno).

Zajímavosti dodávají Hurychová, Ptáčková (2022), a sice, že A. G. Masarykovou inspirovala Jane Addamsová, u níž byla hostkou v Hull House v USA. Jane Addamsová byla nejen americká sociální pracovníce, ale jako první žena USA získala v roce 1931 Nobelovu cenu míru. Jakmile se ovšem A. G. Masaryková vrátila z Ameriky, přijala práci jako středoškolská pedagožka a vzdělávala studenty. Díky jejímu vysokému nasazení byla v Praze založena také Péče o dítě, jejíž se Alice stala předsedkyní a ke konci roku 1919 společnost pečovala o více než půl milionu dětí. Díky velkému humanistickému citění Alice Masarykové vůči dětem a mladistvým došlo u nás v roce 1926 ke vzniku instituce, která se nazývala Dorost Československého červeného kříže. Tato instituce měla dle Hurychové, Ptáčkové (ibid.) mnohé atributy školní sociální práce, proto ji můžeme považovat za její předstupeň. Paní doktorce Alici Garrigue Masarykové tak patří za její značné sociální činnosti vřelé poděkování.

3.1.2 Školní sociální práce ve světě

Matulayová (2017) uvádí fakt, že mezinárodní síť pro školskou sociální práci zahrnuje podobu školní sociální práce v 53 zemích světa. ČR na rozdíl od Slovenska, Polska a Maďarska v seznamu není uvedena. Na toto navazují Hurychová, Ptáčková (2022), které píší, že vedle všech federálních států USA stojí za zmínku Švédsko, Finsko, Norsko, Dánsko, Island, Velká Británie, Švýcarsko, Lucembursko,

Nizozemsko, Francie, Čína, Kanada, Indie, Srí Lanka, Japonsko, Vietnam, Portugalsko, Singapur a spoustu dalších.

Obecně je za dobrý vzor považováno Finsko. Finský zákon o zabezpečení žáků totiž říká, že „každý z nich má právo na přístup k sociálnímu pracovníkovi, a v urgentních případech dokonce okamžitě“. (Pohl dle Hurychová, Ptáčková, 2022:206-207). Hurychová, Ptáčková (2022) dodávají komentář, že jim jde o blaho všech žáků napříč celé školní komunitě. Finští školní sociální pracovníci patří do gesce obecních orgánů, které jsou ve spojení jak s Ministerstvem zahraničí, tak i MŠMT a MPSV. Panuje zde dobrá součinnost mezi všemi ministerstvy a vzájemný respekt. Autorky trefně poznamenávají, že u nás, v ČR, jde mezi nimi často o rivalitu.

Co se týče financování školních sociálních pracovníků ve školách, nejčastěji dle Hurychové, Ptáčkové (2022) patří do kompetencí jednotlivých obcí a každá obec si s tím nakládá samostatně, dle svého uvážení. Například v Rakousku je ale jednotlivé financování řešeno dle jejich spolkových zemí. Autorky (ibid.) píší, že školní sociální práce zde nepatří do systému sociálního zabezpečení, nýbrž do systému zabezpečení dětí a mládeže. Úpravu činnosti školní sociální práce mají zakotvenou ve federálním zákoně o pomoci mládeži a dětem z roku 2013.

Budiž nám příkladem také Německo, ve kterém se školní sociální práce začala zavádět v 70. letech 20. století. Inspirací jim byla školní sociální práce z USA. (Olk, Speck dle Havlíková, 2018). Hurychová, Ptáčková (2022) zmiňují, že v Německu bylo popsáno několik dalších typologií pro sociální práci. Podle Hurychové, Ptáčkové (ibid.) jde o následující:

- **Model o teoriích pro školu** spojuje školní reformy. Zabývá se také sociálně – ekonomickými problémy a zjišťuje, do jaké míry ovlivňují studentské podmínky.
- **Model transformace** zobrazuje teorii přetváření struktur ve školních zařízeních. Snaží se o zesilování spolupráce s komunitami nebo rodiči, kam má školní sociální práce přesah.

- **Model k socializaci, integraci a modernizaci** má zohledňovat scházející socializační podmínky neboli rizikové chování. Tyto podmínky by měly být brány jako silící výstraha, která má za následek vznik nejrůznějších sociálně patologických problémů u studujících.

3.2 Školní sociální práce versus sociální pedagogika

V praxi se poměrně často setkáváme s tím, že veřejnost, sociální pracovníci či pedagogové neznají rozdíl mezi pojmy školní sociální práce a sociální pedagogika, oba pojmy považují za synonymní. Jsou to ovšem dvě odlišné disciplíny. Školní sociální práci jsme si již výše definovali, nicméně je na tomto místě více než vhodné definovat také sociální pedagogiku. Dle Sobkové (2015) je sociální pedagogika vědou transdisciplinární. Prohlubuje poznatky dalších vědeckých disciplín, například: pedagogiky, sociologie, psychologie atd. To samé lze říci i o školní sociální práci, nicméně Hurychová, Ptáčková (2022) uvádějí, že sociální pedagog, jak již z názvu vyplývá, je vzděláván vědou pedagogickou, není tedy školním sociálním pracovníkem, což je zásadní rozdíl. Jelikož se sociální pedagog zabývá pedagogikou, nezná tak dobře síť sociálních služeb. Lze tedy dle nich vyvodit, že nespornou výhodou školního sociálního pracovníka je široká znalost sítě sociálních služeb.

Velkým rozdílem mezi školní sociální prací a sociální pedagogikou je také „komplexnost“, kterou zmiňuje Musil (2004). Všichni sociální pracovníci by dle něho měli brát sociální situaci klientů jako celek. Znamená to, že by se neměli soustředit pouze na jednu bariéru, ba naopak – měli brát v potaz všechny možné bariéry, které způsobily klientovi nesnadnou situaci. Jedná se o různé ekonomické, vztahové, zdravotní, kulturní a další bariéry. Gulová (2011) jako další rozdíl vidí v tom, že sociální práce má vzhledem ke svému vývoji daleko propracovanější teorii i praxi. Dle autorky si sociální pedagogika výraznější teoretický akcent teprve vytváří. Právě proto některá pracoviště přejímají teorii sociální práce a zaměňují ji za sociální pedagogiku. Sociální pedagogové pracují v řadě oblastí, dle autorky (ibid.) většinou v rámci pedagogicky zaměřených činností, vychovatelství, dále v oblasti policie, vězeňství či v oblasti sociální práce, kde je požadováno humanitní vzdělání (probace, mediace). Některá pracoviště sice mají přímo obory s názvem sociální pedagogika, ale většina

jejich předmětů čerpá, jak již bylo poznamenáno výše, ze sociální práce, což vede k otázce, koho vlastně připravují pro praxi. Hurychová, Ptáčková (2022) v rámci pedagogických činností radí, že by bylo nutné vyřešit otázku, jaký předmět by sociální pedagožky učily.

Gulová (2011) k tomuto tématu dále přikládá fakt, že se v našem diskursu tyto dvě disciplíny sice setkávají, nicméně každá si snaží udržet svoji vlastní svébytnost. I když se jedná o dvě rozdílné disciplíny, shodu lze nalézt dle Hurychové, Ptáčkové (2022) v tom, že ani jedna z nich zatím není v ČR legislativně ukotvena. Na některých školách ovšem sociální pedagogie již najdeme, neboť školní zařízení jej získává v rámci zjednodušených projektů hrazených z evropských fondů, tzv. šablon. (MŠMT, 2022). Školy, které mají ve své organizační struktuře sociálního pedagoga, si jeho činnost definují dle svých potřeb, a jelikož zde nemáme zmíněné legislativní ukotvení, můžeme pouze polemizovat, co přesně má tedy sociální pedagog na rozdíl od školního sociálního pracovníka vykonávat.

Shrnutí teoretické části

V této části bakalářské práce jsem se pro pochopení školní sociální práce nejprve zabývala samotnou sociální prací. Tuto multiparadigmatickou vědu jsem definovala a následně jsem uvedla její obecné cíle. Poté jsem zmínila, co vše musí sociální pracovník vykonávat a charakterizovala jsem jeho role. Práce sociálního pracovníka je velmi náročná, komplikovaná a mnohdy nedoceněná.

Celá práce je věnována školní sociální práci v oblasti středoškolského vzdělávání, proto jsem tento typ sekundárního vzdělávání ve druhé kapitole popsala. Pozornost byla věnována taktéž delikvenci – zprvu byl tento pojem vysvětlen, přičemž z uvedených definic je patrné, že se pojí s mládeží, hovoříme tedy o delikvenci mládeže, popř. o rizikovém chování u dětí a mládeže. V rámci této kapitoly byl zmíněn netolismus, dále zde byla zmíněna závislost na návykových látkách a šikana, což se delikvence mládeže týká. Jelikož má rodina velkou roli v procesu začleňování svých členů do společnosti, obeznámila jsem čtenáře s její důležitostí.

Ve třetí kapitole jsem představila školní sociální práci. Věnovala jsem se jejímu vymezení, stručné historii a neopomněla jsem uvést příklady ze světa, kde školní sociální práce již naplno funguje. Za dobrý vzor v tomto ohledu je považováno Finsko, kde panuje řádná součinnost mezi všemi ministerstvy a vzájemný respekt. Vymezila jsem také rozdíl mezi školní sociální prací a sociální pedagogikou. Za nespornou výhodu školní sociální práce lze považovat její komplexnost a znalost sítě sociálních služeb ze strany sociálních pracovníků. Teoretická část je podkladem pro část empirickou.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Metodika výzkumu

V této části práce bude představen hlavní výzkumný cíl a jednotlivé dílčí výzkumné cíle. Následovně bude popsána výzkumná metoda a technika sběru informací. Bude zde také blíže představen výzkumný soubor a poté popíši organizaci a způsob sběru informací. Na závěr této kapitoly budu komentovat etiku a rizika výzkumu.

4.1 Formulace hlavního a dílčích výzkumných cílů

Jak bylo zmíněno výše, hlavním výzkumným cílem práce je **zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti**. Hlavní výzkumný cíl je rozdělen do čtyř dílčích výzkumných cílů.

Úkolem **dílčího výzkumného cíle 1 (DVC1)** je zjistit, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci. **Dílčí výzkumný cíl 2 (DVC2)** má za úkol zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka. Předposlední, tedy **třetí dílčí výzkumný cíl (DVC3)**, zjišťuje, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení. Jako aktéry uvnitř školního zařízení si můžeme představit veškerý personál školního zařízení či rodinu, která v rámci řešení problému hraje významnou roli. Poslední, **čtvrtý dílčí výzkumný cíl (DVC4)**, se věnuje zjištění, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení. Může se jednat o nejrůznější úřady, poradny a podobně.

Tabulka 1: Transformační tabulka

Hlavní cíl	Dílčí výzkumné cíle	Tazatelské otázky
Zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti.	1. Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci.	TO1: Co si vybavíte pod pojmem sociální práce?
		TO2: Co je dle Vás cílem sociální práce?
		TO3: Setkal/a jste se někdy se sociální prací?

		TO4: Jaký vnímáte rozdíl mezi školním sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem?
2. Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka.		TO5: Jakou náplň práce by dle Vás měl mít školní sociální pracovník?
		TO6: V čem by u Vás na pracovišti mohl být školní sociální pracovník užitečný?
		TO7: Vnímáte nějaké problémy studujících, které by mohl školní sociální pracovník řešit?
3. Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení.		TO8: Jak vnímáte možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka?
		TO9: V čem by byl podle Vás školní sociální pracovník přínosný pro studující a jejich rodinu?
		TO10: Jaká negativa pro studující a jejich rodinu vnímáte v případě zavedení pozice školního sociálního pracovníka?
4. Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení.		TO11: S kým si myslíte, že by měla školní sociální pracovnice spolupracovat?
		TO12: Jaký by mohl mít dle Vás vliv školní sociální pracovník na spolupracující organizace?
		TO13: Co by dle Vás měla přinést spolupráce školní sociální pracovnice s aktéry mimo školní zařízení?

Zdroj: vlastní

4.2 Výzkumná metoda a technika

Pro svůj výzkum jsem si vybrala kvalitativní metodu sběru informací, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, kdy informanti volně odpovídají na mnou pokládané otázky. Vybraná metoda mi umožňuje ihned reagovat na odpovědi informantů a pokládat jim sondážní otázky. Kvalitativní metodu jsem si vybrala také z toho důvodu, že mi oproti kvantitativní metodě umožňuje získat podrobný popis fenoménu.

O definování kvalitativního výzkumu se pokusil Disman (2011:285), dle něhož se jedná o „*nenumerické šetření a interpretaci sociální reality*“. Dále tvrdí, že cílem kvalitativního výzkumu je „porozumění“, které nám pak umožňuje co nejvíce nahlédnout do dimenzí zkoumaného fenoménu. Miovský (2006) definici rozšiřuje o pojmy „jedinečnost“ a „neopakovatelnost“. Tvrdí, že metoda využívá zásady jedinečnosti a neopakovatelnosti, čímž je unikátní.

Hendl (2016) píše o kvalitativním výzkumu jako o pružném výzkumu, a to z toho důvodu, že na samém začátku výzkumu si výzkumník vybírá téma a určuje základní výzkumné otázky. Tyto otázky si ale může v průběhu výzkumu upravovat. Práci kvalitativního výzkumníka Hendl (ibid.) přirovnává k práci detektiva, neboť výzkumník hledá a analyzuje kterékoliv informace, které pomáhají k vysvětlení výzkumných otázek.

Co se týče polostrukturovaného rozhovoru, Miovský (2006) uvádí, že se jedná o nejrozšířenější podobu metody rozhovoru, která vyžaduje obtížnější technickou přípravu. Výzkumník si vytváří schéma, které poté specifikuje jednotlivé otázky, na které se bude informantek ptát. Tím, že je možné zaměňovat pořadí otázek, dochází ke zmaximalizování výtěžnosti rozhovoru neboli interview. Miovský (ibid.) upozorňuje, že je při polostrukturovaném rozhovoru vhodné od informanta zjistit, jak danou věc myslí. Pomocí různých sondážních otázek si lze ověřit, zda výzkumník danou informaci správně pochopil.

S rozhovorem dle Miovského (2006) je vhodné pokračovat do té doby, dokud informant sděluje smysluplné a pro výzkum důležité odpovědi. Tím, že je definováno minimum témat a otázek, je určitá jistota, že tato témata opravdu probrána budou.

Polostrukturované rozhovory můžeme dle autora (ibid.) uskutečnit jak ve standardizovaném prostředí, jako je ordinace nebo kancelář, případně také v různorodém prostředí, pod kterým si lze představit bar či restauraci.

Je vhodné vymezit konkrétní rozdíly mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem. Hned první rozdíl lze nalézt v jejich odlišné logice. Kvalitativní výzkum používá indukci, která dle Trouсила a Jašíkové (2014) převažuje nad dedukcí. Dle autorů (ibid.) jde výzkumník do nepoznané oblasti, o které má vytvořené pouze výzkumné předpoklady a induktivním postupem sbírá informace. Tím podle Dismana (2011) dochází k vytváření nových hypotéz, nové teorie. Kdežto u kvantitativního výzkumu se používá deduktivní logika, která dle Dismana (ibid.) slouží k testování hypotéz. Výsledkem je pak soubor přijatých nebo zamítnutých hypotéz, nikoliv nová teorie či nově formulované hypotézy.

Jako další rozdíl uvádí Disman (ibid.) to, že v rámci kvalitativního výzkumu dochází ke zjištění mnoho informací o velmi malém výzkumném souboru. V případě kvantitativního výzkumu se dozvídáme omezený počet informací o mnoha osobách. Dále Disman (ibid.) vidí rozdíl, který spočívá v tom, že ve kvalitativním výzkumu má informant prostor pro plné popsání svého mínění, není omezený na volbu jedné možnosti, tak jak tomu je u kvantitativního výzkumu.

Přijde mi více než vhodné zdůraznit, že v rámci kvalitativního výzkumu hovoříme o lidech, kterým pokládáme otázky, jako o informantech. U kvantitativního výzkumu je pak nazýváme respondenty. Je nutné oba pojmy rozlišovat a vymezit mezi nimi jasný rozdíl. Dle Vlčkové (nedatováno) informant neodpovídá jen na otázky jako respondent, nýbrž dále informuje, odhaluje.

4.3 Výzkumný soubor

Jako informanty pro empirickou část jsem si vybrala pedagogy a pedagožky ze střední odborné školy ve východních Čechách, kde lze získat maturitní vysvědčení. Jedná se o 8 informantů a 2 informantky. Všech 10 informantů muselo splnit dvě podmínky, a sice, aby každý měl za sebou již jedno třídnictví a praxi minimálně čtyři roky. Stalo se, že mnou některé vybrané pedagožky mi na žádost o rozhovor

neodpověděly, a to i přes vícero žádostí, nebo se některé informantky nechtěly výzkumu zúčastnit, proto jsem musela oslovit jiné. Dále jsem chtěla mít ve výzkumném souboru i učitelku s funkcí metodičky prevence, poté výchovnou a kariérní poradkyni, což se mi podařilo, naopak rozhovor se školní psycholožkou z předchozích zmíněných důvodů nemohl být proveden. Kvalitativní výzkum probíhal v rozmezí měsíců říjen 2023 až leden 2024. Informantům jsem otázky dopředu neposkytla, šlo mi o zachování autentičnosti odpovědí.

Tabulka 2: Seznam informantů

Název	Aktuální pozice	Délka praxe (v letech)	Min. 1 třídnictví
Informantka č. 1	kariérní poradkyně, třídní učitelka	22	ano
Informantka č. 2	učitelka	26	ano
Informantka č. 3	třídní učitelka	22	ano
Informantka č. 4	výchovná poradkyně, metodička prevence, třídní učitelka	32	ano
Informantka č. 5	třídní učitelka	30	ano
Informantka č. 6	třídní učitelka	7	ano
Informantka č. 7	třídní učitelka	28	ano
Informant č. 8	třídní učitel	12	ano
Informantka č. 9	třídní učitelka	21	ano

Informant č. 10	třídní učitel	21	ano
-----------------	---------------	----	-----

Zdroj: vlastní

4.4 Průběh výzkumu

S každým informantem jsem se sešla v jeho přirozeném pracovním prostředí, tedy v kabinetě. Rozhovory probíhaly vždy na základě nahlášených schůzek a byly nahrávány na záznamník mobilního telefonu. Informanti mi vyšli vstříc a pokaždé zajistili, aby nás v místnosti během rozhovoru nikdo nerušil. Délku praxe a počet třídnictví jsem zjišťovala skrze e-mailovou korespondenci v rámci oslovování informantů do kvalitativního výzkumu. Rozhovory trvaly přibližně 40 minut. Ukázkou rozhovoru – doslovnou transkripci uvádím v příloze číslo 1.

4.5 Etické aspekty a rizika výzkumu

V rámci tohoto výzkumu lze vnímat riziko, že se s informanty znám z dřívějších let a mám s nimi jistou sociální vazbu. Jelikož ale toto riziko včas reflektuji, snažím se tak analyzovat výsledky výzkumu nezaujatě. Jako další možné riziko lze považovat soustředění se pouze na jedno pracoviště, nicméně já to naopak vnímám jako pozitivum, neboť chci podat komplexní pohled na ono pracoviště.

Dále je na tomto místě vhodné zmínit, že se výzkum nedá zobecnit na všechna školní zařízení, neboť je tento kvalitativní výzkum platný pouze pro uvedený výzkumný soubor. Co se týče technické stránky, rozhovory byly prováděny osobně. Výhodou osobního setkání může být větší otevřenost, naopak za nevýhodu je možné považovat případné rušivé jednání v pozadí.

Všem informantům byla zaručena anonymizace jejich odpovědí. Dále jsem každému z nich sdělila, že jejich výpovědi budou využity pouze pro účely mé bakalářské práce a na začátku každého rozhovoru mi informanti dali ústní souhlas pro jeho nahrávání.

5 Interpretace získaných informací

Získané informace interpretuji systematicky podle dílčích výzkumných cílů. Na konci každé interpretace dílčího výzkumného cíle přidávám celkové shrnutí výsledků. Interpretace prokládám doslovnými citacemi informantů, které uvádím v kurzívě a uvozovkách. Všechny uvedené přepisy jsou uvedeny v mém archivu. Informantům jsem sdělila, že rozhovory slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

5.1 Dílčí výzkumné cíle práce – specifikace a shrnutí

V následujících podkapitolách budou postupně specifikovány a shrnuty všechny čtyři dílčí výzkumné cíle mé práce na základě provedených rozhovorů.

Všechny rozhovory jsem si přepsala do programu MS Word, poté jsem je vytiskla a ručně kódovala. Jako výzkumnou strategii jsem si vybrala základní kódování. Odpovědi jsem rozdělila na jednotky a ke každé jsem přidělila kód. Následně jsem v jednotlivých odpovědích vyhledávala shodné nebo odlišné znaky. Tato výzkumná strategie mi umožnila systematicky postupovat při interpretaci získaných informací. Hendl (2016) o kódování píše, že nám pomáhá informace popsat. Kód chápe jako symbol přiřazený k úseku informací tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Vysvětluje, že kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům.

5.1.1 DC1: Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci.

Informanti si pod pojmem sociální práce vybavovali pomoc, práci s rodinami, práci s osobami v krizových situacích, práci se seniory, práci s handicapovanými či práci s osobami bez přístřeší. Dokonce přiznávají, že si díky této otázce uvědomili širší výkonu sociální práce. Se zajímavou myšlenkou přišel I8, který si pod pojmem sociální práce vybavil rozvíjení lidí, což dokazuje jeho tvrzení „...věnovat se těm lidem, navazovat vztahy, udržovat je a vyvíjet je“. Ukázalo se, že ve vnímání, co je to vlastně ta sociální práce, jsou informanti ovlivněni médií. Všimli si, že se o sociální práci příliš nepíše, a když už ano, je to v negativním slova smyslu. I9 konkretizuje tím, že si vybaví případ z médií, kdy sociální pracovnice, dle jejích slov, „něco zanedbala. (...) Jsou to negativní věci, který se k nám dostávají. Chváli se málo“.

Shodnou odpovědí bylo, že cílem sociální práce je určitě začleňování klientů zpět do společnosti a materiální pomoc chudým. Byla zde také zmíněna péče o seniory. I5 si myslí, že by senioři „neměli přežívat, ale žít. Má-li důchodce pouze na to, aby se najedl a zaplatil nájem, tak mu nezbyde nic jiného, než sedět doma a koukat se na televizi. Nechat se masírovat reklamama. Kdyby měl ten senior navíc nějaké finanční prostředky, mohl by se zařadit do nějakého klubu a jet s nima na výlet“.

Dle I10 je největší bariérou nekomunikace mezi skupinami či jednotlivci, jako cíl sociální práce vidí nechat možnost vyjádřit se, dále by dle něho mělo být cílem sociální práce odstranění bariér mezi jednotlivci či skupinami. Na toto naráží I9, která vnímá, že pomoc může být myšlena dobře, ale někteří lidé po ní netouží. Uznává, že pro sociální pracovníky toto může být „kontraproduktivní“. Spolu s I6 se ale shodují, že sociální pracovnice usnadňují život a jejich práce je náročná. O potřebnosti sociální práce není dle jejich slov pochyb. Pomoc dětem byla taktéž zmíněna jako cíl sociální práce. Podle I2 by měly sociální pracovnice pomáhat dětem získat od jiných organizací například počítač, I5 pomoc dětem vysvětluje jako zajištění pomůcek, oblečení či jídla, pokud to rodina není schopna dítěti sama zajistit. Vnímá, že pokud tento cíl nebude naplněn, „odráží se to pak v kolektivu“. Pedagogiku zde zmiňuje také I1, která jako cíl sociální práce vidí propojení pedagogiky a sociální sféry.

Odlišným úhlem na to nahlíží I4, která dále zmiňuje jako cíl sociální práce také spolupráci s ukrajinskými dětmi. Konkrétně by se dle ní jednalo o začleňování ukrajinských studujících do tříd. Nejenom pomoc, nýbrž i kontrolu vidí jako cíl sociální práce I7. Říká: „Pokud je to nějaká rodina problémová, tak je potřeba kontrola rodiny, aby tomu dítěti nebylo ubližováno, aby se mohlo dítě nějak zdárně vyvíjet, studovat a tímhle tím způsobem. Vnímám jak pomoc, tak i kontrolu. Někdo potřebuje pomoc, někdo potřebuje více kontrolu, záleží na konkrétní situaci.“

I3 a I6 se se sociální prací osobně nesetkaly, což dokládá tvrzení I6: „Vše mám jen jako zkušenosti svých známých. Mám kolem sebe lidi, kteří pracují jako sociální pracovníci v různých oblastech a asi nejvíce na OSPODu. I když vím, že jsou to věci tajné, občas některé situace jsou v rozhovorech nejmenovaně jako příběhy vyprávěny, proto vím o této práci jako o pozici hlavně preventivní nebo řešící některé situace s mladistvými (nekompletní rodina a problémy s rozvodem).“

Další se zmínili, že pokaždé, když měli něco zařizovat v rámci sociální práce, bylo to pro někoho jiného, nikoliv pro sebe. I1 konkrétně popisuje situaci, kdy se spolu s matkou starala o babičku, kterou měly doma na dožití a využívaly pečovatelskou službu. Zmiňuje se i o otci, který byl dle jejich slov dlouhodobě hospitalizován v nemocnici a informantka, jako jeho dcera, spolupracovala se zdravotní sociální pracovníci. I4 jako výchovná poradkyně jedná s OSPOD, dále zmiňuje, že otci i matce zařizovala dávku příspěvek na péči na Úřadě práce ČR. I5 si dokonce myslí: „*Sociální práci vykonávám ve škole již nyní, snažíme se těm dětem pomoci, nasměrovat je někam.*“

Otázka zjišťující rozdíl mezi školním sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem všechny informanty zaskočila. I7 a I8 tyto pojmy vůbec nechápou, nikdy o nich neslyšeli. Další slyšeli pouze o sociálním pedagogovi, což dokládá tvrzení I5: „*No to vůbec jako rozdíl nevím. Já jsem slyšela jen o sociálním pedagogovi, ale nejsou prachy, tak nejsou sociální pedagogové. Je to věc, o které se začíná teprve hovořit.*“ I2 a I5 se shodují v tom, že by měl sociální pedagog učit, I2 přímo říká: „*Ten sociální pedagog by měl učit ty žáky, ale klidně i učitele učit.*“ Stejný názor má shodně s I2 i I5, ale rozdíl mezi školním sociální pracovníkem blíže nespecifikuje, i přes mnou položené sondážní otázky. I4 si představuje, že by sociální pedagog ulevil škole v řešení situací dětí z problémových rodin, ať se již jedná o rodiny s nízkým příjmem anebo o rodiny, které nemají kde bydlet. Dále se domnívá, že sociální pedagog je to samé, co školní sociální pracovník a tvrdí, že „*někdy se věci nazývají zbytečnými jmény a komplikujeme si to*“.

I2 shodně s I5 říká, že by měl sociální pedagog učit, konkrétně ale rozdíl mezi jím a školním sociální pracovníkem blíže nespecifikují, i přes mnou položené sondážní otázky. Vymezit rozdíly obou pojmů se pokusili pouze I3, I6, I9, I10. Sociálního pedagoga jako striktně vymezenou osobu na pomoc dítěti s přípravou do školy vnímá I3. Tu pomoc vidí jako pomoc s úkoly. Školní sociální pracovník by naopak dle ní měl jít více do šířky, viděla by zde pomoc s rodinou. I10 by naopak sociálního pedagoga viděl jako pracovníka, který by měl vyšší vzdělání a řešil by pouze školní záležitosti. I6 vnímá školního sociálního pracovníka jako toho, kdo se zaměřuje na prevenci.

Oproti tomu sociální pedagoga by viděla jako řešitele nejrůznějších problémů, konkrétně zmiňuje šikanu.

Shrnutí DVC1

Informanti si pod pojmem sociální práce vybavovali zejména pomoc, poté práci, ať již s rodinami, seniory, osobami bez přístřeší nebo s handicapovanými osobami. Nikdo z nich si ihned pod tímto pojmem školní sociální práci nevybavil. Je potěšující, že si informanti díky této otázce uvědomili širší výkonu sociální práce.

Ukázalo se také, že pohled informantů na sociální práci ovlivňují média. Jak bylo zmíněno, píše se více o těch negativních situacích. Jako cíl sociální práce vnímají informanti zejména začlenění klientů zpět do společnosti a pomoc chudým. Dále byla jako cíl zmíněna práce se seniory, s dětmi a usnadnění života klientů. Poněkud odlišným pojetím cíle sociální práce byla vyřčena možnost nechat druhého, aby se vyjádřil.

Za zajímavý cíl sociální práce lze zmínit i spolupráci s ukrajinskými dětmi. Překvapivé bylo, že se informanti prakticky nesečkali se sociální prací. Zbylí informanti se s ní setkali, ale pouze v případě, když zařizovali něco pro někoho jiného, nepotřebovali přímo něco pro sebe. Poslední tazatelská otázka potvrdila nízké povědomí o pozici školního sociálního pracovníka, přičemž sociální pedagog byl informantům známější. Dvě informantky, pedagožky, neznaly ani jeden z pojmů.

5.1.2 DVC2: Zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka.

Na téma náplně školního sociálního pracovníka informanti jednoznačně uvádějí komunikaci, bližší spolupráci s rodinou, což by dle nich ulevilo práci vedení školy a třídním učitelům. Jako velmi důležitou vidí informanti právě práci s rodinou, nikoliv pouze se samotným studujícím, podle I4 „*problémy studentů pramení z neúspěšných vztahů v rodině, vždycky se nakonec na to dojde*“. Ta samá informantka nejprve důležitost školní sociální práce na střední škole nevnímala, myslela si, že je toto odvětví sociální práce důležité pouze na základních školách, poté ale, když jsme se o tématu

bavily více, uznala, že by školního sociálního pracovníka bylo vhodné do školního kolektivu zařadit.

Dále si jsou informanti vědomi, že se studující, potažmo jejich rodina, neorientují v sociálním zabezpečení a jako jednu z náplní práce školního sociálního pracovníka uvádí poradenství v tomto ohledu. O depistáži jako možné náplni školního sociálního pracovníka shodně hovoří I2 a I9, přičemž I9 upozorňuje, že je velmi důležité, jaký by byl ten pracovník člověk, měl by mít podle jejich slov důvěru. Zmíněna byla také spolupráce s neziskovými organizacemi.

Informanti přiznávají, že se jim kolikrát studující s problémem ani nesvěří a představují si, že by tam měl být právě školní sociální pracovník, o kterém se ví a za kým se bude moci studující či pedagog přijít poradit. I6 to konkrétně vidí tak, „*aby dokázal ten pracovník posadit dva lidi ke stolu a aby se ten problém řešil, jedná se vlastně o takovou mediaci. Anebo aby ty lidi potom dál navedl, my to neznáme*“, přičemž se další shodují na tom, že někdy si stačí i jen tak popovídat, vyslechnout.

Informanti přiznávají, že si kolikrát ani sami nevědí s jednotlivými situacemi rady, což dokládá tvrzení I8, který říká, že má v jedné třídě slečnu se sebepoškozováním „*a teď nevím, jak se k ní chovat. Jako teď. Řeším dilema, jestli k ní přistupovat normálně jako k jinému studentovi, kterej nemá žádnej problém, nebo se k ní chovat úplně jinak, ale zároveň se jí nechci úplně ptát, protože nevím, jestli ona vlastně ví, že my, pedagogové, víme o jejím případě. Takže v tomhle bych ocenil radu školní sociální pracovnice.*“ Se zajímavým postřehem přišel I10, který by si školního sociálního pracovníka dokázal představit ve školním tandemu.

Jako velký problém, který by měla školní sociální pracoviště řešit na pracovišti informantů, je uváděna šikana, kyberšikana, třídní klima. Informanti uváděli konkrétní případy, s jedním přišla i I5: „*Máme tady takové případy, takové rodiny, když je před výplatou, tak prostě to jejich dítě nedorazí do školy. Tím je šikanováno, vyčleňováno z kolektivu.*“ Dle informantů by měla školní sociální pracovnice provádět osvětu, vysvětlovat ve třídě, proč to tak je, případně provádět osvětu i u pedagogů. Přiznávají, že zejména v prvních ročnících totiž nevědí, jak navázat sociální vztahy s novými studujícími.

Informanti si dále všimají, že se rozšířilo používání telefonů a závislost na návykových látkách. To dokládá tvrzení I5, která sleduje u „*sebe ve třídě, že studenti hodně kouří, nejenom klasický cigarety, ale i vejpy, takže myslím si, že i z hlediska té protidrogové prevence i prevence proti těm různým nelegálním látkám by to taky nebylo špatný, ten školní sociální pracovník*“. Vnímají, že tyto problémy zesílily po covidu, se kterým souvisí i výrazná únava studujících, která se odráží v jejich studijních výsledcích. Jako další problém, se kterým by mohla školní sociální pracovnice na pracovišti pomoci, je dle informantů neúspěch. Důležité je podle nich přijít na to, proč se nedaří, s čímž by měla dle nich pomoci právě školní sociální pracovnice.

Informanti sdělují, že je na studující často vytvářen tlak, očekávání, a to pak vede k neúspěchu. Shodují se na tom, že je potřeba být kreativní, ukázat studujícím, že existuje více cest, jak studiem projít. I6 upozorňuje na nutnost řešit nesprávné chování některých kolegyn směrem ke studujícím, oproti tomu I2, I5 a I7 si kolektiv vyloženě pochvalují.

Co se týče přímo problémů studujících, které by měla školní sociální pracovnice řešit, mi byly sděleny konkrétní problémy jako hmotná nouze studujících a jejich rodin, šikana, kyberšikana nebo kariérové poradenství. Na sondážní otázku, který z problémů je považován za nejdůležitější a proč, mi I8 sdělil kariérové poradenství. Podle něho mladí lidé nevědí, kam se mají ze střední školy vydat dál. Říká, že mu na škole chybí pořádné kariérové poradenství, které by zjistilo, jak říká, „*na co mají studující predispozice a mělo by poskytnout poradenství v rámci jejich další kariéry*“.

Gender jako výrazný fenomén vnímají I4 a I6. S konkrétní představou, jak by pomoc v rámci genderu měla probíhat, popisuje I4 takto: „*Tam bych to zase viděla, že by mohl spolupracovat s námi, jako s učiteli, protože zase když si vezmete věkový, věkově učitele, tak vlastně ta, dá se říci, že populace učitelů, hodně stárne. Je strašně málo mladých učitelů, těch dvaceti, dvacetiosmiletých, kteří právě dokončili školu, takže by ten školní sociální pracovník mohl působit zpětně, jako na učitele, protože si myslím, že opravdu šedesátiletí učitelé jsou zastaralí, (...) nechápou, proč by třeba někdo chtěl být jako non-binary, nebo že chce být osloven jako you and them. Neříkám, že by třeba musel konkrétně jmenovitě adresovat, že hele tenhle ten nechce být jmenován ty a vy, a tak dále, ale zase by mohl působit na nás, trošku osvětově. Nebo*

nějaké semináře, workshopy, spolupráce. I6 vidí situaci obdobně a dodává, že si pamatuje tři případy na škole, kdy studující procházeli změnou pohlaví.

Shrnutí DVC2

Všichni informanti se shodli, že by náplň školní sociální pracovnice měla spočívat zejména v komunikaci mezi studujícími, jejich rodinami a školou. Uvědomují si důležitost rodiny. Dle jejich slov dané problémy pramení z neuspokojujících vztahů v rodině. Jako další výrazné problémy byly zmíněny finanční nedostatky, neúspěch nebo užívání návykových látek, kterých od doby covidu přibylo. Pozoruhodnou informací pro ředitele školního zařízení může být sdělení, že by bylo vhodné lepší kariérní poradenství.

Jedna z informantek vyjádřila nespokojenost týkající se špatného chování jejich kolegyň směrem ke studujícím. Dvě informantky vnímají na vzestupu gender ve smyslu, že studující hledají svoji genderovou identitu. V rámci tohoto tématu je upozorňováno na potřebu osvěty jak na straně studujících, tak i na straně pedagogů.

Všechny výše uvedené aspekty představují pro informanty, jako pro pedagogy, výraznou administrativní zátěž, proto se domnívají, že by jim školní sociální pracovník v této oblasti výrazně ulevil. Nebojí se přiznat, že si v některých situacích nevědí rady a ocenili by jeho pomoc, která by tedy podle nich neměla být zaměřena pouze ke studujícím, nýbrž i směrem k pedagogům.

5.1.3 DVC3: Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení.

Možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka v pozitivním smyslu vnímá 8 z 10 informantů. Shodují se na tom, že každý, kdo dokáže poskytnout jakoukoliv psychickou nebo kariérní podporu, je vítán, což dokazuje tvrzení I8: *„Když by přišel někdo cizí, může vnést jiné pohledy. Když tady jsme 20 let, tak jsme deformovaný.“* Informanti však naráží na bariéru pro zavedení pozice školního sociálního pracovníka, a sice na otázku financování. Uvažují, zda by fungoval ve škole nastálo či pouze v některé uvedené dny. Jako výhodu jednoznačně vidí mít ve škole přítomného školního sociálního pracovníka každý den, ale nevědí, jak by mohla být

tato myšlenka finančně realizovatelná. Pro úplnost uvádím, že I7 si nemyslí, že by tato funkce k něčemu byla. Tvrdí, že stačí výchovná poradkyně, která ve škole působí, I5 by raději místo školní sociální pracovnice preferovala školní psycholožku.

Sdělení týkající se přínosu školního sociálního pracovníka pro studující a jejich rodinu byla zodpovězena kladně. Jako velký přínos byla zmiňována komunikace s rodinou, poukazování na problémy v rodině a jejich následné řešení. Informanti dále sdělují, že se ve škole hojně vyskytují studenti, jejichž rodina má na ně přehnané nároky. I10 proto vidí jako přínos to, kdyby mu školní sociální pracovník řekl „*tenhle student je výbornej na češtinu, dějepis, prostě ten chce studovat historii, tak prostě tu ekonomiku tlač jinudy, neřeš tam s nima výpočty, ale používej jiný způsob*“. Tím by dle informanta mohl mít student lepší známku z předmětu, který ho nebaví, a nemusel by se stresovat z tlaku, který přichází z rodinného prostředí.

Dále informanti poukazují na důležitost seznámení školního sociálního pracovníka s rodinnými příslušníky studentů ihned na třídních schůzkách. Považují za důležité, aby o něm jak studenti, tak i rodiče věděli. I6 a I9 mají představu o tom, že by školní sociální pracovník nemusel s rodinou řešit pouze školní problémy, nýbrž by jim byl oporou i v jiných situacích, zmíněno bylo „úmrtí v rodině“.

Informanti si nadále uvědomují, že chudoba postihla i střední vrstvu, proto kladou důraz taktéž na poradenskou roli v rámci nejrůznějších dávek a tvrdí, že se někdo o dávky stydí požádat. Od školního sociálního pracovníka očekávají, že by jim vysvětlil, že není hanbou dávky pobírat.

V rámci negativ pro studující a jejich rodinu byla zmíněna neochota rodiny spolupracovat, která je dle slov informantů častá. Jako další negativum vnímají stav, kdy rodina často nepřizná, jak se věci mají, nebo studenta tzv. „kryje“. S příběhem z praxe přichází I7, která má ve třídě žáka, „*který si absolutně nepřeje, aby byl kontaktován nějakou sociální pracovnící a podobně. Student je svěřen do výlučné péče otce a mám pocit, že otec je ostražitý a nemá dobrou zkušenost s těmito pracovníci. Ale je to pouze můj názor.*“

Ještě se informanti zmiňují o možnosti zneužívání pozice školní sociální pracovnice, což nám osvětluje výpověď I1: „*Nerada bych, aby to sklouzlo k tomu, že*

je tady na to člověk a já už jako student se o nic dalšího starat nemusím. Mohlo by dojít ke zneužívání. Pokud by ale předem byla stanovena pravidla komunikace nebo konzultačních hodin, pak by si samozřejmě každý dal pozor, aby ta pomoc byla cílenější.“ S pohledem na kolektiv přišla I5, podle níž by mohlo docházet k šikaně, kdyby se kolektiv o jejich spolužákovi dozvěděl, že řeší problém či problémy se školní sociální pracovníci. Obává se, že by se studujícímu vysmívali, že je „socka“.

Shrnutí DVC3

Z výše uvedeného lze konstatovat, že by informanti, až na dvě výjimky, uvítali pozici školního sociálního pracovníka na svém pracovišti. Velkou bariérou je pro ně však financování této pozice. Pokud by to bylo možné, byli by pro zavedení uvedené pozice na plný úvazek, nikoliv externě. Domnívají se tak, že by daný pracovník více pronikl a porozuměl klimatu kolektivu.

Důležitou roli hraje také rodina, u níž našli mnoho pozitiv v rámci zavedení pozice školního sociálního pracovníka. Zmíněna byla tripartita komunikace mezi školou, rodinou a studujícím, která dle nich není často optimální a školní sociální pracovník by měl dopomoci k opaku. Taktéž byla zmíněna opora rodiny či podání informací v rámci dávek a podobně. Všude lze nalézt negativa, jinak tomu není ani u školní sociální práce. Informanti se obávají neochoty spolupráce ze strany rodiny, dále možnosti zneužití pozice školního sociálního pracovníka a také šikany studujícího ze strany jeho spolužáků v případě využití služeb školního sociálního pracovníka.

5.1.4 DVC4: Zjistit, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení.

V rámci sdělení informací týkající se oblasti spolupráce školní sociální práce byla každým informantem zmíněna spolupráce s OSPODem, dále si informanti představují spolupráci s Úřadem práce ČR, Policií ČR, městským úřadem, krajským úřadem, charitní službou, místními neziskovými organizacemi, se soudy a dokáží si taktéž představit spolupráci Českou správou sociálního zabezpečení v rámci přednášek. O tom, že se škola snaží nasměrovat studující do sociální práce hovoří I1: *„U nás ve škole nabízíme studentům i program, který se jmenuje DofE. Je tam jednou z takových*

klíčových aktivit třeba poskytování dobrovolnictví, takže se naše škola snaží nějakým způsobem naše studenty nasměrovat čím by mohli být třeba i v té sociální práci prospěšní svému okolí.“

Výchovná poradkyně obeznamuje, že má v jedné třídě studenta se svalovou artrozií a vyjednává se speciálním pedagogickým centrem pomůcky pro tohoto studenta. Domnívá se tedy, že by namísto ní měl se speciálním pedagogickým centrem spolupracovat školní sociální pracovník, což by jí i ulehčilo práci a čas. Jelikož se ve škole vyskytují studující závislí na různých látkách, byla by dle informantů velmi vhodná spolupráce s organizacemi, které zajišťují preventivní programy.

V rámci vlivu školního sociálního pracovníka na spolupracující organizace neshledali informanti žádná negativa. Upozorňují ale, že by si musel školní sociální pracovník udělat dobré jméno. I8 k tomuto dodává, že *„samozřejmě by za ním stála škola, ale teprve potom by se uviděl ten vliv. Museli by na úřadech vědět, že je to osoba, se kterou mají komunikovat.“*

Informanti vidí ve spolupráci s aktéry mimoškolních zařízení vzájemnou propojenost. Školní sociální pracovník by dle nich mohl fungovat jako „vztyčný důstojník“, pojítka mezi jednotlivými organizacemi. Vliv vnímají také jako lepší zprostředkování nepříznivé situace, neboť si zpětně uvědomují, že pokud OSPOD sledoval nějakou rodinu, tak museli psát posudky, zda studující chodí do školy a tak dále, ale uznávají, že v tomto ohledu nejsou odborníci a přenechali by tuto činnost školnímu sociálnímu pracovníkovi.

Spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školu by měla podle informantů přinést jednoznačně vyšší míru profesionality, dále zlepšení vztahů, komunikace a osvěžení klimatu školy. Přínos také vidí v lepší zaměstnanosti absolventů a očekávají také prevenci sociálně patologických jevů. Informanti si myslí, že by si rodina ani o pomoc často neřekla, proto jako další přínos zmiňují dosažitelnost služby pro studující a jejich rodiny.

Se zajímavým poznatkem přichází I1, která v rámci přínosu vidí propojení toho, co se žáci dozvídají ve škole a s čím pak jdou do života. Jako přínos je taktéž uváděno, že by se díky spolupráci mohl OSPOD dozvědět o rodinách, které mají problém.

K tomuto se vyjadřuje i I5, která tvrdí, že „sociální odbor by měl tak rodinu, která potřebuje pomoc. Nebude se doptávat dotazníkem, to je taky trapný potom. Takhle se to může dozvědět od toho školního sociálního pracovníka.“

Shrnutí DVC4

Každý z informantů uvedl, že by měl školní sociální pracovník spolupracovat s OSPODem. Dále byly v rámci spolupráce zmíněny instituce jako Úřad práce ČR, což by mělo přinést lepší zaměstnanost absolventů, nebo Policie ČR, která by měla působit preventivně. Pro spolupráci byla zmíněna také charitní služba či Česká správa sociálního zabezpečení. Zmíněny byly i soudy.

Je potěšující, že se škola snaží své studující nasměrovat do sociální práce. Vliv školního sociálního pracovníka na aktéry mimo školní zařízení vnímají zcela v pozitivním slova smyslu. Onen vliv vnímají jako lepší popsání nepříznivé situace ze strany školního sociálního pracovníka, neboť pedagogové si uvědomují, že v tomto ohledu nejsou odborníci. Kladou ovšem důraz na to, aby si školní sociální pracovník udělal dobré jméno a aby o něm spolupracující organizace věděly.

Jako přínos v rámci spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení informanti nejvíce uváděli zlepšení komunikace a lepší informovanost.

5.2 Vyhodnocení výzkumné části

V této podkapitole se věnuji shrnutí celé výzkumné části prostřednictvím rozdělení do čtyř dílčích výzkumných cílů.

Pro první dílčí výzkumný cíl (DVC1) jsem získala odpovědi ihned v úvodu jednotlivých rozhovorů. Zajímalo mě, jak pedagogičtí pracovníci chápou sociální práci. Zjistila jsem, že je sociální práce nejčastěji chápána jako pomoc, a to buď jednotlivci nebo skupině v tíživé situaci. Je vhodné poukázat na to, že si žádný z informantů pod pojmem sociální práce nepředstavil školní sociální práci. Naopak jsem velmi potěšena, že si díky první otázce informanti uvědomili široký záběr sociální práce.

Sociální práce je také chápána jako nástroj pro rozvíjení lidí, přičemž informanti přiznávají, že jsou ovlivněni médií a všímají si, že se v rámci sociální práce píše o těch

negativních kauzách. Jako cíl sociální práce je viděno začleňování klientů do společnosti, dále materiální pomoc či péče o seniory.

Důraz je kladen taktéž na cíl sociální práce jako na prostor nechat možnost druhým se vyjádřit. Všechny výše uvedené cíle sociální práce jsou vnímány jako pomoc, pouze jedna z informantek (I7) vidí jako cíl sociální práce i kontrolu. Pokud se informanti setkali se sociální prací, bylo to ve všech případech tak, že zařizovali určité věci pro jiné osoby, nikoliv pro sebe. Otázka zjišťující rozdíl mezi školním sociálním pracovníkem a sociálním pedagogem všechny zaskočila. Informanti buď o pojmech vůbec neslyšeli, případně slyšeli pouze o sociálním pedagogovi. Nad pojmem školní sociální pracovník fabulovali, jelikož o tomto pojmu neslyšeli.

V případě druhého dílčího výzkumného cíle (DVC2) jsem se snažila zjistit, jak pedagogičtí pracovníci vnímají pozici školního sociálního pracovníka. Jako jeho náplň vnímají zprostředkování lepší komunikace mezi studujícími, jeho rodinou a školou, což by informantům, jako pedagogům, ušetřilo spoustu času, neboť přiznávají, že komunikace s rodinou není vždy optimální.

Tyto poznatky potvrzují důležitost rodiny, na kterou poukazují v podkapitole 2.3. Jednou z náplní práce školního sociálního pracovníka by mělo být poradenství ohledně dávek, neboť informanti přiznávají, že se v tom nevyznají jak oni, tak často ani rodina, která je potřebuje.

Během rozhovorů bylo zjevné, že zpočátku byli informanti k pozici školního sociálního pracovníka skeptičtí, když jsme se ale o dané pozici bavili více do hloubky, uvědomovali si důležitost této pozice v rámci školního zařízení. Z rozhovorů jsem ze začátku pocítovala i jakési opovržení vůči školnímu sociálnímu pracovníkovi, neboť o něm bylo ze strany pedagogů hovořeno jako o „nějakém tom pracovníkovi“. Užitečnost školního sociálního pracovníka vnímají v rámci úspory času, jak jsem zmínila výše, a také by byli pro osvětu přímo pro ně, pedagogy, neboť si uvědomují, že často nevědí, zejména v prvním ročníku, jak se studujícími navázat kontakt.

Problémy studujících, které by dle informantů měl školní sociální pracovník řešit, jsou šikana, kyberšikana. Dítě, které nemá dostatek financí, je dle informantů vyčleňováno ze třídního kolektivu, je tedy podle nich na místě působit osvětově,

vysvětlovat kolektivu, proč to tak je. Po covidu zesílily závislosti na návykových látkách, netolismus či neúspěch.

Jako fenomén je vnímám taktéž gender, v jehož rámci by informanti uvítali od školního sociálního pracovníka workshopy či přednášky. I8 poukazuje na nepříliš funkční kariérové poradenství na jeho pracovišti, což můžeme brát jako zajímavé zjištění pro vedení daného školního zařízení.

Jako významné vnímám také zjištění od I6, která si stěžuje na nesprávné chování svých kolegyně směrem ke studujícím a vnímá, že by tento problém měl řešit školní sociální pracovník, přičemž nikdo další se o takovém problému nezmínil.

Prostřednictvím třetího dílčího výzkumného cíle (DVC3) jsem zjistila, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry uvnitř školního zařízení. Bylo pro mě příjemným překvapením, že 8 z 10 informantů vnímá možnost zavedení pozice školního sociálního pracovníka v pozitivním slova smyslu. Uvítají na svém pracovišti každou osobu, která poskytne jakoukoliv podporu. Školního sociálního pracovníka by uvítali na plný úvazek, naráží však na bariéru financování. Přínos školního sociálního pracovníka pro studující a jejich rodinu je informanty vnímán taktéž kladně.

Jako velký přínos vnímají také poukázání na problém či problémy v rodině a jejich následné řešení. Dokonce si informanti představují, že by školní sociální pracovník neměl řešit s rodinou pouze školní problémy, ale zmiňují například i smrt v rodině. Jako negativum této spolupráce vnímají neochotu rodiny spolupracovat či zneužívání této pozice.

Čtvrtý dílčí výzkumný cíl (DVC4) zjišťuje, jak by mohla fungovat spolupráce školního sociálního pracovníka s aktéry mimo školní zařízení. Informanti vyjmenovali hned několik možných spoluprací. Za významné považují spolupráce s OSPODem, Úřadem práce ČR, Policií ČR nebo s charitní službou.

Mimo to byla zmíněna také spolupráce s Českou správou sociálního zabezpečení či s místními akčními organizacemi. V rámci vlivu školního sociálního pracovníka na aktéry mimo školní zařízení neshledali informanti žádná negativa.

Naopak v tomto případě vidí vzájemnou propojenost, kdy by školní sociální pracovnice fungovala jako most mezi jednotlivými organizacemi. Spolupráce by měla přinést vyšší míru profesionality či zlepšení vztahů a komunikace.

Jako přínos dále chápou prevenci před sociálně patologickými jevy, případně dosažitelnost služby školního sociálního pracovníka pro studující a jejich rodiny. V neposlední řadě zmiňují, že je důležité, aby byl školní sociální pracovník empatický a aby si udělal dobré jméno.

Za odpověď na hlavní výzkumný cíl, který měl za úkol **zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti**, považují následující. Informanti vnímají uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti, až na výjimky, kladně. Jako důvod pro zavedení této pozice vnímají zejména úsporu času, zlepšení komunikace a další důvody uvedené výše.

ZÁVĚR

Předkládaná bakalářská práce se věnovala školní sociální práci v oblasti středoškolského vzdělávání, přičemž hlavním cílem bylo zjistit, jak vnímají pedagogičtí pracovníci možnost uplatnění školní sociální práce na svém pracovišti. Kvalitativní výzkum byl prováděn střední odborné škole ve východních Čechách, kde je možné získat maturitní vysvědčení. Výzkumu se zúčastnilo celkem 10 informantů.

Práci jsem rozdělila na část teoretickou a empirickou. V první zmíněné části jsem nejprve čtenáře seznámila se sociální prací, uvedla její obecné cíle a charakteristiku sociálního pracovníka. V kapitole druhé bylo charakterizováno střední vzdělávání a taktéž byla charakterizována delikvence mládeže. Neopomenula jsem zde zmínit současné fenomény jako je netolismus, závislost na návykových látkách či šikana. Poukázala jsem taktéž důležitost rodiny, kterou nám informanti potvrzují v rámci výzkumné části. Ve třetí kapitole se vše propojilo a zmíněna byla samotná školní sociální práce. Nejprve byla uvedena její stručná historie, dále její zastoupení ve světě a pozornost byla věnována i rozdílu mezi tímto odvětvím sociální práce a sociální pedagogikou.

Na samém začátku empirické části byly představeny jednotlivé dílčí výzkumné cíle (DVC) a tazatelské otázky (TO). Následně jsem popsala výzkumnou metodu, přičemž jsem uvedla její výhody a nevýhody. Poté jsem popsala výzkumnou techniku, výzkumný soubor, průběh výzkumu, etické aspekty a rizika výzkumu a poté jsem přešla k samotné interpretaci získaných informací, která byla členěna systematicky podle dílčích výzkumných cílů. Každý dílčí výzkumný cíl byl ke konci shrnut a poté jsem provedla vyhodnocení celé výzkumné části.

Jak jsem zmínila výše, smyslem této bakalářské práce je upozornit čtenáře na aktuální téma, kterým školní sociální práce je. Dále je smyslem zdůraznit její důležitost na školním pracovišti. Práce může sloužit jako osvěta pro veřejnost nebo se může stát východiskem pro další rozvoj školní sociální práce.

Závěrem lze zmínit doporučení. Jelikož informanti přiznávají, že se v sociální práci nevyznají, je na místě doporučit, aby se v této sféře dovzdělali. Dále je z výše

uvedeného patrné, že kariérní poradenství není optimální, upozorňováno také bylo na nesprávné chování pedagožek směrem ke studujícím. Stojí tedy za doporučení, aby se školy více zajímaly zejména o vztahy mezi pedagogy a studenty.

Jelikož jsem v rámci svého středoškolského studia byla přes týden ubytována na domově mládeže, doporučuji se pro příště zaměřit na školní sociální práci v rámci domova mládeže, neboť tam nedojíždějící studující tráví poměrně dost času a lze tam problémy nalézt též. V neposlední řadě lze doporučit zavedení pozice školního sociálního pracovníka na zkoumaném školním zařízení.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Transformační tabulka.....	44
Tabulka 2: Seznam informantů.....	48

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAČÁKOVÁ, M. 2017. *Vzdělávání v České republice* [online]. Praha: Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. [01. 12. 2023]. Dostupné z: file:///C:/Users/u%C5%BEivatel/Downloads/UNHCR_-_Vzdelavani_v_CR-prirucka_pro_rodice_-_CZ.pdf

BURIANOVÁ, I. Nedatováno. *Sociální práce* [online]. Opava: Charita. [29. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.charitaopava.cz/equal/metodika/cd/cz/text5a.htm#2>

ČAPEK, R. 2008. *Jak být lepším učitelem?* [online]. [10. 12. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/2264/JAK-BYT-LEPSIM-UCITELEM.html>

ČÁP, J. 2011. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

ČT24. 2024. *168 hodin: Zombie droga fentanyl už se šíří i v Česku* [online]. Praha: Česká televize. [23. 02. 2024]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/168-hodin-zombie-droga-fentanyl-uz-se-siri-i-v-cesku-344948>

DISMAN, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.

FEŘTEK, T. 2016. *Za šikanu si mohou učitelé sami* [online]. *Respekt*. [26. 02. 2024]. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/spolecnost/za-sikanu-si-mohou-ucitele-sami>

GULOVÁ, L. 2011. *Sociální práce: pro pedagogické obory*. Praha: Grada.

HAJNÝ, M., KLOUČEK, E., STUHLÍK, R. 1999. *Akta "Y": drogový problém versus rodina*. Praha: Votobia.

HAVLÍKOVÁ, J. 2018. *Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice*. Praha: VÚPSV, v. v. i.

HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál.

HOPF, A. 2001. *Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole*. Praha: Univerzita Karlova.

HOUDKOVÁ, H. 2021. *Závislost na návykových látkách* [online]. [23. 02. 2024]. Dostupné z: <https://www.pnhb.cz/psychiatricke-texty/zavislost-na-navykovych-latkach>

HURYCHOVÁ, E., HAKALOVÁ, L., MATULAYOVÁ, T. et al. 2017. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Sešit sociální práce. Praha: MPSV.

HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B. 2022. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada.

IFSW. 2014. *Global definition of social work* [online]. [27. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

JANDÁČ, T. 2024. *Adiktolog: HHC kombinují děti třeba s alkoholem nebo léky, může to být fatální* [online]. Praha: iROZHLAS. [15. 02. 2024]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zivotni-styl/spolecnost/adiktolog-hhc-kombinuji-deti-treba-s-alkoholem-nebo-leky-muze-byt-fatalni_2402051530_kac

JANEBOVÁ, R. 2014. *Teorie a metody sociální práce – reflexivní přístup*. Hradec Králové: Gaudeamus.

JURKOVÁ, H. 2007. *Delikvence mládeže* [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. [10. 12. 2023]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/i0tmk/>

KARABEC, Z. 2017. *Sociologická encyklopedie* [online]. [06. 12. 2023]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Delikvence>

KOHOUT, R., KARCHŇÁK, R. 2016. *Bezpečnost v online prostředí*. Karlovy Vary: Biblio Karlovy Vary.

KŘÍŽOVÁ, I. 2021. *Závislosti: pro psychologické obory*. Praha: Grada.

KYRIACOU, CH. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál.

LOVASOVÁ, L. 2006. *Šikana*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.

MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. 2. přeprac. vyd. Praha: Portál.

MATOUŠEK, O. et al. 2001. *Základy sociální práce*. Praha: Portál.

MATOUŠEK, O., MATOUŠKOVÁ, A. 2011. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál.

MATOUŠKOVÁ, L. 2024. *Smrtící fentanyl: Zombie v ulicích a desítky tisíc mrtvých. USA zachvátila opioidová krize. Jak jí předejít u nás?* [online]. Reflex. [21. 02. 2024]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/reportaze/123184/smrtici-fentanyl-zombie-v-ulicich-a-desitky-tisic-mrtvych-usa-zachvatila-opioidova-krize-jak-ji-predejiti-u-nas.html>

MATYÁŠOVÁ, P. *Školní sociální pracovník z pohledu pedagogů základních škol* [online]. Bakalářská práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta, Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie. [18. 03. 2024]. Dostupné z:

<https://theses.cz/id/niviok/STAG97100.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsoci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20v%20oblasti%20%C5%A1kolstv%C3%AD%26start%3D1>

MÁTEL, A. 2019. *Teorie sociální práce I: sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada.

MŠMT. 2022. *MŠMT podporuje posílení pozice sociálního pedagoga* [online]. Praha: MŠMT. [23. 02. 2024]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-podporuje-posileni-pozice-socialniho-pedagoga>

MŠMT. Nedatováno. *Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT. [23. 02. 2024]. Dostupné z: [file:///C:/Users/u%C5%BEivatel/Downloads/Metodick%C3%BD_pokyn_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/u%C5%BEivatel/Downloads/Metodick%C3%BD_pokyn_2016%20(1).pdf)

MZ. 2024. *HHC, HHC-O, THCP byly dočasně zařazeny mezi návykové látky* [online]. Praha: MZ. [13. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/hhc-hhc-o-thcp-byly-docasne-zarazeny-mezi-navykove-latky/>

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MOŽNÝ, I. 2008. *Rodina a společnost*. 2. upr. vyd. Praha: SLON.

Museum T. G. M. in Rakovník. Nedatováno. *Alice G. Masaryková (1879–1966)* [online]. [02. 03. 2024]. Dostupné z: https://artsandculture.google.com/story/6QXRwjrl6_YoJw?hl=cs

MUSIL, L. 2004. *"Ráda bych Vám pomohla, ale ..."* Brno: Zeman.

NÚV. Nedatováno. *Střední vzdělávání* [online]. [01. 12. 2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/stredni-vzdelavani.html>

PETRENKO, R. 2020. *Sociální práce ve školství se musí šířit* [online]. *Sociální práce/Sociálna práca*. [21. 02. 2023]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/>

PETROVÁ, A. *Sociální práce ve školství* [online]. Diplomová práce. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce. [18. 03. 2024]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/niviok/STAG97100.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3Dsoci%C3%A1ln%C3%AD%20pr%C3%A1ce%20v%20oblasti%20%C5%A1kolstv%C3%AD%26start%3D1>

PODLAHOVÁ, L. 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Portál veřejné správy: gov.cz. Nedatováno. *Přijetí do prvního ročníku vzdělávání šestiletého oboru vzdělání konzervatoře* [online]. [05. 12. 2023]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/sluzby-vs/prijeti-do-prvniho-rocniku-vzdelavani-sestiletého-oboru-vzdelani-konzervatore-S1126>

SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA. Nedatováno. *Role of school social worker* [online]. [29. 03. 2024]. Dostupné z: <https://www.sswaa.org/school-social-work>

SMUTKOVÁ, L. 2007. *Sociální práce s rodinou*. Hradec Králové: Gaudeamus.

SOBKOVÁ, P. et al. 2015. *Sociální pedagogika a její metody*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením. *Návykové látky (drogy)* [online]. [13. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/1638-navykovye-latky-drogy>

Státní zdravotní ústav. Nedatováno. *Halucinogenní drogy: LSD* [online]. [23. 02. 2024]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/306-ldd>

Státní zdravotní ústav. Nedatováno. *Netolismus: závislost na tzv. virtuálních drogách* [online]. [12. 12. 2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/259-netolismus>

TROUSIL, M., JAŠÍKOVÁ, V. 2014. *Úvod do tvorby odborných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus.

ÚLEHLA, I. 1999. *Umění pomáhat*. Praha: SLON.

VLČKOVÁ, K. Nedatováno. *Základy pedagogické metodologie: kvalitativní výzkum* [online]. [11. 03. 2024]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2010/SZ9MP_MDS/um/kvalitativni_vyzkum.ppt.pdf

VODIČKOVÁ, D. 2009. *Pěstounství v rámci současného nastavení systému služeb náhradní rodinné péče* [online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra sociální politiky a sociální práce. [29. 02. 2024]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/x19ud/>

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

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách

PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Ukázka rozhovoru – doslovná transkripce

Příloha 1: Ukázka rozhovoru – doslovná transkripce

ROZHOVOR

Tazatelka (T), Informantka (I)

T: „*Takže dobrý den, ještě jednou děkuji, že jste si na mě udělala čas. Já bych na začátek řekla, že rozhovor bude anonymní a chtěla bych se zeptat, zda souhlasíte s tím, že budu rozhovor nahrávat?*“

I: „*Ano, souhlasím.*“

T: „*Děkuji. Můžu Vám tedy položit první otázku?*“

I: „*Ano.*“

T: „*Zajímá mě, co si vybavíte pod pojmem sociální práce?*“

I: „*Tak teď, teď jste mě zaskočila. Sociální práce, to by se týkalo asi z praxe, bych to pojala, co se týká praxe. Asi práce se skupinami, které potřebují něco, to znamená mají třeba finanční nedostatek, nějaký problém s bydlením, popřípadě jsou třeba i nějaké vztahové problémy v rodině. Nevím, třeba i nějaké děti, které mají nejenom psychické, ale třeba i fyzické problémy, takže asi v tomhle kontextu bych to viděla.*“

T: „*Napadají Vás třeba nějaké případy z médií ještě?*“

I: „*Z médií? No, tak určitě, já média docela sleduji, hodně teda čtu iDnes, to teda opravdu vždycky ráno sjíždím všechny zprávy, i na Seznamu, rozhodně se mě vybavují spíše takové ty problémy s dětmi, kdy rodiče nějakým způsobem ty děti utiskovali nebo zneužívali, myslím, že zrovna včera jsem viděla, jestli jsem to dobře přečetla, ty zprávy, že tatínek zneužíval, myslím, že svoji osmiletou dceru a ještě se mně teda vybavuje kauza z Kuřimi, což už je teda několik let, ale bylo to teda otřesný, když jsem sledovala postupně zprávy, jak se to všechno vyvíjelo, co se vlastně, co vlastně vyplavalo na povrch, jak ta maminka s tou tetou se chovali ke dvouma chlapečkům, tak i do dneška mně z toho běhá mráz po zádech.*“

T: „*Napadá Vás k tomu ještě něco?*“

I: „*Co se týká, já zase, protože jsem máma, tak se vrátím k těm dětem, takže mě třeba napadá v současné době i s Ukrajinou, protože tady ve městě je hodně ukrajinských imigrantů a vim, že i syn, oba synové tady navštěvují základní školu, tak tady v našem městě je asi deset procent, nebo podílí se na populaci deset procent Ukrajinců, takže*

vlastně i spolupráce ve škole s těmi ukrajinskými dětmi, s těmi rodinami, to začleňování dětí do třídy, takže i v tomhleto bych asi viděla tu sociální práci.“

T: *„Ano, dobře, děkuji. Pak druhá otázka, ono to na sebe navazuje, co je dle Vás cílem sociální práce?“*

I: „Myslím si, že to je začleňování, zapojování se právě těhleto, nechci říkat problémových skupin, ale spíš právě i skupin, co mají ty různé problémy ohledně společnosti, tak je lépe začleňovat, aby se zapojily třeba do procesu práce, kdo nemůže třeba najít práci, kdo nemůže najít bydlení. Je to, je to vlastně skloubené práce, bydlení, takže asi v tomhleto bych to viděla.“

T: *„Ano, a kdybyste měla to nějak formulovat třeba do ještě pár vět?“*

I: „Neviděla bych to, že by se třeba, třeba měly zakládat další neziskové organizace nebo nějaké místní akční skupiny, ale právěže třeba, ty, co jsou dneska stávající, neziskovky, místní akční skupiny, tak bych asi viděla asi lepší rozvoj, možná lepší provázanost s některými rodinami, i když říkám, ne každá rodina třeba chce i pomoci. Nechci být nějaká nekorektní, ale třeba dneska rodinám vyhovuje mít jenom nějaké ty příspěvky, přídatky, a vůbec se třeba ani nechtějí začlenit do té, do té práce. Takže bych to viděla na spolupráci tý neziskovky, tý místní akční skupiny.“

T: *„Setkala jste se někdy se sociální prací?“*

I: „No, nesetkala, ještě jsem neměla tu čest, nepotřebovala jsem to. Ani pro rodinu, známý. Opravdu ne.“

T: *„Dobře, děkuji. Pak bych se chtěla zeptat na dva pojmy, oni se mezi sebou dost často pletou, a zajímá mě právě Váš názor, jaký vnímáte rozdíl mezi sociálním pracovníkem, tím školním, a mezi sociálním pedagogem?“*

I: „Sociální pracovník a sociální pedagog jako, jako v rámci školy?“

T: *„Ano, školní sociální pracovník a sociální pedagog. Jaký v tom vnímáte rozdíl? Ono se to právě často plete, jak jsem říkala.“*

I: „Aha.“

T: *„Tak vy osobně, jak to vnímáte?“*

I: „Tak jako když bych to vzala z hlediska toho pedagogického, tak určitě sociální pedagog, neříkám přímo třeba doučování, bych to chápala, ale rozhodně bylo by to asi nějaký asistent, nějaký pedagog, který pomáhá dítěti s přípravou do školy, dělá s ním třeba domácí úkoly, ale myslím to dítě právě z nějaké té, z rodiny, kde prostě to

nefunguje. A sociální pracovník, ten naopak, tam bych to viděla, jakoby jde více do šířky, to znamená není to jenom, není to jenom práce co se týká školy, ale asi bych to třeba viděla, že půjde s tím dítětem nakoupit pomůcky do školy. Popřípadě mu připravuje nachystat aktovku, pokud je nějaký problém s rodinou, doma, že to třeba nefunguje. Opravdu to cítím, jakože ten pracovník, školní pracovní, sociální, že by měl jít jako spíše do hloubky, pomáhat jako s takovým tím širším okolím. Ten pedagog vyloženě jako věci do školy, bych asi chápala, a ten pracovník vše, co by se týkalo nejenom školy, ale i vlastně té, jak jsem říkala, příprava do školy, pomůcky a tyhlety věci.“

T: „Super. Právě mě zajímá, jakou náplň práce by dle Vás měla mít ta školní sociální pracovnice? Kdybyste to měla ještě rozvinout.“

I: „Školní sociální pracovnice, no, určitě, určitě bych to stavěla na snažit se spolupracovat s rodiči, rodinou, pokud to bude možné, popřípadě s nějakými bližšími příbuznými, kteří by mohli být jako třeba i do budoucna zákonní zástupci, nebo pověření soudem, aby se mohli starat o nějakého toho chlapce nebo tu dívku. Nevím, jestli by to mohlo být náplní, aby třeba i docházel do rodiny, to si nedovedu představit, jestli ta rodina by toto povolila, ale jevílo by se mi třeba, kdyby ty děti chodily za tím sociálním pracovníkem. Neříkám, že by se mu přímo svěřovaly, ale on by s nimi třeba opravdu řešil ty věci do školy, dítě by mu třeba řeklo já potřebuji nakoupit nějaké pomůcky, rodiče na to nemají. Takže ten sociální pracovník, třeba i ve spolupráci s městem, s tím odborem, sociálním odborem by mohl tímto způsobem spolupracovat.“

T: „Ano, a v čem by konkrétně u Vás na pracovišti by mohl být školní sociální pracovník užitečný? Jak to vnímáte konkrétně tady?“

I: „Tady u nás na škole, tak na střední škole by určitě mohl být užitečný, protože dost často řešíme, dost často řešíme takové ty věci, že musí se nakupovat nějaké ty pomůcky. Na střední škole jsou už hodně velké výdaje, musí si kupovat sami učebnice, sami sešity, prostě vlastně všechno si hradí, plus vlastně máme výjezdy, máme různé exkurze a třeba se často stává, že rodiče řeknou, my na to prostě nemáme, takže škola má možnost poskytnou třeba splátkový kalendář. Takže i tohle by vlastně, v tomhleto směru by mohl spolupracovat ten sociální pracovník.“