

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2023

Lucie Ramašeuská

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Ústav sociální práce

Možnosti a limity školní sociální práce v České republice

Bakalářská práce

autor: Lucie Ramašeuská

studijní program: FF/B092301P/--

studijní obor: BSP18P

vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Janebová Ph.D.

Hradec Králové 2023



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Ramašeuská

Studium: F19BK0120

Studijní program: B0923P240001 Sociální práce

Studijní obor: Sociální práce v preventivních službách

Název bakalářské práce: **Možnosti a limity školní sociální práce v České republice**

Název bakalářské práce Possibilities and limits of school social work in Czech Republic
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se bude zabývat možnostmi a limity uplatnění školní sociální práce při výchovně vzdělávacím procesu. V teoretické části budou představeny poznatky o možnostech a limitech školní sociální práce v českém prostředí. Oporou teoretické části bude ekosystémová perspektiva sociální práce. Empirická část pak bude zjišťovat představy participantů (zástupců základních a mateřských škol, zřizovatelů základních a mateřských škol, orgánu sociálně právní ochrany dětí a sociálních služeb). K dosažení cíle bude zvolena kvalitativní výzkumná strategie.

DUPPER, David R. *School Social Work: Skills and Interventions for Effective Practice*. Hoboken, New Jersey: John Wiley, 2003. ISBN 0-471-39571-4. SKYBA, Michaela. *Školská sociální práce*. Prešov: Prešovská univerzita, 2015. ISBN 978-80-555-1153-5. HURYCHOVÁ, Eva, Sylva KRÁLOVÁ, Irena LINTNEROVÁ, Romana KUNCLOVÁ, Lenka HAKALOVÁ a Miroslava STOPKOVÁ. *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2017. Sešit sociální práce. ISBN isbn978-80-7421-136-2. HAVLÍKOVÁ, Jana a Kateřina KUBALČÍKOVÁ. *ANALÝZA SOUČASNÉHO STAVU VÝKONU SOCIÁLNÍ PRÁCE VE ŠKOLÁCH A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH A SOUČASNÉHO STAVU VÝKONU SOCIÁLNÍ PRÁCE VE ZDRAVOTNICTVÍ* [online]. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v. v. i., 2018 [cit. 2021-03-24]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/756919/Projekt_VUPSV-S2-4_Hlavni_vystup.pdf/c1ef9807-6359-4840-e247-9e325e1bee99

Zadávací pracoviště: Ústav sociální práce,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Janebová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Michal Trousil, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 30.4.2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Možnosti a limity školní sociální práce v České republice“ vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. et Mgr. Radky Janebové Ph.D. a uvedla jsem veškeré použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Lucie Ramašeuská

Poděkování

Má poděkování patří, Mgr. et Mgr. Radce Janebové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky, podporu a také za čas, který věnovala této práci. Všem odborníkům, kteří mi byli nápomocni a účastnili se rozhovorů. Mé rodině, za trpělivou podporu ve studiu. ♥

Anotace

RAMAŠEUSKÁ, Lucie. Možnosti a limity školní sociální práce v České republice. Hradec Králové, 2023. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové, Filozofická fakulta, Ústav sociální práce

Vedoucí práce: Mgr. et. Mgr. Radka Janebová, Ph.D.

Předkládaná bakalářská práce na téma: Možnosti a limity školní sociální práce v České republice se věnuje tématu implementace školní sociální práce (dále jen ŠSP) do českého vzdělávacího systému. ŠSP nazírá optikou ekosystémové perspektivy, vazbami a vztahy mezi jednotlivými činiteli a úrovněmi systému, které se vzájemně ovlivňují. ŠSP je zde vnímána jako významný nástroj pro zkvalitnění vzdělávání, zejména pak jako nástroj pro zkvalitnění vztahů mezi jednotlivými účastníky vzdělávání a systému péče o dítě, vztahů, které se nemalou měrou podílí na wellbeing dítěte. Vztahů, které tvoří úspěch ve vzdělávání, jenž chápe nejen jako: nabytí dovedností, nezbytných pro zažití školní úspěšnosti, ale také jako prostředek „změny“ se širšími společenskými konsekvencemi.

Práce je dělena na dvě části. V teoretické části, seznamuje čtenáře s jejími očekávanými přínosy, možnými riziky, možnostmi realizace a kompetencemi, které ŠSP „definují“. V části empirické je snahou zjistit konkrétnější představu o podobě ŠSP z perspektivy spolupracujících odborníků, participantů a zaznamenat jejich aktuální očekávání a potřeby, které jsou pro proces implementace a určení kompetencí ŠSP nezbytné.

Klíčová slova: rovný přístup ke vzdělání, školní úspěšnost, školní sociální práce

Annotation

RAMAŠEUSKÁ, Lucie. Possibilities and Limits of School Social Work in Czech Republic. Hradec Králové, 2023. Bachelor Degree Thesis. University of Hradec Králové, Philosophical Faculty. Institute of Social Work.

Leader of the Bachelor Degree Thesis: Mgr. et. Mgr. Radka Janebová, Ph.D.

The presented bachelor thesis on the topic of Possibilities and Limits of School Social Work in the Czech Republic addresses the implementation of school social work (hereinafter referred to as SSW) into the Czech educational system. SSW is viewed through the lens of an ecosystem perspective, with connections and relationships between individual factors and levels of the system that mutually influence each other. SSW is considered a significant tool for improving education, particularly as a means of improving relationships between individual participants in education and the child care system. Relationships that play a significant role in the well-being of the child. Relationships that form the basis of success in education, which is not only understood as acquiring skills necessary for academic success but also as a means of "change" with broader social consequences.

The thesis is divided into two parts. In the theoretical part, the reader is introduced to the expected benefits, possible risks, implementation options, and competencies that "define" SSW. The empirical part seeks to gain a more concrete understanding of SSW from the perspective of collaborating professionals and participants, and to identify their current expectations and needs that are necessary for the implementation process and defining the competencies of SSW.

Key words: equal access to education, school success, school social work

Obsah

Seznam použitých zkratk.....	11
Úvod.....	13
I. Cíl práce a metodiky zpracování.....	14
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	15
1. Přínosy školní sociální práce.....	15
1.1 Přínosy ŠSP pro dítě a školu.....	15
1.1.1 Přínos plnění cílů a principů inkluzivního vzdělávání.....	16
1.1.2 Přínos efektivní prevence.....	16
1.2 Přínos pro interakci mezi rodinou a školou.....	17
1.3 Přínosy školní sociální práce – celospolečenské.....	19
2. Rizika školní sociální práce.....	21
2.1 Chápání pojmu riziko.....	21
2.2 Rizika školní sociální práce – rizika první úrovně.....	22
2.2.1 Rizika systémová.....	22
2.2.2 Chybějící legislativa.....	23
2.2.3 Nedostatek financí.....	23
2.2.4 Personální rizika.....	25
2.3 Rizika druhé úrovně – rizika pramenící ze spolupráce.....	25
2.3.1 Rizika vzájemné oborové neznalosti.....	25
2.3.2 Nedostatek časových zdrojů.....	26
2.4 Rizika třetí úrovně – rizika žitého světa dítěte.....	26
2.4.1 Rizika pramenící ze školního prostředí.....	28
2.4.2 Ilustrační příklad.....	29
3. Realizace školní sociální práce.....	31
3.1 Současný stav sociální práce ve školství.....	31
3.1.1 Školní poradenská pracoviště.....	32
3.1.2 Sociální pedagog vs. sociální pracovník.....	32
3.2 Současný stav – alternativy ŠSP.....	33
3.3 Možnosti realizace školní sociální práce.....	35
3.3.1 Způsoby spolupráce se školní sociální prací.....	35
3.4 Multidisciplinární spolupráce školní sociální práce.....	36
3.4.1 Model Multi-Tiered System of Supports – víceúrovňový systém podpory.....	37
3.4.2 Úloha školní sociální práce v MTSS.....	38
3.4.3 Positive Behavioral Interventions & Supports - PBIS.....	39
4. Kompetence školní sociální práce.....	41
4.1 Vymezení pojmu.....	41
4.2 Obecné kompetence určené právní normou pro sociální služby.....	41
4.3 Kvalifikační předpoklady.....	42
4.4 Požadované kompetence, dovednosti, schopnosti a znalosti pro výkon školní sociální práce.....	43
4.5 Rozsah působnosti školní sociální práce.....	44
4.5.1 Obsah školní sociální práce.....	45
4.5.2 Osobnostní předpoklady pro výkon školní sociální práce.....	46
Shrnutí teoretické části.....	47
III. EMPIRICKÁ ČÁST.....	48

5 Metodika výzkumu.....	48
5.1 Formulace výzkumných cílů.....	48
5.2 Výzkumná strategie.....	49
5.3 Transformace dílčích cílů do výzkumných nástrojů.....	50
5.4 Zdůvodnění vybraného výzkumného vzorku	51
5.4 Popis organizace a průběh šetření.....	53
5.6 Reflexe etických rizik.....	54
6 Popis a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	56
6.1 DC 1: Zjistit s jakými přínosy participanti spojují zavedení ŠSP.....	56
6.2 DC 2: Zjistit jaká rizika jsou spojena se zavedením ŠSP.....	58
6.3 DC 3: Zjistit, jak by z pohledu participantů měla být ŠSP realizována.....	60
6.4 DC 4: Zjistit, jakou působnost, kompetence a činnost by dle participantů měla ŠSP mít a zastávat.....	62
6.5 DC 5: Návrh kompetencí ŠSP.....	64
7 Shrnutí výzkumné části.....	66
Závěr.....	68
Seznam tabulek.....	70
Seznam obrázků.....	70
Seznam příloh.....	70
Seznam literatury/zdrojů.....	71
Přílohy.....	
Seznam příloh.....	

Seznam použitých zkratek

ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DC, DVC	Dílčí cíl, dílčí výzkumný cíl
DD	Dětský domov
DDÚ	Dětský diagnostický ústav
In	Informant
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MS	Ministerstvo spravedlnosti
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MTSS	Multi-Tiered System of Supports (model)
MV	Ministerstvo vnitra
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NZDM	Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OP JAK	Operační program Jan Ámos Komenský (šablona)
OSPOD	Oddělení sociálně právní ochrany dětí
PBIS	Positive Behavioral Interventions & Supports
PPP	Pedagogiko-psychologická poradna
SAS, SASRD	Sociálně-aktivizační služba pro rodiny s dětmi
SP	Sociální práce, sociální pracovník/sociální pracovnice

SPC	Speciálně pedagogické centrum
SSW	School Social Work
SVP	Středisko výchovné péče
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školské poradenské zařízení
ŠSP	Školní sociální práce, Školní sociální pracovník,
T	Tazatel
TO	Tazatelská otázka
USA	Spojené státy americké
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

Úvod

Předkládaná bakalářská práce se věnuje tématu implementace školní sociální práce (dále jen ŠSP) do českého vzdělávacího systému. ŠSP nazírá optikou ekosystémové perspektivy, vazbami a vztahy mezi jednotlivými činiteli a úrovněmi systému, které se vzájemně ovlivňují. ŠSP je zde vnímána jako významný nástroj pro zkvalitnění vzdělávání, zejména pak jako nástroj pro zkvalitnění vztahů mezi jednotlivými účastníky. Vztahů, které se nemalou měrou podílí na wellbeing¹ dítěte. Vztahů, které tvoří úspěch ve vzdělávání, jenž chápe nejen jako nabytí dovedností, nezbytných pro pocit školní úspěšnosti, ale také jako prostředek „změny“ se širšími společenskými konsekvencemi.

Potřeba zavést ŠSP vstupuje do systému vzdělávání v důsledku hlubších strukturálních a společenských změn a jimi vyvolaných požadavků na vzdělávání v posledních desetiletích. Zásadním aspektem se stává přístup k inkluzivnímu vzdělávání, pro které je podstatné, snížení či odstranění bariér, jež jsou různou měrou hendikepem k rozvoji nadání a maximálního potenciálu každého jedince.

V posledních několika letech se ještě znásobil tlak na nutnost implementace některé formy ŠSP, na který systémy reagují jen velmi pomalu a často nedostatečně jakoby bez reflexe dynamické akcelerace poptávky a zvyšujícího se významu segmentu sociální práce ve školství...

1 „Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.“ (Partnerství 2030, nedatováno)

I. Cíl práce a metodiky zpracování

Cílem práce je **zjistit přínosy a argumenty participantů výchovně vzdělávacího procesu k zavedení ŠSP a na základě těchto zjištění navrhnout rámec kompetencí.**

Práce je dělena na dvě části, kdy cílem teoretické části je uvést čtenáře do problematiky ŠSP. Ve čtyřech hlavních kapitolách, čtenáře seznamuje s jejími očekávanými přínosy, možnými riziky, možnostmi realizace a kompetencemi, které ŠSP „definují“. Tyto kapitoly jsou zároveň nadstavbou k operacionalizaci dílčích cílů: **DC 1: Zjistit s jakými přínosy participantí spojují zavedení ŠSP. DC 2: Zjistit jaká rizika jsou z pohledu participantů spojena se zavedením ŠSP. DC 3: Zjistit, jak by z pohledu participantů měla být ŠSP realizována. DC 4: Zjistit, jakou působnost, kompetence a činnost by dle participantů měla ŠSP mít a zastávat. DC5: Návrh kompetencí ŠSP.** Na základě těchto dílčích cílů je snahou zjistit konkrétnější představu o podobě ŠSP z perspektivy spolupracujících odborníků, participantů a zaznamenat jejich aktuální očekávání a potřeby, které jsou pro implementaci ŠSP a určení kompetencí ŠSP nezbytné.

Výzkumná část je realizována jako případová studie, ŠSP a její implementace je tu v roli zkoumaného jevu, ke zjištění jsou použity kvalitativní (polostrukturované) rozhovory.

Konsekvence jevu „implementace ŠSP nejsou statické, prostupují všemi úrovněmi systému a na každé úrovni, tak mohou vznikat aplikační cíle. Jeden z cílů může být: Vhodnou formou seznámit zainteresované skupiny s přínosy, které mohou mít vliv na změnu přístupů ve vzdělávání.

Význam této práce pro praxi sociální práce, spočívá ve snaze upozornit na téma, které je velmi aktuální, pro sociální pracovníky zajímavé jako akcelerující segment SP, který je nutné řešit třeba i na úrovni vzdělávání a metodické podpory. Práce se může stát teoretickým východiskem pro další rozvoj a výzkum, tohoto odvětví sociální práce.

II. TEORETICKÁ ČÁST

1. Přínosy školní sociální práce

Tato kapitola se zbývá možnými, očekávanými přínosy, které zavedení ŠSP bude mít nejen na proces vzdělávání. Vzhledem k opoře v ekologické perspektivě je snahou vrstvit přínosy s ohledem na jednotlivé úrovně vztahů.

1.1 Přínosy ŠSP pro dítě a školu

Je nutné si přiznat, že ŠSP je (ze zahraničních zkušeností) běžným standardem a osvědčeným, nástrojem pomoci a podpory dětem, rodičům a školám. Lze se tak domnívat, že zavedení ŠSP by vedlo k doplnění školní infrastruktury, k rozvoji, výchovy a vzdělávání, a k „posílení socializační funkce školy“ (Labáth, 1999:2–3).

ŠSP svými přístupy hájí principy spravedlnosti a jejím úkolem je zastávat roli advokáta oprávněných zájmů dítěte ve školním prostředí i mimo ně. Dítě je (z mého pohledu) v disproporčním postavení v systémech (rodina, škola), které ho obklopují a „v nichž jsou děti vnímány a je s nimi zacházeno jako s „objekty“² (Hofschneiderová, 2021). Úkolem a přínosem ŠSP je podpora jeho zájmů, ochrana a narovnání jeho práv (Šimáčková Laurenčíková, 2021).

ŠSP zároveň může působit jako chybějící článek pro časnou identifikaci zranitelného, znevýhodněného nebo ohroženého dítěte, nejen ve smyslu vzdělávání, ale i ve smyslu sociálně právní ochrany a zdraví, kdy podle Šimáčkové Laurenčíkové (2021) je ve škole spousta dětí, které přichází s komplexní zátěží a potřebují komplexní mezioborovou spolupráci, týmový přístup, expertizu nejen školských služeb, ale i služeb sociálních a zdravotních. Je nutné, aby vzdělávací systém zohledňoval sociální prostředí dítěte. ŠSP se tak s ohledem na své kompetence⁴⁰, může stát chybějícím článkem, koordinátorem pomoci a spojnicí, k této mezioborové spolupráci a být přínosem pro plnění cílů

2 Přístup založený na právech dítěte: „Respekt k lidské důstojnosti, životu, přežití, blahu [těžko přeložitelný anglický výraz well-being], zdraví, rozvoji, participaci a zákazu diskriminace dítěte jako nositele práv by měl být ukotven a brán jako přední cíl politik smluvních států týkajících se dětí. Toho lze nejlépe dosahovat tím, že budou respektována, chráněna a naplňována všechna práva podle Úmluvy (a opčních protokolů) (Hofschneiderová, 2021:6).

a principů inkluzivního vzdělávání. Vznik a systémové ukotvení ŠSP je dle Edu in (2020) jednou ze základních podmínek pro zvýšení šancí na úspěch ve vzdělání i v životě dětí z komplikovaného sociálního prostředí.

1.1.1 Přínos plnění cílů a principů inkluzivního vzdělávání

Principem ŠSP v inkluzivním vzdělávání je odstraňovat bariéry v přístupu ke vzdělání. Žáků, kteří mají zvláštní požadavky na učení a hodnocení, stále přibývá. Stejně tak i žáků, kteří trpí vlivy svého sociálního prostředí 26, které pak vnáší a demonstrují do prostředí škol a tříd a mezilidských vztahů. Žáků, kteří díky těmto vlivům školně selhávají. Další přínos je tedy očekávaný s ohledem na prevenci sociálně rizikového chování.

1.1.2 Přínos efektivní prevence

ŠSP významně přispívá k rozvoji zdravého, bezpečného a pečujícího prostředí. „Zita (2008) je přesvědčen, že školní sociální pracovník může, díky svým odborným kompetencím, zmírňovat, či zcela odstraňovat rizika, která jsou ve školním prostředí přítomná, jako např. rizika adaptační, výkonová, mezilidská, sociální, psychologická, zdravotní (Zita 2008, dle Havlíková, Kubalčíková, 2018:44–45).

Podle zprávy Švýcarského koordinačního centra pro pedagogický výzkum bylo zjištěno: Že ve školách bez přítomnosti ŠSP, byla na základě laického posouzení a konzultace (mezi pedagogy) situace vyhodnocena častěji jako méně závažná a na základě toho pomoc vyhledána až v závažných případech. Oproti tomu na školách se sociální prací, byly problémy řešeny bezprostředně, dříve, než nabyly závažných dopadů (Vogeli-Mantovani, Grossenbacher 2005:85). ŠSP tak může mít vliv i na počty dětí, kterým je nařízena ústavní výchova, a může být chápána jako klíčový aktér procesu deinstitutionalizace.

Je zřejmé, že přínos ŠSP je právě v časně detekci, identifikaci a řešení problému. Podle Labátha(1999:2–3) platí vyšší míra pravděpodobnosti zachycení prvních příznaků sociálního (*ale i zdravotního*) ohrožení žáka. V této souvislosti bych chtěla odkázat na rozhovor s Šimáčkovou Laurenčíkovou (DVTV, 2022), ta upozorňuje na vzrůstající podíl dětí s rizikem psychických a emocionálních problémů, a zároveň bezradnost škol je včas identifikovat. ŠSP tak může být

přínosná právě s ohledem na kompetence v oblasti krizové intervence.

Právě v kontextu nárůstu různých, velmi závažných reakcí dětí na situace v jejich životě, spojených s prostředím vrstevnické skupiny, rodiny i školy, (sebevraždy, napadení učitele, ale i nutnost bezpečnostní agentury působící v prostředí školy) jasně poukazují na fakt, že musí být ve školním prostředí někdo, kdo je schopen zohlednit a pracovat v tak členitém terénu, jakým je životní svět dítěte.³ Podle Havlíkové (2019:126) *„je zřejmé, že odborná veřejnost z oblasti sociální práce školství vnímá, že v současné době nelze s úspěchem děti vzdělávat, aniž by školy nevěnovaly pozornost i sociálním podmínkám žáků a jejich rodin... (a)..., že tato problematika již přesahuje kompetence pedagogických pracovníků a měla by být řešena ve spolupráci s profesionálním sociálním pracovníkem. Z tohoto zjištění, lze tedy tušit přínos ŠSP, která může pedagogům odlehčit, zvláště tam, kde je nutná spolupráce s rodinou, sociálním prostředím dítěte a návazným systémem služeb.*

1.2 Přínos pro interakci mezi rodinou a školou

ŠSP má dle Havlíkové (2019:124) *„napomáhat školám naplňovat jejich poslání, kterým je vytváření prostředí pro výuku, učení se a pro získávání kompetencí a důvěry, a to zejména v těch oblastech, kde je pro dosažení úspěchu žáka klíčová spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou.“* Zkušenosti, které učiní velké množství dětí, ale i rodičů v českém školství jsou méně radostné než představa, kterou si vytváří (nebo jim je vsazována) ještě, než vstoupí do první třídy. Je paradoxem, že většina dětí se do první třídy těší a má velká očekávání. Stejně tak i jejich rodiče mají očekávání, ale i obavy, jak to jejich děti zvládnou. Jenže škola ne vždy dokáže využít této pozitivní síly a o toto důležité partnerství postupně přichází ještě dříve, než začne rodiče z důvodu narůstajících problémů opravdu potřebovat. ŠSP by mohla být v pozici mediátora, který *„narovná právní kulturu“*, při jednání rodičů, zákonných zástupců a zástupců školy.

Rodiče a osoby (vychovatelé, učitelé) kteří jsou ve styku s dětmi jsou dle Walberg a Paik (1997) prvními, kteří tvoří základy pro vztah dítěte ke vzdělávání.

3 **Lebenswelt**- něm. termín překládaný jako životní svět, svět života, přeneseně též přirozený svět – označuje skutečné i možné horizonty zkušenosti lidského života. (Sociologická encyklopedie, 2017)

Stávají se „vzory pro sociální a emocionální rozvoj“. Proto spolu tato dvě prostředí musí spolupracovat. Zároveň je třeba, aby škola brala ohled na prostředí, kde domácí zdroje chybí. Je nutné, aby si škola a její personál uvědomovali, že mohou být jediným bezpečným a důvěrným místem pro dítě ze sociálně neutěšených poměrů. Současně se tak škola může stát akumulátorem zdrojů komunitní pomoci či výměny. „*Tam, kde domácí zdroje chybí, může nabídnout podporu škola. Mnoho škol například poskytuje bezplatné obědy, sociální podporu nebo přístup ke komunitní pomoci. (...) Rodiče mohou školám také poskytovat podporu (např. sdílet vzdělávací a jiné zdroje, poskytovat své odborné znalosti).* (Davis-Kean, Eccles, 2003, dle Paik et al., 2019:46)

ŠSP se snaží o nastavení funkční komunikace a propojení školy s rodinou, pozitivně působí na vztahy mezi rodinou a školou, přispívá k tvorbě návyků týkajících se mnohých oblastí fungování dítěte (domácí přípravy, přispívá ke snižování absence a předčasných odchodů žáků ze vzdělávání). Zapojení rodiny má pozitivní vliv na dosahované výsledky. V některých rodinách není vzdělání považováno za významnou životní hodnotu. Pro některé žáky jsou normy, které řídí chování ve škole, v přímém rozporu s tím co „mají“ doma. Nebo může být sama rodina v nevýhodné pozici, třeba uspořádáním v rodině 26. Proto je potřeba mít přehled o situaci rodiny a poskytovat rodičům dětí „v riziku“ jasné informace, které na ně vzdělávací systém klade. Pokud ovšem nejsou tyto možnosti ze strany rodiny s ohledem na sociální situaci či prostředí dosažitelné, pak je úkolem sociálního pracovníka propojit je se službami a zdroji⁴ (např. zajistit prostory k plnění domácí přípravy, zprostředkovat doučování, komunikovat s rodiči potřebnost identifikace speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, trávení volného času a podporu a rozvoj nadání, kroužky, zájmy dítěte a finanční zdroje, propojit s dobrovolníky, aj.) zkrátka odstraňovat bariery vzniklé mezi systémy, rodinou a školou, ať již ze strany prostředí či klienta, a hledat vhodné možnosti shody a spolupráce.

4 V praxi se setkávám s tím, že děti někdy nezřetelně (na svém chování) demonstrují hlubší potřeby. Školní sociální pracovník, tak může být prvním, kdo tyto signály zachytí, kdo informuje, či propojí rodiče s účinnou pomocí.

Nutnost spolupráce školy s dalšími institucemi přirozeně vyplývá ze situace, okolo dítěte, do jehož vzdělávání zasahuje řada bariér vznikajících v jeho životním světě. Tato spolupráce je nezbytná s ohledem na propojení a působení sil ze stran institucí, které se podílejí na podpoře dětí (nejen) v oblasti vzdělávání. ŠSP tak může odlehčit přetíženým školám a spolupracujícím subjektům, tím, že provádí včasné intervence a koordinuje a cílí vzájemnou spolupráci.

1.3 Přínosy školní sociální práce – celospolečenské

Kvalitní vzdělávání je pravděpodobně jedinou reálnou investicí, kterou můžeme jako společnost učinit pro lepší budoucnost našich dětí, ale i nás ostatních. Tato investice je nezczitelná, neztrácí na hodnotě a je vratná nejen v ekonomické prosperitě, ale také v podobě posílené občanské společnosti. Vzdělané obyvatelstvo je podle Bernake (2007) v průměru šťastnější a zdravější, čímž méně zatěžuje zdravotní systém, dělá lepší osobní i finanční rozhodnutí a méně trpí nezaměstnaností. Je tak ku prospěchu společnosti jako celku, je zdrojem hospodářského rozvoje a tolik nezatěžuje veřejné finance. Také se častěji zapojuje do občanských záležitostí, což posiluje její subsidiaritu a schopnost postarat se o své slabé a zranitelné. Oyserman (Franklin et al., 2013:734) uvádí, že přibližně polovina nízkopříjmové a menšinové mládeže (zjištění z USA) nedokončí střední školu. Proto je sociální práce ve školách důležitým partnerem v pomoci studentům ohroženým školním neúspěchem a k porozumění spojitostí mezi přítomností, chováním a představou budoucího „já“. *„Špatné výsledky ve škole a školní neúspěchy jsou obrovským plýtváním lidským potenciálem a zvyšují riziko negativních důsledků (delikvence, deprese, užívání návykových látek, raná riziková sexuální aktivita) v adolescenci a dospělosti. Nízké akademické výsledky (školní neúspěch) a zejména chybějící středoškolské vzdělání zvyšují riziko v dospělosti – je těžší získat a udržet si práci, je těžší si vydělat a v důsledku toho je těžší zajistit své děti.“* (Oyserman, In: Franklin et al, 2013:734)

V České republice je situace odlišná, míra předčasných odchodů ze vzdělávání není tak vysoká, pohybuje jen okolo 6 %, na celostátní úrovni dokonce klesla, ale regionální rozdíly se dále prohloubily. Kartouz (2019) tvrdí, že je neúspěch ve vzdělávání výrazně podmíněn socioekonomickým statutem rodiny

a zároveň i školy. Toto tvrzení vychází ze studií „Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivit“ a „Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování, která sleduje vazby exekucí, destabilizující chudoby a selhávání ve vzdělávání 25, které v konečném důsledku ovlivňují celou společnost. (Prokop et al., 2020, Münich et al., 2020)(viz příloha E) Ze studií vyplývá že zásadní je účast na předškolním vzdělávání,⁵ a udržení dítěte v systému vzdělávání, do dokončení odborné přípravy či střední školy. Přičemž investice do kvalitního předškolního a primárního vzdělávání představuje efektivní opatření ke snižování nákladů na budoucí sociální výdaje (MPSV, nedatováno). Studie se taktéž zabývá intervencemi směřujícími k podpoře školy a práce s rodinou, mezi které řadí mimo jiné i ŠSP jako činitele, který má potenciál preventivně předcházet sociálnímu vyloučení v budoucnu.

5 „Předškolní výchova – děti ohrožené sociálním vyloučením mimořádně těžší z předškolního vzdělávání, a to nejlépe alespoň dva roky před nástupem do základní školy– jedná se tak o jednu z nejlepších investic pro snižování vzdělávacích nerovností.“ (Prokop et al.,2020:20)

2. Rizika školní sociální práce

Tato kapitola se zabývá riziky, které zasahují výkon ŠSP. Z pohledu ekosystémové perspektivy jde o tři různé úrovně vztahů, které ovšem od sebe nejsou striktně odděleny a mohou se vzájemně prolínat.

V první a zároveň nejvyšší úrovni se jedná o systémová rizika, která nám ŠSP konstruují. Tím je myšleno její legislativní vymezení, financování a ukotvení ve vzdělávacím systému. Je nutné vzít potaz, že česká legislativa pozici sociálního pedagoga/pracovníka prozatím neupravuje, (návrh zákona o pedagogických pracovnících stále ještě nebyl přijat.) Na druhé úrovni jsou to pak rizika, která se propisují do povahy a podoby ŠSP, lze je chápat jako „rizika interakční“, jako vztah na úrovni spolupráce. Na třetí úrovni pak jde o rizika, která ŠSP sleduje a proti kterým intervenuje, kterými se zabývá a která jsou důvodem a argumentem pro zavedení této pozice, či profese do vzdělávacího systému.

2.1 Chápání pojmu riziko

O riziku velmi laskavě pojednává Matějček (1994:22) kde uvádí, že: *„Riziko je něco mírnějšího a vzdálenějšího. Něco, co může a nemusí být uskutečněno, co může a nemusí dostat konkrétní podobu, co existuje zatím jen jako možnost, eventualita – a to v o něco menší míře než nebezpečí.“* Riziko zde chápeme, jako něco na bázi určité pravděpodobnosti, a tudíž mu lze na základě společných znaků předcházet, pozorovat je, posuzovat a hodnotit. Vymezení pojmu rizika se ve své stati věnuje Janebová (2018:40), kdy hovoří nejen o duální podobě čínského znaku, který je vykládán jako riziko i jako příležitost. Přičemž pro sociální práci je práce, jak s riziky, tak potřebami (příležitostmi) přirozenou součástí.

Pro účel této práce je pojem riziko možné vykládat také jako, negativa, bariery nebo překážky, které brání, či zasahují výkon ŠSP. Z mého pohledu je možné na riziko nahlížet i jako na to, co nám vlastně definuje potřeby, které je nutné zabezpečit k jeho minimalizaci. Zároveň je nutné neopomíjet, že rizika mají tendenci se kombinovat, prolínat, jedno druhé rozvíjet, umocňovat a řetězit. Proto je potřeba je velmi podrobně identifikovat.

2.2 Rizika školní sociální práce – rizika první úrovně

Ve vztahu ke ŠSP hovoří Matulayová (Hurychová, 2017:11) o systémových překážkách, kterými je již zavedený systém péče o dítě a školské poradenství, nedostatek financí, chybějící legislativa a *obavy z konkurence mezi pracovními pozicemi*. Koscurová (2013:24) upozorňuje na absenci profilace (ŠSP) sociálního pracovníka v rámci vysokoškolského vzdělávání. Tedy specializace ve vzdělávání. Což může být do budoucna pro absolventy oborů sociální práce rizikem, protože nebudou splňovat požadavky pro práci v segmentu ŠSP.

Dalším problémem, na který je nutné upozornit je celková neznalost (představa) odborné veřejnosti o profesní roli ŠSP. Tedy *„Absence jasně formulované role a kompetencí, úkolů a cílů školních sociálních pracovníků.“* (Dupper 2003, dle Fray et al., 2012:1), které mohou přispívat k nepochopení ŠSP jako zásadního nástroje prevence před selháváním dětí ve vzdělávání.

2.2.1 Rizika systémová

Systémová rizika lze spatřovat v rozříštnosti a složitosti systému, kdy jednotlivé složky systému „péče o dítě“ spadají pod různá ministerstva (MPSV, MŠMT, MZ, MS a MV), zároveň důležité zdroje podpory a rozvoje jsou v gesci samospráv, obecních a krajských úřadů. Problém definovaný jako: *„systémová rozříštnost jednotlivých úrovní veřejné správy a dalších aktérů, rozdílné legislativní a koncepční uchopení služeb, chybějící nástroje pro identifikaci systémových a koncepčních potřeb regionů a lokalit, vysokou administrativní zátěž, nízkou míru aplikace moderních metod sociální práce ve službách a od ní odvozené nižší efektivity s ohledem na aspekt sociálního vyloučení, neprovozanost s dalšími sociálními službami a aktivitami“* (MPSV, 2017:34), se objevuje v mnohých strategických materiálech posledních let⁶, vyplývá tak, že chybí jednotný základ pro participující resorty. A je pravděpodobné, že bez strukturálních reforem se situace nezmění.

6 V každé této strategii či analýze je možné najít odstavec o rozříštnosti systému. Národní strategie ochrany práv dětí 2021-2029, Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, Analýza inovativních postupů a služeb pro rodiny a děti v České republice 2017, aj.

2.2.2 Chybějící legislativa

Toto je zásadní riziko nejen pro ŠSP, ale obecně pro výkon SP. Hubíková (2021) uvádí že, základní regulativ výkonu SP (zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách, a vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách.) je: „*spíše minimalistickou legislativní úpravou výkonu sociální práce, neboť vlastní profesní zákon o sociální práci v České republice stále chybí.*“ (Hubíková et al., 2021:31) Tito autoři dále uvádí, že je zde v podstatě legislativní vakuum, které nedostatečně a někdy deformujícím způsobem vyplňuje jiná legislativa. V některých resortech a oblastech výkonu sociální práce se sociální pracovníci nemají vůbec o co právně opřít. (Hubíková et al., 2021:71) V důsledku chybějících opor, je ŠSP vystavena riziku absence jasného vymezení kompetencí. Následkem je zastupitelnost profesemi (třídní učitel, metodik prevence, výchovný poradce), které práci s cílovými skupinami ŠSP, nahlíží z pozice jim legislativně stanovených kompetencí. Z toho důvodu (např. špatného posouzení situace a chybně nastavené intervence) mohou být užity metody, které v konečném důsledku nevedou ke změně. Taková práce vykryvá jen segment působnosti a neumožňuje komplexní a provázaný přístup. Mohou proto nastat situace, které vedou k narůstání frustrace na jedné i druhé straně, předsudkům, nepochopením, odmítnutí, protože aplikovaná pomoc není správně zacílena, neřeší příčinu 28 (Hubíková et al., 2021:55–72).

Česká legislativa pozici sociálního pracovníka/pedagoga neupravuje. „*Taková situace není pro sociálního pracovníka či pedagoga příznivá, protože je-li zařazen jako sociální pracovník, má jiné finanční ohodnocení práce, a také nemá nárok na dovolenou v rozsahu pedagogických pracovníků*“ (Blašíková, 2021:75). Určitou nadějí je návrh zákona o pedagogických pracovnících, který počítá se zavedením pozice sociálního pedagoga. 31

2.2.3 Nedostatek financí

Školství a sociální služby jsou v perspektivě státní politiky dlouhodobě podfinancovány (MPSV 2019; Miklušáková et al., nedatováno). V souvislosti se zavedením ŠSP, se problematice věnuje studie „Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování“, která přichází se zjištěním: „*že způsob*

financování školství neakcentuje sociální znevýhodnění žáků (...) financování škol a podpůrných pozic z obecních rozpočtů není nastaveno primárně tak, že by jeho cílem bylo snížení sociálních a vzdělávacích problémů v obcích, (...) kdy neinvestiční transfery, pomocí nichž by stát mohl redukovat vzdělávací nerovnosti, nesouvisejí s mírou destabilizující chudoby“ (Münich, et al, 2020:73, 81). Nicméně, strategické materiály naznačují chystané kroky, skrze které chtějí do škol s vyššími počty dětí ohrožených školním neúspěchem zacílit vyšší finanční i metodickou podporu zaměřenou na financování podpůrných profesí (školní psychologové, sociální pedagogové atd.) a podpůrných programů (doučování, neformální vzdělávání atd.) (Fryč et al., 2020:47). Vláda počítá s tím, že po schválení novely zákona o pedagogických pracovnících se podpůrné pozice ve školách stanou mandatorním výdajem státního rozpočtu. Šimáčková Laurenčíková (DVTV, 2022) uvádí, že by se tak mělo stát do roku 2025, což je s ohledem na situaci pozdě. Zatím je situace taková, že financování podpůrných profesí není zákonem stanoveno a školy shání peníze z operačních programů MŠMT operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání tzv. Šablony (Zeman, Nedatováno:6). Zdroji pro financování jsou taktéž operační programy MPSV, Operační program Zaměstnanost, což s sebou přináší další rizika, zvláště pak byrokratickou zátěž, která může být překážkou pro účast v programech.

Pokud se na problematiku podíváme ve vztahu k sociálním službám. Tak je obecně známým faktem, že roztržštěné a termínované financování, skrze časově omezené granty a programy, stabilitě sociálních služeb nepřispívá. *„Při současném systému financování, v rámci, kterého nemají poskytovatelé sociálních služeb jistotu financování dotace na sociální služby a jejich celková alokace se odvíjí od každoročně schvalovaného zákona o státním rozpočtu“ (Revue pro sociální politiku a výzkum, 2019). Současně kapacity sociálních služeb nepokrývají v plném rozsahu veškeré potřeby, které jsou na územích krajů sledovány (MPSV, 2019). Nejistota financování a nepředvídatelné podmínky se dále promítají do personálního zajištění organizací. Nejsou výjimkou ani situace, kdy služby čerpají úvěry na výplaty a překlenutí existenčních nejistot.*

2.2.4 Personální rizika

Podhodnocené odměny za výkon sociální práce, úzce souvisí se samotným vymezením a chápáním profese a její pomyslné prestiže, v mnohých případech vede k časté fluktuaci, která se obrací proti službám samotným. Rizikem nízkých mezd je vznik nedostatečné personální kontinuity, která znemožňuje rozvoj a pokračování práce a spolupráce. (Pruss 2003, dle Vogeli-Mantovani, Grossenbacher, 2005:54) V důsledku toho není dostatek sil ani času k rozvoji kvalitních a důvěrných vztahů, nejen mezi spolupracujícími organizacemi, kolegy, ale i cílovou skupinou. Často se stává, že je klient ve své službě více sběhlý, jak další nový sociální pracovník. Ve vztahu k cílové skupině dětí a ŠSP je toto riziko významné, jelikož jde o vztah, který by měl zajistit cílové skupině (dítěti) určitou a zásadní míru stability.⁷

2.3 Rizika druhé úrovně – rizika pramenící ze spolupráce

Tato rizika jsou široce rozprostřena do všech úrovní spolupráce mezi participanty. Celé situaci nepomáhá ani samotné vymezení ŠSP, která je z důvodu měnících se společenských potřeb silně proměnlivá a tato variabilita může být pro spolupracující profese, matoucí. Zároveň již etablovaný systém, zvláště pak ŠPP 31 vytváří představu o zajištěném funkčním systému (viz zastupitelnost profese 22). Za riziky spolupráce, které jsou uváděny v zahraniční literatuře pak často stojí: „...nevyjasněné, vzájemné informační deficity o odborné činnosti a dovednostech, kontroverzní očekávání, nedostatek bezpečných struktur spolupráce, stejně jako nedostatečná otevřenost vůči sobě navzájem (Speck, Jensen, 2014:12) Proto jsou pojmenovány jako: Rizika vzájemné oborové neznalosti.

2.3.1 Rizika vzájemné oborové neznalosti

Mezi problémy, které zásadně ovlivňují spolupráci lze zařadit vzájemné předsudky.⁸ Nedostatek vzájemné ochoty vžít se do role toho druhého, kdy každý vychází z plnění svého vlastního zadání svou vlastní optikou a vylučuje

⁷ Tuto zkušenost mám i ve vztahu k psychologické pomoci, zastupované PPP. Kdy před prázdninami, bylo dítě nakontaktováno na školní psycholožku a po prázdninách již tuto funkci vykonává jiný školní psycholog. Dítěti je pak těžké vysvětlit, že si má vybudovat nový důvěrný vztah, a otvírat se zas a znova, dalšímu psychologovi. Toto by se mělo dít pouze výjimečně.

přemýšlení nad úkoly z perspektivy jiné profese a zároveň se snaží uhájit si své pole působnosti. Obavy z konkurence mezi pracovními pozicemi zmiňuje Matulayová (Hurychová et al., 2017), ty mohou být příčinou obav ze ztráty kontroly a odpovědnosti tedy postavení „odborníka na problém“. V souvislosti s ustanovením profese sociální práce ve školách je nutné zmínit výkon profese sociálními pracovníky a sociálními pedagogy³¹, kdy se v odborné diskusi setkávám spíše s příklonem k praxi sociální pedagogiky (jakožto pedagogické profese), kdy za tímto mohou být nejen výše uvedené důvody, ale i prostý fakt, obavy pedagogů z „kontroly“ jejich práce, sociální pracovníci.⁹

2.3.2 Nedostatek časových zdrojů

Důležité je také zmínit riziko nedostatku času, které „brání dohodám a koordinaci mezi profesemi. V takové situaci může každý z participantů vyhodnotit situaci za velmi složitou a uchýlit se k jednoduššímu řešení.“¹⁰ (Pruss 2003, dle Vogeli-Mantovani, Grossenbacher, 2005:54)

2.4 Rizika třetí úrovně – rizika žitého světa dítěte

ŠSP bude ve své praxi mapovat rizika, z různých zdrojů, a proto je vhodné nastínit kategorie rizik, která se s dítětem přenášejí do školního prostředí, nebo se v něm generují. Tato rizika jsou velmi široce rozprostřena, a často jsou na sebe úzce navázána tak, že máme problém je jasně identifikovat a najít skutečnou příčinu. Rizikem se může stát v podstatě cokoliv, i to, co je za jiných okolností vnímáno pozitivně, (vysoké nadání dítěte, či jeho kombinace s nějakou formou

8 V českém prostředí panuje nízké povědomí, (nebo jakési společenské stigma) o úloze sociální práce, kdy jsou její přínosy zpochybňovány, nezřídka i na politické úrovni. Je na ní nahlíženo skrze stereotypní optiku „neziskovek“, které odčerpávají prostředky ze státního rozpočtu, a situace je přitom stále stejná. Nebo druhý pohled přes kontrolní a restriktivní „sociálku“. To samé ovšem platí o školách, které stále vnímáme optikou „normalizačního školství“. Bohužel tyto stereotypy se vytváří právě díky zkušenosti a jsou vlastně reflexí neprovázanosti nastaveného systému.

9 Je možné, že mohou nastat situace, kdy sociální pracovník, který by byl zaměstnancem školy a členem pedagogického kolektivu, může být vystaven tlaku ze strany vedení školy nebo kolegů, aby hájil zvláště jejich zájem. Stejně tak v případě, kdy by byl zaměstnancem nezávislé služby přicházející „z venku“, mohla by mu být práce v prostředí školy znesnadňována, když by dostatečně nevycházel vstříc představám a očekáváním ze strany vedení instituce. Podle Lauermanna by tak školní sociální pracovník mohl být vnímán jako nebezpečný cizinec. (Baláž, 2013:20)

10 Pochybnost o případových konferencích, které zabírají mnoho času široké skupiny lidí, jsou náročné na logistiku a plánování, a pak je aktér, často rodič, zruší ze „smýšlených důvodů“, kdy dochází ke ztrátě smyslu a motivace se takto nadále angažovat. (Z rozhovoru s ředitelem ZŠ)

hendikepu, nebo zvláštností). Každé takové riziko je závažné, (byť se z pohledu většinové společnosti může jevit jako banalita), protože ovlivňuje sebepojetí a sebehodnocení dítěte. Pokud není riziko rozpoznáno a není poskytnuta včasná a citlivá podpora, dochází k nenahraditelným újmám na vztahu dítěte ke vzdělávání i k sobě samému, a tato rizika se dále odráží do fungování systémů, ve kterých je daný jedinec zapojen.

Tabulka 1: Charakteristická rizika, Zdroj:(Miovský, 2014, Pavlas Martanová, 2014) (vlastní zpracování)

Původ rizika	Charakteristická rizika, která se přenášejí nebo generují ve školním prostředí a na které ŠSP cílí.
Individuální	osobnostní rysy, tělesné odlišnosti, gender, sexuální orientace, etnicita temperament, psychické predispozice, poruchy chování, duševní problémy, tělesný hendikep, poruchy učení, vysoké nadání, deficity v emocionálních potřebách v sociálních dovednostech, negativní životní události a traumatické zážitky
Rodinné prostředí	slabé rodičovské kompetence a podpora, nezralý rodič, rodič přicházející z ústavní péče, náhradní rodinná péče, nedostatečný zájem, kontrola, nedůsledná výchova, dvoukariérové rodičovství, výchova jedním rodičem, více sourozenců, početná rodina, rozvod v rodině, neuspořádané porozvodové vztahy, nestabilní rodinné prostředí, socioekonomický status, zadluženost, exekuce, nezaměstnanost, rodič ve výkonu trestu, nízká úroveň vzdělání rodičů, hendikepovaný rodič, hendikepovaný sourozenec, závislosti, patologie v rodině, aj.
Vztahy s vrstevníky	nový v třídním kolektivu, děti s odlišnou etnicitou, sociálním, náboženským a kulturním prostředí, speciálně pedagogickými potřebami, fyzická či duševní jinakost, nezdravé třídní klima, vyčleňování dítěte z kolektivu, dysfunkční vztahy s vrstevníky, výskyt rizikového chování ve třídě, členství ve skupině s rizikovým chováním či pozitivními postoji k němu
Komunita a životní prostředí	sociální vyloučení, nevyhovující bydlení, místo bydliště a s ním spojené nízké zajištění službami, dostupnost organizací pro mládež a možnosti využití volného času, nízká míra ekonomických

2.4.1 Rizika pramenící ze školního prostředí

Škola se s ohledem na zprávu České školní inspekce nezdá být bezpečným místem. V jejím prostředí se s některou z forem rizikového chování setká početná skupina dětí, navíc věk dětí, které mají tuto zkušenost se stále snižuje a není výjimkou ani v MŠ. Nejčtenějšími identifikovanými formami rizikového chování žáků ve školách jsou pak dlouhodobě záškoláctví, šikana, násilí a verbální agrese vůči učiteli. Znepokojující je také výrazný nárůst podílu škol, které řešily agresi, násilí, ublížení na zdraví. (Česká školní inspekce, 2020:72) za těmito jevy stojí často výše popsaná rizika 25. Tato rizika asi nejvíce ovlivňuje představa o školním systému, tedy co od školy očekáváme a co pak vlastně dostáváme. Kdy čekáme respektující rozvoj dovedností, ale narážíme v lepším případě na nadměrné požadavky v horším případě na neprofesionalitu, nebo „vyhoření“ pedagoga. Přičemž toho (pedagoga), je ale nutné považovat za toho, kdo určuje a je odpovědný za kulturu a vztahy ve třídě.

Náš školský systém dostatečně nechrání pedagogy před riziky. A děti před pedagogy, kteří vyhořeli. Problematické jsou nadměrné počty dětí ve třídě, chybějící odborná supervize a podpora pedagogických pracovníků (předchází přetížení, syndromu vyhoření u pedagogů). Významným rizikem (*generované riziko rizikem*) je bagatelizace rizik, (oddalování řešení situace v případě výchovných a prospěchových neúspěchů, neposkytnutí podpůrných opatření aj.) S ohledem na školní úspěch jsou to i nezohledněné potřeby a podmínky ve kterých děti žijí.¹¹ Nízká míra komunikace s rodiči. Ale i nadměrný tlak na výkon, aniž by dítě látku náležitě probralo a chápalo, nebo byla zohledněna jiná technika či metoda výuky a zkoušení. Někdy, to ze strany pedagogů mohou být pocity, že už se investovalo maximum úsilí, času a zdrojů a nedostavil se žádný výsledek.²⁸ V zásadě se tak potvrzuje výstup Švýcarského koordinačního centra. Kdy je řešení oddalováno. 15

¹¹ Z osobního rozhovoru s ředitelem ZŠ dne 25.7.2022 „že nemají ty kapacity, na to ještě řešit sociální pozadí dětí.“

Rizikem se také může stát, když pedagog intervenuje nevhodně, třeba když necitlivě, poukazuje na odlišnost či potřeby dítěte, aniž by ošetřil jeho bezpečí ve skupině, což může opět generovat rizika ve vztazích s vrstevníky, ale i rizika individuální – sebevědomí, sebehodnotu, motivaci aj.

2.4.2 Ilustrační příklad

Pro ilustraci je pro účely této práce uveden výňatek z výroční zprávy jedné základní školy. V jeho znění jsem zvýraznila to, co působí dojmem nezvládnuté situace, která by si rozhodně zasloužila řešení a podporu, skrze spolupráci se ŠSP, a návaznými službami, přičemž je tato situace označena jako „velký problém“.

„Velkým problémem posledních několik let je početná skupina dětí ze sociálně slabého prostředí a Romů. Naše celá společnost a MŠMT vynakládá nemalé prostředky na integraci těchto žáků mezi ostatní děti. My však pozorujeme opačný efekt – tyto děti se absolutně straní většiny žáků. O přestávkách se schází všechny romské děti spolu a čas tráví zásadně oddělené od ostatních dětí. Vyčleňují se vědomě i tím, že nechodí na školní akce, nechodí plavat, nejezdí na školy v přírodě. Je téměř pravidelné, že rodiče těchto žáků neplatí náklady spojené s vyučováním – kultura, příspěvek na SRPŠ, problémem jsou i částky, vybírané na pracovní sešity. Často se také setkáváme s narůstající agresivitou těchto dětí vůči ostatním spolužákům. Všichni zaměstnanci školy tráví mnoho času s řešením problémů. Problematice se věnuje školní psychologka, spolupracujeme s OSPODem, Policií ČR a dalšími organizacemi. Ve školním roce 2020/2021 se nesešel ani jednou institut Školní poradenské pracoviště“ (ZŠ-Spořilov, 2021:9).

Toto není ojedinělá situace v českých školách, ze které lze identifikovat mnohá rizika, která jsou pouhým dominovým efektem. Absence časná prevence (již od prvního dne v ZŠ, sdílení dat s MŠ a návaznými službami, zvýšená pozornost k dětem v riziku), časná intervence a absence pozitivní motivace vztahů.³⁸ Je zde znatelná frustrace, ale i rezignace z důvodu selhávání mechanismů. Na druhou stranu lze identifikovat zbavování se odpovědnosti a přenášení viny pouze na jednu stranu konfliktu. Jedná se o možná neuvědomované vžití stereotypy (institucionální, či osobní předsudky a diskriminaci). Daný odstavec zároveň poukazuje na absenci odborné supervizní podpory pro pedagogy v našem školství, a stereotypní optiku při práci s minoritou. To, že se děti scházejí a „vědomě vyčleňují“ je bohužel pouhý důsledek, zanedbané práce ŠPP, nedostatečná časná práce se skupinou,

a hodnotami, s třídním klima, školním klima, jednotlivcem i rodinou (a přehlížení mnohých výše popsaných rizik)²⁵. Je to důsledkem přístupu instituce k dětem z minority, ze sociálně znevýhodněného prostředí a dalších vlivů, jako je neochota porozumět a vžít se do situace dítěte, ale i jeho rodiny. Pro některé žáky jsou normy, které řídí chování ve škole, v přímém rozporu s normami, které řídí chování v jejich přirozeném prostředí. (Kdy nízký socioekonomický status, neumožňuje rodinám vyhovět požadavkům školy a poslat děti na lyžařský výcvik, či školu v přírodě. Kdy děti hluboce prožívají odlišnost a materiální nouzi. Kdy naše představa o sociálním standardu, náš životní styl a náš hodnotový systém, nemusí být v souladu s tím, co žijí a zastávají druzí, pro které, může být „norma“ nedosažitelnou metou). Zároveň není ve zprávě dostatečně rozpracován výhled řešení. (Zprostředkování finančních prostředků, pro pobyty dětí na škole v přírodě, nebo plaveckých kurzů, jednání se sponzory). Jsou navrhovány pouze standardní a pravděpodobně nedostatečné postupy. Jako spolupráce s návaznými službami je tu uváděna konkrétní spolupráce s OSPOD a Policií, která ovšem působí spíše jako nutná páka represe a kontroly. S rodiči je jednáno dle uvedených citací. *„V situacích, jež to vyžadovaly, jsme do školy zvali rodiče problémových žáků. Jednání výchovných komisí se účastnili rodiče, třídní učitelky, výchovná poradkyně, ředitel školy a zástupce oddělení péče o děti z odboru sociálních věcí magistrátu.“* (ZŠ-Spořilov, 2021:15)

ŠSP je díky svým kompetencím a metodám, předurčena k tomu narovnávat právní prostředí, být prostředníkem pro komunikaci rodičů a školy, tak aby se i rodič cítil bezpečně. Tak aby se předcházelo situaci uvedené v citaci. *„Nezřídkou se objevovaly též výpovědi o jednáních mezi rodinou a školou s velmi výraznou přesilou reprezentantů školy, v jejímž důsledku tato jednání působila na rodinu zstrašujícím způsobem.“* (Hofschneiderová et al. 2021:54) Rodič se v jednání s institucemi musí cítit jako partner. Ztráta partnerství s rodiči je významným rizikem, pro dítě, pro školu i pro společnost.

3. Realizace školní sociální práce

Tato kapitola se zabývá realizací ŠSP, kdy je zřejmé, že na vyšší i střední úrovni systému dochází k postupným a logickým změnám, které jsou podmíněny přístupy k mezinárodním smlouvám a závazkům (*Všeobecná deklarace lidských práv, Úmluva o právech dítěte, Světová deklarace vzdělání pro všechny*, aj.). Na tom základě jsou vytvářeny různé strategické cíle: „Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.“ (MŠMT, 2020:19) Řada autorů se snaží trpělivě propagovat myšlenku změny stávajících přístupů a zahrnout ŠSP, jako nezbytnou součást vzdělávacího systému. Diskuse se pomalu přesouvá z akademických kruhů a odborných prací, výzkumných sond a analýz do medií, které častěji, než v předešlých letech informují o závažných problémech dětí, a zvyšující se poptávce škol, doplnit vzdělávací systém o další specializované a podpůrné profese (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, sociální pedagog). Výrazným zlomem, který tuto poptávku akceleruje, bylo období „covidových“ opatření a následná migrační vlna v důsledku válečného konfliktu na Ukrajině. Nyní je možné tvrdit, že to, co platilo před dvěma lety, dnes již neplatí a implementace ŠSP je pouhou otázkou času.

3.1 Současný stav sociální práce ve školství

V České republice se můžeme setkat s výkonem sociální práce (pracovní pozice sociální pracovník) v realizaci resortu MŠMT na dvou úrovních. První touto úrovní jsou zařízení pro výkon ústavní výchovy (dle zákona č. 109/2002 Sb.) Mezi tato zařízení patří dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy a diagnostické ústavy. Druhou úrovní s ohledem na již etablovaný systém (Školský poradenský systém), je sociální práce ve školských poradenských zařízeních (*Pedagogicko-psychologická poradna, Speciálně-pedagogické centrum, Středisko výchovné péče*)¹² Kde jsou taktéž přítomni

12 Školské poradenské zařízení, které vychází ze školského zákona a které je upraveno vyhláškou č. 72/2005 Sb. *Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Tato ŠPZ dle legislativy poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi⁴⁰.“(RAMPSIII, nedatováno)

sociální pracovníci, nicméně z výstupů Analýzy výkonu profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR vyplývá, že výkon sociální práce v resortu MŠMT, není až na výjimky spojen s výkonem profesionální sociální práce a plní úlohu spíše provozně-administrativní. (Musil et al., 2011).

ŠSP v pojetí výkonu sociální práce přímo v prostředí běžných škol v ČR není (až na pilotní programy a snahy sociálních služeb) zavedena a pokud se tak stane je pravděpodobné, že bude součástí poradenského systému, nebo s ním bude velmi úzce spolupracovat.

3.1.1 Školní poradenská pracoviště

ŠPP upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních³⁰ v § 7, kdy poradenské služby ve škole vykonávají pedagogové „*výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.*“ (vyhláška, č. 72/2005 Sb.)

Výchovný poradce a metodik prevence pečuje o žáky s výchovnými problémy a žáky v náročných životních situacích (Matoušek 2017, dle Kubíčková, Felcmanová) Metodik prevence zajišťuje tvorbu, koordinaci a naplňování minimálních programů prevence. Dle mediálních výstupů ředitele odboru základního vzdělávání a mládeže na MŠMT Michala Černého (2022) se chystá transformace ŠPP, pro jejich nesystémovost, která vznikla postupnou implementací jednotlivých pozic. Nabízí se proto myšlenka, že bude sociální pedagog/pracovník součástí této transformační změny.

3.1.2 Sociální pedagog vs. sociální pracovník

Ve vztahu těchto dvou profesí a zároveň i přístupů, se stále vede diskuse o to, kdo by ŠSP měl vykonávat. Zatím se zdá, že do očekávání (zvláště pedagogů) lépe zapadá sociální pedagog, a to pravděpodobně s ohledem na blízkost k pedagogickým oborům. Je ale zároveň nutné uznat i aktivnější práci Asociace sociálních pedagogů, která, jako expertní skupina komunikuje návrhy na

ukotvení sociálního pedagoga (viz příloha D) do legislativy a ve veřejném a mediálním prostoru je vidět i slyšet. Zásadní tedy bude, jak tato pozice bude legislativně vymezena.

Dle připravovaného návrhu zákona o pedagogických pracovnících, je zatím počítáno s odborníky obou studijních programů, ačkoliv je otázka, jak vyjednávání nakonec dopadne i s ohledem na transformaci ŠPP.

„§ 19b Sociální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu sociální pedagogika nebo v akreditovaném studijním programu sociální práce.“ (Návrh zákona, 2021)

Blíže se rozboru obou přístupů věnuje Skyba (2015:61–69), která je opírá o historický kontext rozdílů v teoretických východiscích, kde v sociální práci převládá koncept „pomoci a péče“, a v sociální pedagogice „koncept výchovy a vzdělávání“, tím i chápání jednotlivých kompetencí, které mohou mít společné označení, ale vyjadřovat něco jiného. Dle Blašíkové (et al., 2021:80) je hranice mezi pracovními pozicemi spíše nevýrazná. Rozdíl je uváděn v obsahu vzdělávání, kdy v případě sociální pedagogiky prý „není nutné dbát tolik na některé oblasti práva či sociální politiky“ a sociální pracovníci jsou zase ochuzeni o některé předměty pedagogických věd. (Blašíková et al. 2021: 79–80).

Pokud je úlohou ŠSP zastávat práva dětí je orientace v systémech práva i sociální politiky důležitá (neřkuli nezbytná), zejména proto, že mnohé problémy cílové skupiny vůbec nemusí souviset jen s oblastí vzdělávání a mohou být zapříčiněny mnohem širšími strukturálními okolnostmi. Proto se domnívám, že v případě, že by byla pro výkon uznána pouze profese sociálního pedagoga, v zásadě bychom se tím připravily o přínosy, které pramení z variability a komplementárnosti obou profesí.

3.2 Současný stav – alternativy ŠSP

V průběhu několika posledních let se uplatňují alternativy, které se snaží o pokrytí ŠSP na různých úrovních. Způsob realizace je pak různorodý a rozmanitý. S ohledem na rozsah práce uvádím pouze ilustrativní příklady projektů, jež navazují na následující kapitole.³⁴

Snahou projektů je snížit bariery a zpřístupnit vzdělávání dětem ze sociálně vyloučeného prostředí, jejich podpora ve vzdělávání, předcházení školnímu neúspěchu a snaha o zapojení rodiny do tohoto procesu, posílení prevence nabídkou nízkoprahových služeb.

Takovými příklady dobré praxe jsou třeba projekty organizace Amalthea z.s. Chrudim, která poskytuje předškolní přípravu Centru pro předškoláky Amálka¹³. Další službu poskytuje pedagogům, v rámci vzdělávacího semináře v projektu „Rodinných konferencí do škol“, kdy jde dle oficiálních informací „o metodu k podpoře žáků, kteří se v důsledku rodinné situace potýkají s obtížemi ve škole, nebo se nacházejí v nepříznivé sociální situaci“ (RK Centrum, nedatováno)¹⁴

Jako další projekt lze uvést „Odborník pracovník na pomezí sociálních služeb a škol“ v realizaci SVP Alfa,¹⁵ jehož cílem byla „podpora a práce s dětmi v předškolním a mladším školním věku, jež jsou ohroženy sociálním vyloučením a školním neúspěchem z důvodů sociálního znevýhodnění“ (SVP Alfa nedatováno)

Mezi další lze zařadit aktivity organizací NZDM, které v rámci terénní služby pomáhají či spolupracují jak se základními, tak středními školami.¹⁶

Jednou z alternativ je také asistent pedagoga, který dochází do rodin v programu „Rozvoj komunikace a spolupráce mezi rodiči romských sociálně znevýhodněných žáků a školou“¹⁷

Objevují se i pilotní programy, kdy je zaveden sociální pedagog do ŠPP. Jedním z nich je v rámci projektu „Implementace case managementu do sociálního poradenství v Praze 7 podpořeného z Operačního programu Zaměstnanost. „Sociální pedagog v ZŠ Tusarova“¹⁸ (viz příloha D)

13 Předškolní příprava <https://www.amalthea.cz/centrum-pro-predskolaky-amalka/>

14 Rodinné konference - <http://www.rk-centrum.cz/news/51/57/Rodinne-konference-do-skol-nove-akreditovany-seminar-MsMT>

15 SVP Alfa - <https://www.svpalfa.cz/skoly/>

16 <https://streetwork.cz/archiv/clanky/detail/3460/panelova-diskuze-skoly-a-socialni-prace>

17 Program asistent pedagoga <http://novaskolaops.cz/acf-o-projektu>

18 Pilotní program sociální pedagog <https://www.prazskynoviny.cz/2022/11/22/praha-7-socialni-pedagozka-pomaha-zakum-ucitelum-i-rodicum/>

3.3 Možnosti realizace školní sociální práce

Matulayová (2017:10) uvádí, že je ŠSP vykonávána v závislosti na společenském a politickém kontextu, různě. Rámcové modely ŠSP vychází z historického vývoje a potřeb, jak po stránce funkcí, tak kompetencí sociálních pracovníků. Například ve Spojených státech, Švédsku a Finsku jsou služby sociální péče nedílnou součástí školního prostředí a odborníci z praxe jsou obvykle součástí multidisciplinárních školních týmů 35. (Huxtable, 2019)¹⁹ Matulayová zmiňuje nejčastěji uváděné modely dle Alderson (1972).

Model ŠSP	Předmět působení	Přepokládání klienti
Klinický model	podpora a pomoc žákovi skrze případovou práci směřující k odstranění/zmírnění jeho sociálních či emocionálních problémů, které mu překážejí v učení	žák a jeho rodina
Model přeměny školy	řešení sociální problémů žáků působením na / změnou školního prostředí	žák a jeho prostředí ve škole (tj. spolužáci, pedagogičtí pracovníci)
Komunitní školní model	podpora studijního úspěchu žáků prostřednictvím školních programů a osvětového působení na komunitu s omezenými sociálními a ekonomickými zdroji	žák, jeho prostředí ve škole (tj. spolužáci, pedagogičtí pracovníci), rodina a komunita, z níž pochází
Sociálně-interakční model	podpora školního úspěchu žáků skrze působení na interakce všech relevantních subjektů a jejich kvalitu	žáci, skupiny žáků, rodiny, škola a komunita

Obrázek 1: Základní modely školní sociální práce, (Tokárová, Matulayová, 2013, Havlíková,

3.3.1 Způsoby spolupráce se školní sociální prací

V literatuře jsou popsány různé způsoby realizace ŠSP od plně integrovaných do systému vzdělávání, jako níže popsány v modelu 36(MTSS). Takový způsob lze označit jako spolupráci založenou na partnerství (spolu) pro kterou je charakteristická integračně-kooperativní struktura (např. *Prostřednictvím intenzivních, rovnocenných kontaktů a aktivit a společně koordinovaného jednání zaměřeného na řešení*). (Haupt, 2013:25).

V některých zemích, jako je Německo, je ŠSP ve spolupráci mezi organizacemi pro péči o mládež a školským systémem. (Huxtable 2019, Skyba 2015).

19 Multidisciplinární tým pro školní sociální práci v našem prostředí tvoří odborníci různých profesí,(vedle sociálních pracovníků, psychologů, sociálních pedagogů) které vzájemně spolupracují s pedagogy, spec. pedagogy, asistenty pedagoga. a rodiči - zákonnými zástupci. A v rámci rozšířené sítě služeb s pracovníky (SASRD a OSPOD), poradenských pracovišť (PPP, SPC) a v mezirezortní působnosti by to ještě mohly být zdravotní služby.

Tuto spolupráci je možné chápat jako aditivní spolupráci – nezávislou na sobě, *(vedle sebe) vyznačuje se různými povinnostmi bez větších styčných bodů (např. v některých otevřených celodenních školách)*. (Haupt, 2013:25) U nás jsou případy nízkoprahových zařízení pro děti, které jsou součástí nebo v blízkosti školní budovy. Další způsob spolupráce je hierarchická spolupráce (jeden po druhém), kdy škola odkazuje problémové žáky na další organizace. (Haupt, 2013:25). V našem prostředí by se takto dala označit dosavadní spolupráce se ŠPZ, OSPOD a případně i sociálními službami.

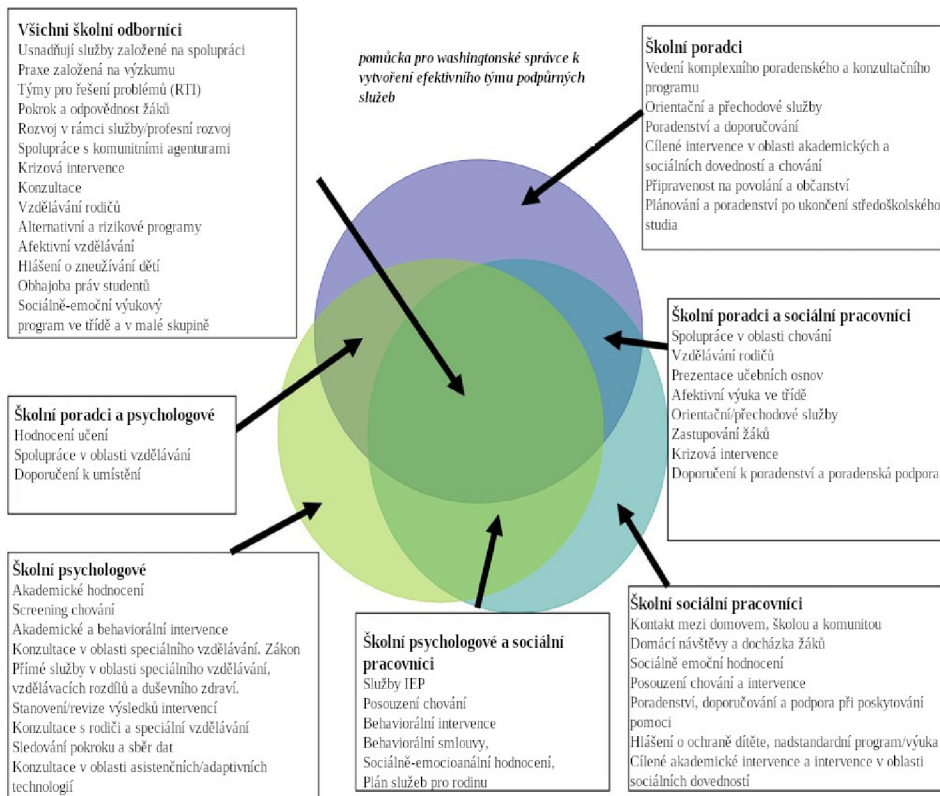
3.4 Multidisciplinární spolupráce školní sociální práce

Dále se v odborné diskusi setkáváme se zavedením pozice školního sociálního pracovníka/pedagoga, jenž je součástí multidisciplinárních týmů působících v prostředí školy. Poptávka škol a snahy o legislativní ukotvení ŠSP tomuto konceptu nahrává. V rámci konceptu multidisciplinární spolupráce je pravděpodobné, že dojde k implementaci výchovně-vzdělávacích přístupů, které jsou zaměřené jako holistické. Zahrnují vše (prostředí dítěte, naplnění potřeb dítěte) a všechny (každého, kdo je v „kontaktu“ s dítětem, a podílí se na jeho výchově a vzdělávání). Okolo „případu“ se dle individuálních potřeb tvoří síť vztahů a vazeb spolupráce na různých úrovních, kde jednou z rolí sociálního pracovníka/pracovnice bude příprava týmu, a komplexní *„posouzení a rozvinutí intervenčního plánu s cílem zajištění přístupu k pomoci/podpoře jedinců, skupin či komunit tak, aby byli napojeni na, pokud možno, komplexně pojaté dostupné formy této pomoci.“* (Kodymová, Jankovský et al. 2015:5)

Na níže uvedeném ilustrativním obrázku 36, kde je vidět, jak konkrétně spolu dané profese spolupracují, jaké jsou jim určeny kompetence a kde jsou styčné plochy spolupráce. Takto si lze představit spolupráci i v rámci ŠPP. Na které by se podíleli (sociální pracovník, psycholog, speciální pedagog/pracovník, třídní učitel, případně výchovný poradce či metodik prevence, zahrnuti by byli i rodiče a samozřejmě dítě/žák). Zároveň nám toto schéma může naznačit i další typy spolupráce v rámci širších participací se ŠPZ, OSPOD a dalšími zapojenými členy týmu. Jak uvádí Kodymová (Jankovský et al. 2015:5) tyto týmy *„Mohou být*

sestaveny na bázi spolupracující sítě jednoho či více druhů služeb, a to jak na lokální, tak i národní či mezinárodní úrovni.“ (Jankovský et al, 2015:5)

Jak se ve Washingtonu prolíná práce školních psychologů, poradců a sociálních pracovníků?



Obrázek 2: Schéma spolupráce v týmu zdroj: <https://www.wassw.org/school-resources-for-designing-support-services.html> (přeloženo autorkou)

3.4.1 Model Multi-Tiered System of Supports – víceúrovňový systém podpory

MTSS je jedním z aplikovaných holistických modelů ze zahraničí, ve kterém se uplatňuje školní sociální práce. MTSS je výchovně vzdělávací rámec, který vznikl z integrace dvou dalších intervenčních rámců: Response to Intervention (RTI) (přístup orientovaný na ranou identifikaci speciálně-pedagogických potřeb) PBIS (Positive Behavioral Interventions & Supports). 38 Jde o přístup praxe založené na důkazech (evidence based practice), pro kterou je klíčový sběr a hodnocení dat a na základě těchto dat, přesně cílená podpora. V rámci sběru dat jde o časnou identifikaci studentů se vzdělávacími, výchovnými

či emocionálními nebo kombinacemi problémů. Jde o týmový proces, zahrnující všechny pracovníky školy (PBIS Revards, 2023)

3.4.2 Úloha školní sociální práce v MTSS

Ze strany sociálních pracovníků, jde o přímou práci se studenty, rodiči, individuálně i ve skupinách. Klíčové je včasné posouzení a porozumění tomu co se odehrává v interakci každého jednotlivce v rámci systému i životního světa (rodina, škola, vztahy ve třídě, vztahy v prostředí, vztahy k sobě) (KCSOS, Nedatováno)

Tabulka 2: Činnosti sociálního pracovníka v rámci MTSS (upravila autorka) podle (KCSOS, Woolf, nedatováno)

Úroveň	Pokrytí	Riziko	Úloha/role ŠSP	
1	univerzální	80%	nízké	Identifikuje největší rizikové faktory a podskupiny, vyvíjí, vytváří, plánuje, realizuje, nové programy/služby, (osnovy pro sociálně-emoční učení, plány prevence rizikových jevů, prevence krizí, plány osobní bezpečnosti). Podporuje a poskytuje (např: zdroje, krizové poradenství, mediaci konfliktů), práce se školním, třídním klimatem, působí mezi domovem, školou a komunitou, vzdělávání rodičů a podpůrné kurzy, in-service pro žáky, rodiče a zaměstnance školy.
2	selektivní	15%	střední	Provádí funkční hodnocení pro individuální plánování případu. Vytváření nástrojů pro práci se studenty. Podpora programu Check-In/Check-Out (CICO) (Woolf, nedatováno) ²⁰ studentům je poskytována zvýšená zpětná vazba a motivace, cílená podpora umožňuje studentům dohnat své vrstevníky (můžeme chápat jako doučování, nebo jako tvorbu denního plánu pro podporu chování) Výuka v malých skupinách s využitím intervencí založených na důkazech (např. sociální kompetence, seberegulace atd.). Programy pro odklon od kriminality mladistvých/gangů, Restorativní postupy Konzultace s učitelem/třídou
3	indikovaná	5%	vysoké	(služby Wrap-around ²¹ /Case Management) Intenzivní case

20 Check-In/Check-Out (CICO) - skupinově orientovaná výchovná intervence, která poskytuje další podporu skupinám studentů s podobnými výchovnými potřebami. Je to metoda důležitá pro tvorbu vztahů. „Cílem této strategie je předcházet budoucímu problémovému chování tím, že se studenti denně hlásí, aby jim sdělili jasná očekávání, zpětnou vazbu a podporu.“ (Pravidla jsou nastavena i pro rodiče). Indikací může být nízké zapojení do výuky, nebo pro studenty, kteří pozitivně reagují na pozornost dospělých, s poruchou pozornost a potřebou regulace emocí. (Woolf, nedatováno)

Koučink - partnerství s klienty v procesu, který je tvůrčí, podporuje nové nápady a inspiruje je k maximálnímu využití jejich osobního a profesního potenciálu. (NPI nedatováno)

21 Wraparound (možné přeložit jako kruhovou péči) - jedná se o strukturovaný přístup k plánování služeb a koordinaci péče pro jednotlivce s komplexními potřebami (nejčastěji jde o děti, mladistvé a rodiny). Wraparound je procesem, během kterého probíhá strukturované,

				management zahrnuje mimo jiné: biopsychosociální hodnocení, individuální plánování, koordinované síťování, hodnocení a dohled. <i>Spolupráce s mezioborovými týmy a poskytovateli služeb</i> <i>Poskytování individuálního a/nebo rodinného poradenství</i>
--	--	--	--	---

3.4.3 Positive Behavioral Interventions & Supports - PBIS

Positive Behavioral Intervention and Supports. (PBIS) víceúrovňový, trauma respektující přístup, který se začíná díky ČOSIV pilotně zavádět i do prostředí českých škol. PBIS je zaměřený na prevenci a učení. Vychází z předpokladu, že chování lze učit a tím měnit projevy, které se odráží do fungování nejen dítěte/žáka a jeho výsledků, ale i vzdělávání jako souboru všech procesů. PBIS se zaměřuje na odměňování v daném okamžiku. (PBIS Rewards. 2023)

Projevy negativního chování se snaží chápat jako reakci na „traumatickou“ zkušenost dítěte, a tak k ní i přistupovat. V první úrovni cílí na naplňování sociálně-emocionálních potřeb, základních potřeb (potřeby bezpečí a potřeby přijetí).³⁹ (Kubíčková, Felcmanová, 2021a, 2021b) Tím „zlepšuje chování i akademické výsledky žáků a umožňuje budování kvalitních vztahů a pozitivního klimatu ve škole“ (ČOSIV, 2018). Felcmanová et al, (2021:30) popisují PBIS jako jeden z prostředků směřujících k redukci institucionálního stresu, podpoře duševního zdraví a prevenci rozvoje náročného chování u dětí. Chování je vnímáno jako prostředek dosažení určitého cíle, tím bývá nejčastěji naplnění/nenaplnění některé ze základních potřeb.

V této souvislosti je ještě potřeba zmínit SEL (Social Emotioanal Learning) což je rámec pro sociálně-emocionální učení tj. „proces rozvoje sebeuvědomění, sebeovládání a interpersonálních dovedností, které jsou životně důležité pro školní, pracovní a životní úspěch“ (Comitee for Children, nedatováno). A je součástí holistických přístupů.

kreativní a individualizované týmové plánování péče, které je v důsledku efektivnější a odpovídá potřebám dětí a rodin. Plány péče, jsou holisticky zaměřené, (jsou více relevantní ve vztahu k potřebám a cílům dětí a rodin). (MPSV, 2017:134)



Obrázek 3: Hierarchie potřeb dítěte ve vzdělávání (vlastní úprava)

4. Kompetence školní sociální práce

Pro usnadnění orientace v této kapitole je nejprve potřeba definovat základní představu o kompetencích. Proto je úvodem vymezen pojem kompetence a následně, rozveden dle konkrétních bodů dané definice. Je potřeba nastínit jaké kompetence ukládá sociálním pracovníkům legislativa a jaké představy o obsahu ŠSP jsou vedeny v odborné diskusi. Závěrem je uvedeno, s jakými činnostmi a dovednostmi jsou kompetence ŠSP spojovány.

4.1 Vymezení pojmu

Kompetence jsou definovány jako, *„rozsah působnosti nebo činnosti oprávnění a povinností svěřených právní normou určenou orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc.“* Je možné je chápat jako, *„způsobilost provádět určitou činnost správně a efektivně, soubor či rozsah (požadovaných) znalostí, kvalifikace, schopnosti a dovednosti nebo specifická schopnost či dovednost“.* (ABZ.cz, nedatováno)

4.2 Obecné kompetence určené právní normou pro sociální služby

V České republice ŠSP není (ve smyslu působení v prostředí škol) zatím zavedena a rozhodně není podrobně rozpracována v legislativě. Proto vycházím z obecných kompetencí sociálního pracovníka, které jsou uvedeny v zákoně č.108/2006 Sb. o sociálních službách §1 tohoto zákona, ods. 2 který upravuje předpoklady pro výkon povolání sociálního pracovníka ve školách a školských zařízeních. Činnosti sociálního pracovníka jsou upraveny §109

„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“ (zákon č. 108/2006 Sb.,)

Dle Matulayové (Hurychová et al,2017) je zřejmou doménou ŠSP sociální poradenství (§34). V případě, že nebude vymezena vlastním zněním zákona, bude pravděpodobně zařazena mezi služby sociální prevence (§53).

Další legislativní norma, kterou by se pravděpodobně výkon profese sociálního pracovníka ve školách řídil, je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která blíže specifikuje činnosti, které vykonává sociální pracovník ve školských zařízeních. Ve své podstatě jsou, tyto činnosti definovány obecně, a proto jsou přenositelné i na pozici ŠSP, která by tedy ve shodě se zákonem a danou vyhláškou jednala, v rámci určených kompetencí.

- „a) provádí odborné činnosti v oblasti sociálně-právního poradenství a sociálních intervencí,*
- b) provádí analytické a metodické činnosti v sociální oblasti zaměřené na jednotlivce nebo rodiny v souvislosti se vzděláváním žáků,*
- c) v rámci poradenské služby realizuje sociální šetření a zjišťuje potřeby klienta,*
- d) zajišťuje komunikaci s klienty a jejich zákonnými zástupci,*
- e) spolupracuje v multidisciplinárním týmu, v rámci, něhož informace poskytuje v rozsahu potřebném pro podporu při vzdělávání žáka,*
- f) spolupracuje a podílí se na získávání podkladů v rámci poradenské služby,*
- g) podílí se na stanovení návrhu podpůrných opatření,*
- h) spolupracuje s dalšími osobami, jejichž činnost ovlivňuje poskytování poradenských služeb, zejména jinými školskými poradenskými zařízeními a orgány veřejné moci,*
- i) poskytuje sociální poradenství a poradenství o sociálních službách nebo sociální rehabilitaci dostupné v daném regionu,*
- j) poskytuje informace a zprostředkovává kontakt s institucemi poskytujícími pomoc a podporu žákům uvedeným v § 16 odst. 9 školského zákona.“ (spolupráce s PPP, SPC)“ (vyhláška 72/2005Sb.)*

Dále lze také vycházet z předpokladu (a z výše uvedených činností to vyplývá), že školní sociální pracovník při výkonu ŠSP je zároveň pověřen i k sociálně právní ochraně dětí podle (§ 10 zákona č. 359/1999 Sb.) Z čehož vyplývá přímá spolupráce s OSPOD.

4.3 Kvalifikační předpoklady

V českém prostředí je kvalifikace pro výkon sociální práce obecně definována v zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách § 110

Vzdělání pro výkon sociální práce je požadováno vyšší odborné, či vysokoškolské, zaměřené na sociální práci či příbuzné společensko-vědní obory (sociální politiku, sociální pedagogiku, sociální péči, sociální patologii, právo nebo speciální pedagogiku). Legislativa ukládá další povinné vzdělávání. Pro výkon profese sociálního pracovníka předpokládá plnou svéprávnost, bezúhonnost a zdravotní způsobilost. (Zákon.108/2006.Sb.,)

V odborné diskusi zaznívají hlasy, že je pro výkon ŠSP žádoucí vzdělání vysokoškolské v magisterském stupni. Odůvodněním pro to, je ohled na náročnost profese a spolupráce s vysoce kvalifikovanými partnery. (Petrenko, Hladík, 2019)

Ze zahraničních zdrojů pak vyplývá, že je ŠSP považována za vysoce kvalifikovanou profesi. Objevuje se různé spektrum požadavků na vzdělání. Kdy je uváděno vysokoškolské vzdělání, jak v bakalářském, tak magisterském a vyšším stupni vzdělání. Někdy je uváděna roční až dvouletá praxe pod vedením zkušených pracovníků. Jindy jde o specializaci v oboru pedagogiky. Zajímavostí zvláště pak americké ŠSP je systém udělování licencí, které je nutné pro výkon ŠSP pravidelně obnovovat. Dále zahraniční zdroje uvádí, že vzdělávání v oborech ŠSP zahrnuje „*specializovanou přípravu v oblasti kulturní rozmanitosti, teorie systémů, sociální spravedlnosti, hodnocení rizik, krizové intervence, poradenství, spolupráce, plánování a klinických intervencí k řešení a naplňování sociálně emocionálních potřeb dětí/studentů*“ (SSWA, 2017).

4.4 Požadované kompetence, dovednosti, schopnosti a znalosti pro výkon školní sociální práce

Pro určení základních dovedností, jsou pro účel této práce uvedena, obecná vymezení kompetencí sociální práce podle Havrdové (1999:45), která jsou upravena a doplněna autorkou. Havrdová kompetenci v sociální práci definuje jako, „*funkcionální projev dobře zvládané a uznávané profesionální role sociálního pracovníka, jejíž součástí jsou odborné znalosti, schopnost reflektovat adekvátně kontext a citlivě aplikovat hodnoty profese.*“ (Havrdová, 1999:42):

- *Schopnost navázání účinné komunikace s cílovou skupinou a rozvíjet účinnou komunikaci.* To ve smyslu ŠSP znamená, že musí umět

přizpůsobit své vyjadřovací schopnosti, každé jednotlivé cílové skupině, se kterou právě jedná (autenticita, empatie, porozumění, kritické myšlení, asertivita nejen ve smyslu se prosadit, ale i umět sdělovat a pracovat s negativní zpětnou vazbu.)

- „*Schopnost se zorientovat v potřebách, možnostech porozumění, které klient a jeho okolí má, a vymezit s nimi oblast a plán spolupráce, orientovat se a plánovat postup.* Musí umět rozlišit, zohlednit, vstupy – rizika, nebo bariery, které omezují přístup dítěte ke vzdělávání, musí být schopen je analyzovat a navrhnout způsob jejich řešení. (Všímavost, schopnost pozorování, znalost systémů, orientace v právních normách, v systémech vzdělávání, komplexnost myšlení aj.)
- „*Schopnost rozeznat silné stránky a možnosti klienta a jeho okolí a podporovat jejich soběstačnost a sebeúctu – podporovat a pomáhat k soběstačnosti.*“ Školní sociální pracovník mimo jiné posuzuje rodinné prostředí žáka, dokáže odhadnout situaci a nabídnout vhodnou pomoc a podporu, či intervenci, (schopnost zachovat si náhled na situaci, nepředpojatost reflektovat motivy a stereotypy, schopnost nastavení hranic, zvládání konfliktních a zátěžových situací)
- „*Znalost metod a systému služeb, schopnost je správně využívat ve prospěch klienta, pomáhat mu je přijmout a ukončit – zasahovat a poskytovat služby.*“*Schopnost rozeznat a pracovat s etickými dilematy, aplikovat hodnoty profese.* (nestrannost, uvědomování si hranic)
- „*Odborně růst*“ – jde o předpoklad se neustále učit, vnášet nové poznatky a inovace, zvědavost a zachování aktivistické povahy sociální práce, dále se vzdělávat.

4.5 Rozsah působnosti školní sociální práce

Školní sociální práce stojí a působí mezi dětmi (žáky) a jejich prostředím, mezi individuálními a kolektivními schopnostmi zvládat život a požadavky prostředí. (Vögeli Mantovani, Grossenbacher,2005:99) Nezaměřuje se pouze na řešení problémů, počítá se všemi dětmi a mladými lidmi. Usiluje o dosažení změny, která vede ke zlepšení klimatu v kolektivech dětí a celkovou spokojenost,

wellbeing dítěte. Činí tak skrze reflektovanou práci a participaci, snaží se o změnu v pohledu na dítě, na jeho sociální a emocionální potřeby, na jeho právní postavení, jež určují a ovlivňují nejen sebepojetí dítěte, ale potažmo vytváří realitu prostředí, které je dítě součástí. Pokud mám tedy blíže určit rozsah ŠSP, jednoduše lze říci, že kopíruje všechny stupně vzdělávání od MŠ po VŠ, kde v různé míře²² „ochrany“ a různým způsobem participuje a zastává práva dítěte na vzdělání a ve vzdělávání. Snaží se o odstranění či snížení bariér, kterými jsou požadavky prostředí.

4.5.1 Obsah školní sociální práce

Obsah ŠSP je v odborné diskusi na úrovni vyjednávání, a ještě není plně definován. Petrenko, Matulayová (2021) a další autoři (Petrenko, Hladík, 2021) vidí, jako osu ŠSP, činnosti, které by měly být komplementární ke kontextu, přijatého modelu, ale i odpovídat povaze individuálních potřeb cílových skupin. (Různé výstupy autorů jsou pro účel této práce propojeny a doplněny.):

- „*systemová detekce a včasná identifikace ohrožení dítěte*“ (sledování, snaha o předcházení, hodnocení rizik/potřeb dítěte na vstupu a v průběhu procesu. 25
- „*poskytování poradenství, intervencí související se sociální problematikou či adaptací dětí na školní prostředí a jejich rodin na společenské normy*“ (ale zároveň práce s rozmanitostí a jedinečností).
- „*podpora vzdělávání žáků z rodin, kde nefunguje domácí podpora*“ (posouzení vstupů rizik odstraňování bariér ze vzdělávání a propojení s včasnou a účinnou pomocí).
- „*systematický monitoring přítomnosti dětí ve škole a okamžité řešení záškoláctví.*“ Spíše by bylo vhodné: předcházení záškoláctví, tvorbou důvěrných vztahů a bezpečného prostředí ve škole, navázáním účelné komunikace s rodinou s nerepresivním přístupem a zjišťováním důvodů, které brání dítěti v docházce (důvody mohou být různé, dostupnost,

²² Tím je myšleno, že dítě v různých stupních vzdělávání vyžaduje různé přístupy založené na potřebách a vývoji. V mateřské škole, pravděpodobně půjde o přístupy, které budou působit spíše jako ochranné a kontrolní a spíše budou orientovány na rodiče. Na středních a vysokých školách, kde jde spíše o podpůrné a poradenské spektrum činností, bude spíše studenta zplnomocňovat. Je ale nutné si to představit jako komplexní celek nástrojů a opatření, jehož složení se proměňuje na základě individuálních potřeb – rizik.

ekonomická situace, dítě, které je ráno samo a nezvládne se vypravit, stud či strach z reakce na pozdní příchod, ale i překážky ze strany školního, třídního klima aj.)

- „*podpora v prostředí rodiny a kontaktování rodin ohrožených dětí*“ (podpora a rozvoj spolupráce, motivace rodiny ke vzdělávání) „*V praxi se opakovaně potvrzuje, že nejlepší způsob, jak pomoci ohroženému dítěti, je pomoci celé jeho rodině*“ (Jankovský et al,2015:21).
- „*budování aktivní spolupráce zejména se službami sociální prevence a sociální péče a orgány sociálně-právní ochrany dětí*“ (síťování, případová setkání, plánování).
- „*motivace indikovaných dětí k využití pozitivních způsobů trávení volného času, popř. doučovacích služeb v lokalitě*“ (vytváření bezpečného prostředí pro děti v lokalitě v rámci škol, služeb nebo komunity, zvýšená zpětná vazba u vytypovaných dětí s rizikem).
- „*Podpora žáků a zvyšování jejich sociálních dovedností, podpora žáků v oblasti duševního zdraví a wellbeingu*“ - práce s klimatem školy a třídy a rozmanitostí (analýza, diagnostika a doporučení, tvorba preventivních plánů a aktivit).
- „*vytváření sítí spolupráce*“ a fundraising (vyhledávání zdrojů spolupráce, nejen financí) mimo systém služeb, spolupráce s dobrovolníky, s donátory a organizacemi zabývajícími se specifickými okruhy potřeb dětí (vysoké nadání, svépomocné skupiny, nadace, firmy aj.).
- *podpora pro učitele – metodická a konzultační činnost pro pedagogy,*
- *budování profese a rozvoj významu profese – výzkumná a publikační činnost, sebe-propagace. ŠSP práce musí být schopná uhájit, že je nezbytnou a nezastupitelnou součástí systému péče o dítě. (evaluace, hodnocení, inovace, výzkum, osvětová činnost).*

4.5.2 Osobnostní předpoklady pro výkon školní sociální práce.

ŠSP, jako práce s dětmi a jejich rodinami vyžaduje vysokou míru dovedností, které je možné z části získat vzděláním či praxí. Je zřejmé, že by se

školní sociální pracovník měl dobře orientovat a mít znalost v systémech ve kterých bude působit či se kterými bude spolupracovat (sociálně právní ochrana, právo, pedagogika, sociální práce a systémy, vývojovou psychologii i psychologii, etika). Nicméně jsou potřebné i takové předpoklady, které jsou vrozenými či na základě prožitku, zkušenosti získanými vlastnostmi, životními postoji. Jako je třeba vnímavost a schopnost pozorování a rozpoznávání, rozvážnost a cit, schopnost reflexe vlastních postojů a hodnot, reflexe vlastních emocí a potřeb, respektu a tolerance k odlišnosti, empatie. Další uvádí Janebová (2014:34–54): zralost, autenticita, transparentnost, přirozenost, udržení hranic profesionálního vztahu, schopnost adekvátně pracovat s mocí, autoritou a odpovědností.

Shrnutí teoretické části

Tato část práce se ve čtyřech hlavních kapitolách věnuje přínosům, rizikům, realizaci a kompetencím ŠSP, a to s oporou ekosystémové perspektivy, jakožto teoretického rámce, který je pro ŠSP příznačný. Snahou autorky je na základě literárních rešerší (které často přivádí k vlastním úvahám), přiblížit vazby a vztahy k tomuto segmentu sociální práce.

Je zřejmé, že je ŠSP vnímána jako „nástroj“ s velmi silným potenciálem „změny“ u kterého však záleží na tom, kým a jak je uchopen a kdo a jak jej používá. Aby se školní sociální práce implementovala je nejdůležitějším úkolem jasně definovat kompetence sociálního pracovníka, jeho úlohu v prostředí a procesu. Vyjasnit si očekávání, která mají zřizovatelé, ředitelé, učitelé, spolupracující organizace, v neposlední řadě pak rodiny a děti. S ohledem na rozložení působnosti ŠSP je vhodné její podrobné legislativní a metodické vymezení, a ukotvení do systému vzdělávacích programů tak, aby lépe odpovídala současnému vývoji, očekávání a požadavkům i nárokům vyvíjející se společnosti, cílové skupině, samotným sociálních pracovníků a spolupracujícím profesím.

K diskusi se pak nabízí zamyšlení nad otázkou, jestli vzdělavatelé v oborech studia sociální práce dostatečně pružně reagují na potřeby vyvíjejícího se segmentu ŠSP. Kdy v něm zásadně chybí možnost mixu odborných předmětů, a mezi-fakultních studií.

III. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Metodika výzkumu

V této části práce bude v jednotlivých podkapitolách rozpracována metodika výzkumu. Budou formulovány dílčí cíle, představena výzkumná strategie, transformovány cíle výzkumu do zkoumatelné podoby. Dále bude blíže představen výzkumný vzorek, popsána organizace, způsob a sběr dat. A budou reflektována etická rizika výzkumu.

5.1 Formulace výzkumných cílů

Hlavním cílem výzkumné části práce je **zjistit přínosy a argumenty účastníků výchovně vzdělávacího procesu k zavedení ŠSP a na základě těchto zjištění navrhnout rámec kompetencí školní sociální práce**. Tento cíl je dále rozvíjen dílčími cíli:

DC 1: Zjistit s jakými přínosy účastníci spojují zavedení ŠSP.

DVC 1.1: Zjistit jaké přínosy jsou účastníky od ŠSP očekávány ve vztahu k dítěti.

DVC 1.2: Zjistit jaké přínosy jsou očekávány od ŠSP v interakci mezi rodinou a školou.

DVC 1.3: Zjistit jaké přínosy jsou účastníky očekávány na celospolečenské úrovni.

DC 2: Zjistit jaká rizika jsou spojena se zavedením ŠSP

DVC 2.1: Jaké překážky uvádějí účastníci ve vztahu k systémovému uchopení ŠSP

DVC 2.2: Zjistit jaké účastníci uvádějí překážky ve vztahu k legislativnímu vymezení ŠSP.

DVC 2.3: Zjistit jaké překážky účastníci uvádějí s ohledem na financování ŠSP.

DC 3: Zjistit, jak by z pohledu účastníků měla být ŠSP realizována

DVC 3.1: Zjistit jaké mají účastníci představy o realizaci a potřeby ŠSP

DVC 3.2: Zjistit kdo by z pohledu účastníků měl ŠSP vykonávat?

DVC 3.3: Zjistit jakou roli z pohledu účastníků, hraje při realizaci ŠSP školní poradenské pracoviště.

DC 4: Zjistit, jakou působnost, kompetence a činnost by dle participantů měla ŠSP mít a zastávat.

DVC 4.1: Zjistit, jaký rozsah působnosti participanti připisují ŠSP.

DVC 4.2: Zjistit činnosti se kterými participanty ŠSP spojují.

DVC 4.3: Jaké předpoklady jsou dle participantů pro výkon ŠSP očekávány.

DVC 4.4: Jaké vzdělání by dle participantů měl mít pracovník ŠSP

DVC 4.5: Jaké znalosti a dovednosti by dle participantů měl mít pracovník ŠSP

DC 5: Návrh kompetencí ŠSP

5.2 Výzkumná strategie

Pro tuto práci byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, případové studie. „*Kdy tato metoda zahrnuje zkoumání osob, témat, jevů, problémů nebo programů.*“ (Yount, de Marrais & Lapan, dle Chrastina,2019 :63). V typologii se jedná o deskriptivní – tedy popisnou případovou studii, která se „*pokouší zachytit úplný, hustý popis případu*“ (Chrastina,2019:93). Jako technika pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Který dle Hendla (2005) umožňuje vést rozhovory s různými lidmi, a přesto díky struktuře ulehčuje jejich srovnání. Pomáhá udržet zaměření rozhovoru, ale zároveň zohledňuje i perspektivy a zkušenosti. (Hendl, 2005) Kvalitativní výzkum dle Dismann (2000:287) používá induktivní logiku, na jehož začátku „*je pozorování, sběr dat, v nichž je snahou vypátrat pravidelnosti ze kterých je možné formulovat předběžné závěry, jež jsou výstupem jako hypotézy či teorie.*“ mezi myšlenkové postupy, které jsou typické pro kvalitativní výzkum, patří dle Gurkové (2019:9) „*komparace, analýza, syntéza, dedukce, indukce, analogie, abstrakce, konkretizace apod.*“

Pro zjištění dílčích cílů této výzkumné práce byly vedeny rozhovory dle níže uvedených tazatelských otázek, doplňované o další sondážní otázky. Z těchto dílčích cílů (DC1, DC2, DC3, DC4), byl dále pomocí analogie vytvořen návrh kompetencí ŠSP (DC5). Analogie je dle Janebové (2022:6), založena „*na hledání podobností u předem definovaných případů napříč různými obory a na následném importu poznatků z jednoho oboru do druhého, přičemž výstupem je inovativní teoretizování.*“

5.3 Transformace dílčích cílů do výzkumných nástrojů

Tabulka 3: Transformační tabulka A

Cíle	Indikátory	Tazatelské otázky
DC 1: Zjistit s jakými přínosy participanti spojují zavedení ŠSP.		
DVC 1.1: Zjistit jaké přínosy jsou participanty od ŠSP očekávány ve vztahu k dítěti.	Přínosy ŠSP pro dítě ve škole. Přínosy ŠSP pro dítě mimo školu.	TO1: Jaké mohou být přínosy ŠSP pro dítě přímo ve škole? TO2: Jaké mohou být přínosy ŠSP pro dítě mimo školu?“
DVC 1.2: Zjistit jaké přínosy jsou očekávány od ŠSP v interakci mezi rodinou a školou.	Přínosy v interakci mezi rodinou a školou	TO3: Jak může ŠSP přispět v interakci mezi rodinou a školou?
DVC 1.3: Zjistit jaké přínosy jsou participanty očekávány na celospolečenské úrovni.	Přínosy pro společnost	TO4: Jaké mohou být přínosy ŠSP pro společnost?

Tabulka 4: Transformační tabulka B

Cíle	Indikátory	Tazatelské otázky
DC 2 Zjistit jaká rizika jsou spojena se zavedením ŠSP		
DVC 2.1: Jaké překážky uvádějí participanti ve vztahu k systémovému uchopení ŠSP.	Systémové překážky ŠSP	TO1: Jaké překážky vás napadají z hlediska systémového zastřešení ŠSP? (institucí, které mají ŠSP zajišťovat?)
DVC 2.2: Zjistit jaké participanti uvádějí překážky ve vztahu k legislativnímu vymezení ŠSP.	Legislativní překážky ŠSP	TO2: Jaké překážky zavedení vás napadají z hlediska legislativy týkající se ŠSP?
DVC 2.3: Zjistit jaké překážky participanti uvádějí s ohledem na financování ŠSP.	Překážky financování ŠSP	TO3: Jaké překážky zavedení ŠSP vás napadají z hlediska financování?

Tabulka 5: Transformační tabulka C

Cíle	Indikátory	Tazatelské otázky
DC 3: Zjistit, jak by z pohledu participantů měla být ŠSP realizována		
DVC 3.1: Zjistit jaké mají participanté představy o realizaci a potřeby ŠSP.	Představy o realizaci Potřeby ŠSP	TO1: Jaké jsou Vaše představy realizace ŠSP? TO2: Jaká forma, ŠSP by vyhovovala vašim potřebám?
DVC 3.2: Zjistit kdo by z pohledu participantů měl ŠSP vykonávat?	Kdo vykonává ŠSP	TO3: Kdo by měl vykonávat pozici pracovníka ŠSP? (sociální pracovník, sociální pedagog)
DVC 3.3: Zjistit jakou roli z pohledu participantů, hraje při realizaci ŠSP školní poradenské pracoviště.	Role ŠPP v realizaci ŠSP	TO4: Jakou roli by při realizaci ŠSP mělo hrát školní poradenské pracoviště?

Tabulka 6: Transformační tabulka D

Cíle	Indikátory	Tazatelské otázky
DC 4: Zjistit, jakou působnost, kompetence a činnost by dle participantů měla ŠSP mít a zastávat.		
DVC 4.1: Zjistit, jaký rozsah působnosti participanté přisuzují ŠSP.	Rozsah působnosti ŠSP	TO1: Kde všude má podle vás působit ŠSP?
DVC 4.2: Zjistit činnosti se kterými participanté ŠSP spojují.	Činnosti ŠSP	TO2: Jaké činnosti by dle vás měla ŠSP provádět?
DVC 4.3: Jaké předpoklady jsou dle participantů pro výkon ŠSP očekávány.	Předpoklady pro ŠSP	TO3: Jaké předpoklady, by z vašeho pohledu měl mít pracovník ŠSP
DVC 4.4: Jaké vzdělání by dle participantů měl mít pracovník ŠSP.	Vzdělání pro ŠSP	TO4: Jaké vzdělání by dle vás měl mít pracovník ŠSP
DVC 4.5: Jaké znalosti a dovednosti by dle participantů měl mít pracovník ŠSP.	Znalosti pro ŠSP Dovednosti pro ŠSP	TO5: Jaké znalosti by podle vás měl mít pracovník ŠSP? TO6: Jaké dovednosti by podle vás měl mít pracovník ŠSP?

5.4 Zdůvodnění vybraného výzkumného vzorku

Šetření je zaměřeno na participanty²³ výchovně vzdělávacího procesu. Na odborníky z organizací, které se setkávají s cílovou skupinou dětí, kteří

²³ Pro účely této empirické části jsou termíny participant, odborník, informant, vnímány jako významově stejné

pravděpodobně budou ve větší či menší míře spolupracujícími subjekty budoucí ŠSP. Volba vzorku byla záměrná a zamýšlena, tak aby pokryla působnost a participaci ŠSP, a to mezi resorty MPSV a MŠMT. Celkem bylo osloveno 12 zástupců z 12 organizací: (1) vedoucí SASRD, (1) NZDM, (1) vedoucí OSPOD (ORP 17 obcí), (1) vedoucí Odboru školství statutárního města (zřizovatel 18 škol), (1) zástupce vedoucího PPP, (1) etoped SVP, (1) vedoucí malé venkovské MŠ (1 třída), (1) vedoucí velké městské MŠ (6 tříd), (3) ZŠ, kdy 2x byl osloven ředitel a 1x výchovný poradce z čehož (2) velké kapacity 700 dětí a (1) středně velké kapacity 300 dětí, (1) výchovný poradce gymnázia (kapacita 700 dětí). Z těchto 12 oslovených zástupců se výzkumu účastnilo 10 informantů.

Tabulka 7: specifikace výzkumného vzorku

Informant	Orientační věk Pohlaví	Vzdělání	Pozice, kapacita, % podíl dětí se sociálním ohrožením	Praxe v organizacích
In1 online	40 muž	Mgr. Dis.	vedoucí odboru sociálních věcí, zdravotnictví a školství, ORP 17 obcí	15 let praxe v organizacích OSPOD, SAS, NZDM, PPP, lektorská činnost
In2 online	45 muž	Mgr.	ředitel ZŠ (330 dětí) 24%	20 let učitelské praxe, 4 roky zástupce ředitele, 5 let ředitel ZŠ středně velká
In3	40 žena	Mgr.	ředitelka MŠ (25 dětí)	praxe v oblastech speciálního školství a předškolní výchovy
In4	30 žena	Mgr.	vedoucí NZDM	8 let praxe v NZDM
In5 online	60 žena	Mgr.	vedoucí SAS	Dlouholetá praxe v mnohých odvětvích sociální práce, věznice, drogově závislí, externí pedagogická činnost na VŠ, speciální školství a pedagogická činnost. SAS
In6 online	40muž	Mgr.	etoped SVP	V souhrnu 20 let praxe v pomáhajících profesích, z toho SVP, vychovatel v DDÚ a v DD, terénní pracovník pro práci s uživateli drog, pedagog ve škole s poruchami chování, Speciální pedagog v PPP – lektor primární prevence.
In7	55 žena	Mgr.	Vedoucí odboru školství, kultury a sportu (zřizovatel 18 škol)	Dlouholetá praxe v pedagogické a sociální oblasti (pedagog ve speciální škole, práce s romskou minoritou, vězni, vedoucí odboru sociálních věcí, lektor)

In8	50 žena	PhDr.	Zástupce ředitele PPP, psycholog	Dlouholetá praxe v PPP, psycholog, v Poradně pro rodinu, manželský poradce, psycholog náhradní rodinné péče, Linka důvěry. Přednášející na Vyšší odborné škole Sociálně-právní a Univerzitě, lektor seminářů v Centru celoživotního vzdělávání.
In9	50 žena	Mgr	Pedagog, výchovný poradce	30 let pedagogické praxe, 10 let na ZŠ výchovný poradce pro vyšší ročníky víceletého gymnázia,
In10	Muž 45	Mgr. MBA	Ředitel ZŠ (700 dětí) 15%	Vystudovaný sociální pedagog, dlouholetá praxe, učí externě na univerzitě, vychovatel v Domově mládeže (sociální pedagog)

5.4 Popis organizace a průběh šetření

Šetření, sběr dat probíhalo v období února a března 2023, nicméně již v průběhu přípravy teoretické části, byla s některými, zamýšlenými participanty navázána diskuse na téma ŠSP, ti byli předběžně osloveni a požádáni o účast ve výzkumu. Takových kontaktů bylo zhruba 6 a jde spíše o kontakty z vlastních zdrojů, ostatní byli osloveni na základě výběru, prostřednictvím emailové korespondence, či telefonicky. Jeden rozhovor se uskutečnil na základě doporučení/odkázání se na doporučení (Snowball sampling), tento rozhovor byl domluven telefonicky.

Před zahájením šetření, byli informanti seznámeni s formou a průběhem šetření, časovou dotací, která byla odhadována zhruba na jednu hodinu času. Dále byla dohodnuta formální stránka provedení rozhovoru, závazek k mlčenlivosti, anonymizaci dat a žádost o nahrávání. S ohledem na vlivy ze strany informantů: vzdálenost (inf1, Jihočeský kraj), zdravotní indispozice (inf2, inf5), časové možnosti (inf6) byla šetření provedena formou on-line rozhovoru. Další rozhovory byly provedeny formou osobních šetření (inf3, inf4, inf7, inf8, inf9, inf10).

Šetření bylo provedeno s ohledem na dostupnost a časové možnosti, převážně ve východočeském regionu. Jeden informant působí v regionu jihočeském. Prostředí, ve kterém byla šetření provedena byla různě variabilní v závislosti na možnostech a domluvě s informanty. Převážně šlo o návštěvu na

pracovišti (školní třída, kancelář, prostory služby) v jednom případě byl rozhovor proveden v neformálním prostředí restaurace.

5.5 Způsob zpracování získaných údajů

Pro výzkumnou část byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, metodou polostrukturovaných interview. Údaje byly zaznamenávány na diktafon, v součtu jde zhruba o 12 hodin zvukových záznamů. Z nichž některé byly následně transkribovány do textové formy (jak za pomoci aplikace, tak ruční formou), a dále již bylo pracováno s texty. Kdy při interpretaci kvalitativních dat „jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy.“ (Hendl, 2002:223). Pro zpracování jsou pak data, dle Flicka (2006, dle Švařečik et al., 2007:210) redukována skrze parafrázování, sumarizování a kategorizování, ale „zároveň rozšířeny o interpretaci.

5.6 Reflexe etických rizik

Na základě článku „Výzkumníkově desatero etického chování“²⁴ uvedeného v časopise Sociální práce/Sociálna práca, jsem nezaznamenala významná etická rizika v průběhu výzkumu, týkající se osobní roviny informantů. Téma nemělo charakter, který by se dotýkal této osobní roviny. Zároveň byli informanti v rámci přípravy, předem seznámeni s podmínkami, za jakých bude rozhovor proveden. Nicméně je nutné poukázat na závazky, které má každý z informantů, ke své organizaci, nebo která cítí ve vztahu ke spolupracujícím subjektům anebo zkušeností, jak na straně informanta, tak na straně výzkumnice.

Reflektovaným etickým rizikem ze strany výzkumnice, je ve své podstatě zachování objektivity v práci se sebranými daty. Kdy výběr může být zatížen individuálními preferencemi a schopnostmi práce s daty. Aby hodnocení bylo objektivní měl by vyhodnocení provádět někdo jiný, třeba umělá inteligence, která by si objektivitu pravděpodobně zachovala. Dalším reflektovaným rizikem a zároveň nedostatkem je, že šetření proběhla pouze na malém výzkumném

²⁴ <https://socialniprace.cz/online-clanky/vyzkumnikovo-desatero-etickeho-chovani/>

vzorku, kdy byla sbírána data vždy, pouze od jednoho odborníka z dané organizace a tím pádem ovlivněna individuálními postoji, zkušenostmi a informacemi, které o daném tématu má a jaké jsou jeho postoje a možnosti.

Po technické stránce byly s některými oslovenými odborníky rozhovory vedeny v neformálním prostředí, a to jak v on-line formě, tak osobně. Výhodou těchto setkání se může zdát větší otevřenost, nevýhodou pak rušivé dění v pozadí rozhovoru. Rozhovor má tendenci přecházet ke sdělování si vzájemných zkušeností či běžné konverzaci, což následně stěžuje práci se zvukovým záznamem a podepisuje se na kvalitě sdělených dat.

6 Popis a interpretace výsledků výzkumného šetření

V této kapitole budou interpretována zjištění. Kdy z rozhovorů budou kategorizovány pravidelnosti, ve kterých se informanti shodují. Zároveň budou uvedeny zajímavé, či ojedinělé postřehy.

6.1 DC 1: Zjistit s jakými přínosy participanti spojují zavedení ŠSP.

DVC 1.1: Zjistit jaké přínosy jsou participanty od ŠSP očekávány ve vztahu k dítěti.

Přínosem, na kterém se participanti shodují je zavedení **ŠSP jako psychosociální opory dítěte** (In3, In4, In5, In8, In9)²⁵. S ohledem právě na zvyšující se počty dětí s duševními problémy, které slovy In7 „*vzrostly do oblundných rozměrů*“. Participanti očekávají přínos vedoucí **k podpoře vztahů a fungování**. Zavedení podpůrných pozic do vzdělávání je participanty vítáno a dle In 9 „*každý kdo bude dětem ukazovat ... správnou cestu lidského fungování a vztahovou, je dobře*“.

Dále se participanti shodují v oblasti přínosu **jiných než pedagogických způsobů práce** (In1, In3, In4, In5, In6, In9). In1 vnímá přínos v tom, že ŠSP dítě „*nebude nikterak hodnotit...*“ In3 uvádí, že mu ŠSP může pomoci „*jinak než v rámci pedagogických přístupů.*“ a In 5 konkretizuje, že „*...ten sociální pracovník třeba může, na základě toho že ví, ... z jakých rodin tam choděj děti, ... iniciovat i nějaký jako opatření, který ta škola udělá, ať to jsou různý... oddechový koutky... nastavit nějaký jako PBIS, ty programy pozitivního chování, jako posilování...*“

Participanti (In1, In2, In3, In5, In6, In10) ve shodě vnímají ŠSP jako významného činitele **prevence** kdy uvádějí vliv **časné identifikace** (In5) a zároveň časné pomoci jež přispívá vyrovnání a „**odstraňování barrier**“ (In2) v přístupu ke vzdělávání. Podle In5 „*nemusí docházet k tomu, že jsou potom jako vyloučený z kolektivu, že se neradi učí, že selhávají ve vzdělávání.*“ In 3, In5 a In9 uvádějí vliv na více úrovní interpersonálních vztahů a na wellbeing dítěte, tedy

²⁵ V závorce jsou uvedeni informanti, kteří se s danou kategorií ve svém vyjádření shodují

i využití jeho „potenciálu“ (In3). Podle (In 6) může mít zavedení ŠSP vliv na „zlepšení docházky, zlepšení prospěchu a vůbec zlepšení socializace dítěte ve škole.“

Přínosy ŠSP pro dítě mimo školu.

Výše uvedené přínosy mají dle In6 „pozitivní vliv na žádoucí sociální kontakty“ promítají se do chování a mezilidských vztahů a tím, nepřímo napomáhají odolnosti dětí vůči „vlivu patologických vrstevníků, patologicky se chovajících vrstevnických skupin.“ (In6). In10 přínosy mimo školu vnímá spíše jako úlohu pro sociálního pedagoga, nebo pedagoga volného času.

Dále byly participanty uváděny přínosy v **propojení systémů**, komunity, obcí, sociální oblastí, vzdělávání, zdravotnictví a na **služby a zdroje** (In1, In2, In3, In5, In7, In8, In10), propojením s dalšími systémy jako třeba (dávkové systémy či fondy). Podle In1, ŠSP může díky znalosti „psychosociální síti v lokalitě... přenášet školský a sociální témata a bude propojovacím článkem“(In1). Mnozí participanti (In2, In8, In10) jeho konkretizovaný přínos vidí v komunikaci s OSPODem... In1 vidí přínos v komunikaci s OSPOD zvláště proto, že na ně „delegují věci který se jich netýkají.“ což by ŠSP uměl rozlišit. Nejčastěji zmiňovaný přínos je očekáván v **komunikaci s rodinou**, na čemž se shodují všichni odborníci.

DVC 1.2: Zjistit jaké přínosy jsou očekávány od ŠSP v interakci mezi rodinou a školou.

Informanti zřetelně vnímají nedostatky v komunikaci mezi rodinou a školou a opačně, i nedostatky kdy jsou rodiny odtržené od sítě informací a služeb. Školní sociální práci pak připisují roli **prostředníka, zprostředkovatele**, pro zjišťování situace, obhajobu potřeb dítěte a tlumočení požadavků, hledání možností, zdrojů, které vzájemně mají. Těmito dvěma citacemi se nejen potvrzuje požadavek důležitosti jiného stylu (přístupu) komunikace, než je ten pedagogický, ale zároveň role zprostředkovatele. „*Tohohle člověka by mohly ty rodiny s negativním přístupem vnímat, ne, jako učitele, ale víc jako toho, kdo je na jejich straně, tím, kdo je prostředníkem.*“(In9) K tomuto téma se vyjadřuje i In2 a In10, kteří uvádí jako problém nedostatek času a kompetencí pedagogů k jednání

s rodiči, „*kdy pedagogové nemají kompetence ani čas a pak vlastně ty potřeby zůstávají neošetřené*“ (In2)

DVC 1.3: Zjistit jaké přínosy jsou participanty očekávány na celospolečenské úrovni.

Na celospolečenské úrovni participanti uvádějí přínosy v kategorii **ekonomické**. (In 1, In2, In3, In5, In 6) „In5 *No, tak je to úplně jednoduchý, primárně to šetří peníze.*“ Další přínosy participanti vnímají a tuší ve snížení obecné míry sociálního vyloučení, pozitivním vlivu na zaměstnanost a uplatnitelnost jedince a celkově vliv na **uspořádání ve společnosti**. Další jsou pak v „*redukci předčasných odchodů ze vzdělávání...*“ (In1)

6.2 DC 2: Zjistit jaká rizika jsou spojena se zavedením ŠSP

DVC 2.1: Jaké překážky uvádějí participanti ve vztahu k systémovému uchopení ŠSP.

V tomto bodě zaznělo množství rozdílných pohledů na situaci nicméně převážná většina informantů sdílela společný názor „*Ten systém vůbec nemáme, to je hlavní překážka*“ (In5) Zásadním pro implementaci ŠSP se zdá být jakási „*roztříštěnost systému*“ tedy explicitně vyjádřeno, **politické vůle**, selhávání (informovanost, komunikace, zajištění) **naplňování strategií**, kombinované s nedostatkem **finančních zdrojů**. Slovy In7 „*toto téma není nijak nové*“. A opravdu, dlouhodobě jsou ratifikované zahraniční dohody, sepsané strategie rozvoje vzdělávání i sociálních služeb, probíhají i snahy o legislativní ukotvení. Také se ví „*ze zahraničních zkušeností, kde ŠSP pomáhá*“ (In5). Podle In6 náš systém „*tuto funkci nezná*“ Možné důvody, proč to nefunguje jsou dle participantů v chápání významu ŠSP, kdy In10 z osobní zkušenosti popisuje jednání s náměstkem, který dle jeho slov vůbec neví, „*proč by nějaký sociální pedagog nebo sociální pracovník, měl ve škole bejt. A co to vlastně je zač?*“

Rizikem explicitně vyjádřeným v citaci je dle In6, že jsou zastupitelé „*omezený při tom rozhodování horizontem svého funkčního, volebního období a koukat někam dál to jako dneska tady u nás není úplně zvykem.*“ Jako nejzásadnější překážkou (napříč rozhovory) je participanty uváděn **nedostatek**

financí. Které si participanti spojují hlavně s **kvalitou personálního obsazení a stabilitou zaměstnání, návazností na vzdělávání a kompetencemi** dané pozice. Participanti se shodují na nutnosti systémově promyšleného implementačního procesu, kdy jsou k němu na základě předchozích zkušeností s implementací inkluze skeptičtí. Podle In1 *„aby to nebylo teď jsme rozhodli, tak tady to máte...“* Velmi pěkně je *„roztržštěnost, nezajištěnost a realizace strategií“* vyjádřena v této citaci od In3 *„přijde mi, že je to jako podceňovaná věc... slyším, že ty lidi chybí, že nejsou..., protože na ně nejsou peníze... asi i nízká informovanost nebo i chybí nějaká celková zajištěnost. Jak je třeba brutální nedostatek odborníků, psychologů, psychiatrů nebo lidí v poradnách... a bojím se i toho, že těch lidí (v té kvalitě) zase bude málo, jak ty pozice budou placeny, kolik lidí to vlastně bude dělat, nějak soustavně, ne nárazově...“* Pojmenovaným rizikem, které je v mnohých citacích naznačeno a explicitně ho vyjádřil In6 je **„resortismus“**, při bližším zkoumání je přítomen ve většině rozhovorů, (In2, In3, In6, In7, In10) kdy na sebe účinná pomoc, opatření, zdroje, nenavazují, tak jako jednotlivé sektory systému (prevence, školy, obcí, bydlení, zaměstnanosti, zdravotnictví, atd.).

DVC 2.2: Zjistit jaké participanti uvádějí překážky ve vztahu k legislativnímu vymezení ŠSP.

Jak už bylo uvedeno výše a v teoretické části práce, zákon o pedagogických pracovnících zatím pozici ŠSP neupravuje. Z rozhovoru s In7 vyplývá, že do doby, dokud se nepropíše ŠSP do legislativy nejsou vlastně **žádné záruky** ke stabilitě **financování**, nejsou jasně určené **kompetence** *„a ty profese nestačí tam mít propsané, ale je potřeba také garantovat financování ze státu, nějaké systémové“* (In7). Což zase úzce souvisí s tím, (co už bylo popsáno výše) a jak bude ŠSP financována, ale i s tím, jak kvalitní lidi to budou (**a co budou moci**) vykonávat a čím je ohraničena jejich působnost a odpovědnost a kdo to bude zajišťovat.

DVC 2.3: Zjistit jaké překážky participanti uvádějí s ohledem na financování ŠSP.

Financování ŠSP vnímají všichni informanti jako důležitý faktor a jako překážku, jeho nezajištění ze státního rozpočtu. V průřezu rozhovorů jsem zaznamenala určité obavy z nedostatku prostředků pro další podpůrné profese, (to ve vztahu ke snižování úvazků pro asistenty pedagoga). Možnost financovat podpůrné pozice, **sociálního pedagoga** je nyní v OP JAK v rámci projektových řešení, která s sebou přináší, dle participantů komplikace a nevýhody. Kde se shodovali (In2, In3, In7, In10), že ty projekty nejsou udržitelné, **nenabízí perspektivu, zvyšují administrativní zátěž** a je s nimi spojena velká míra odpovědnosti za projekt. Inf10 *„Musej se pak dělat monitorovací zprávy, vykazovat všechno atd. Ve chvíli, kdy se něco neutratí, Tak se to samozřejmě vrací, kdy se to špatně proúčtuje, tak se to vrací i když se ty peníze utratili, takže v tomhle problém jako je. Dalším zásadním limitem financování, který vnímají participanté (In2, In3, In10) jako nedomyšlený je **přepočítání úvazků**. Kdy jsou prostředky uvolňovány na základě velikosti školy (počtu dětí), nikoli na míře potřeb. (viz příloha C) „nastavení je takové, že všechny školy ty šablony mají stejné, a to, což mě nepřijde férové vůči školám, který mají třeba vyšší počet sociálně znevýhodněných dětí. A přesně co se týče i financování, vlastně pokud to bude nějak systémově nastaveno, tak určitě by tam mělo být zohledněny potřeby škol.“(In2)*

6.3 DC 3: Zjistit, jak by z pohledu participantů měla být ŠSP realizována

DVC 3.1: Zjistit jaké mají participanté představy o realizaci a potřeby ŠSP.

Dle participantů a jejich vyjádření (příkladem výše uvedené citace) je zřejmé, že se potřeby odvíjí od **reálné míry faktických obtíží**, se kterými se v procesu výchovy a vzdělávání setkávají. Participanté je uváděna potřeba a představa zasazení ŠSP do **širšího rámce navázaných procesů spolupráce**, v rámci multioborových týmů, dále provázaný s oblastmi (bydlení, zaměstnanost, dostupnost služeb aj.) Kde by to dle In2 *„měla být nějaká spolupráce, prostě v místě těch všech jako participujících složek“*

V rozhovorech zaznívaly i konkrétní návrhy spolupráce a schůzek, opětovně jako jsou zkušenosti ze spolupráce v rámci ŠPP, případových konferencí a výchovných komisí. Z vyjádření participantů je zřejmé, že by upřednostnili

s ohledem na personální kontinuitu a stabilitu, formu **stálého zaměstnance**, **placeného ze státního rozpočtu**.

DVC 3.2: Zjistit kdo by z pohledu participantů měl ŠSP vykonávat?

Na otázku: Kdo by měl vykonávat pozici pracovníka ŠSP? (sociální pracovník, sociální pedagog) se participanté domnívají, (In4, In6, In7) že pro tuto pozici kompetence absolventa jen sociálního pracovníka nestačí, a výkon profese sociální práce ve školství by měl vykonávat spíše **sociální pedagog**, kdy jeho profil lépe odpovídá očekávání participantů. Někteří participanté tyto dvě profese úplně neodlišovali. (In1, In3, In5, In8, In9) Jiní měli jasnou představu. In7 *„Dokážu si představit, že by sociální pedagog byl, podle mého, když by byli vhodně nastavené kompetence vhodnější než sociální pracovník, právě pro ten přesah pedagogický.“* Ačkoliv se zdá být sociální pedagog vhodnější, je z rozhovorů zřejmé, že participanté hledají využitelnou aktivní a schopnou osobnost se širokým záběrem znalostí, dovedností a zkušeností. Ve vztahu ke kompetenci terénní práce, tedy kontakty s rodinou a práci v přirozeném prostředí zazněl zajímavý argument, kdy In10 vidí *„větší přínos sociálního pedagoga než úplně sociálního pracovníka..., ale ve chvíli, kdy se z toho sociálního pedagoga... převezme část kompetencí práce s rodinou..., tak pak je ta funkce úplně bych řekl. Je to takový mezi jo, takovej bych viděl hybrid sociálního pedagoga a sociálního pracovníka. Jo, to bych viděl jako přínos pro školu.“* je zřejmá potřeba, jasně vymezit kompetence tedy požadavky na oborovou profilaci se vzdělavateli. Slovy In7 *„musel by se jasně profilovat obor už při akreditaci studia na vysokých školách a musel by se zase propsat do školského zákona.“*

DVC 3.3: Zjistit jakou roli z pohledu participantů, hraje při realizaci ŠSP školní poradenské pracoviště.

Dle participantů hraje ŠPP při realizaci ŠSP významnou, roli ve vzájemné spolupráci. Kdy došlo ke shodě napříč rozhovory, že sociální pracovník/pedagog by **měl být součástí ŠPP**, nebo s ním velmi úzce spolupracovat. Zároveň byla pozice metodika prevence připisována právě pracovníkovi ŠSP. (In4, In9, In10,) Úryvek z rozhovoru, který se zabývá časovou dotací a přenosem kompetencemi

metodika prevence s In10, „T: Máte pocit, že je to v pořádku, když je pedagog vlastně i metodikem prevence a má to rozdělený, je ta dotace časová, dostatečná? In10 „On vůbec nemá žádnou úlevu. On má normálně plný úvazek, metodik prevence. To je naprosto zásadní chyba a ten člověk by měl mít čas. Ten metodik by mohl být ten sociální pracovník mimochodem úplně bez problémů. Jo, ale jde o to, aby měl čas, aby mohl pracovat s těma dětma.“

6.4 DC 4: Zjistit, jakou působnost, kompetence a činnost by dle participantů měla ŠSP mít a zastávat.

DVC 4.1: Zjistit, jaký rozsah působnosti participantů připisují ŠSP

Rozsah působnosti participantů vidí **v rámci celého systému vzdělávání**, zařadili by ji v různé míře (jak bylo vysvětleno výše) do MŠ, ZŠ, SŠ a učilišť a jejich ubytovacích kapacit (domovy mládeže), zároveň se shodovali prospěchem včasné identifikace a intervence (In2, In4, In5, In6) „*kdy se ten problém zachytává včas, tak je to úplně jiná práce, jak s rodičema tak, učitelama...*“ (In6). Z pohledu informantů je vhodné zavést ŠSP pro co nejširší skupinu dětí co nejdříve, jenže zároveň dle In6 „*máme sociálních pracovníků méně, než bysme potřebovali, tak primárně bych je nasazoval do škol, kam chodí děti ze sociálně vyloučených lokalit.*“ Zároveň byl komentován i způsob provedení a potřeby ve vztahu k úvazku. Dle vyjádření informantů vnímají intenzitu spolupráce zvláště **v závislosti na potřebách, nebo míře obtíží**.

Zatímco (In3, In5) by pro malou MŠ potřebovala spíše navázat na **informační, poradenské zdroje** a komunikovat s rodinami obtížná témata, případně **sítovat děti a jejich rodiče na služby**. (In2, In8, In10) ZŠ, kde ty obtíže mají u třetiny dětí a snaží se spoluprací zajistit koordinovaně s ostatními systémy v místě, by uvítali mnohem větší počet úvazků i dalších podpůrných profesí (viz příloha A). Stejně tak je pohlíženo i na formu ŠSP tedy v případě nižší míry potřeby, na spolupráci s externí službou. Zatímco školy, které ty obtíže mají uvítali formu místní a stálou.

DVC 4.2: Zjistit činnosti se kterými participanty ŠSP spojují.

Participantů (napříč rozhovory) vnímají ŠSP jako prostředníka, komunikátora, jako spojku. (In1) Který má „*zjišťovat situaci, identifikovat dítě*“

(In5), komunikovat s dětmi s rodiči, fungovat v rámci multidisciplinárních týmů, podílet se na vytváření preventivních programů (In2, In8, In10), pracovat jak individuálně, tak se třídními kolektivy, (In4, In9) a který propojuje, odkazuje a sítuje. (In5) Také byly uvedeny činnosti poradenské, konzultační, metodické, edukační a „redukční“ (In10) ve směru k dítěti, rodině k pedagogům a spolupracujícím složkám. (In1, In3, In5, In6,) In5 jeho působnost vnímá ohraničenou na identifikaci potřeb, poskytnutí té prvotní vazby a bezpečí, a odkázání na případně nutnou odbornou pomoc. *„že se nepouští... do nějakých terapeutických věcí, nebo do dlouhodobého poradenství, ...že by pak měl odkazovat někam dál.“ (In5)*

DVC 4.3: Jaké předpoklady jsou dle účastníků pro výkon ŠSP očekávány.

Mimo předpoklady obecně uváděné pro pomáhající profese (In6) jako je znalost měkkých dovedností (In10) empatie a komunikovat (napříč rozhovory) s rozdílnými skupinami, zejména s dětmi (mít rád děti), by měl mít schopnost *„vést základní diagnostiku a preventivní aktivity a také fungovat trochu jako mediátor a facilitátor (In1)“*. Důležité jsou praktické znalosti problematiky a místního prostředí, a schopnost spolupracovat. (In1, In2, In5, In8, In10) ŠSP by měl být aktivní, kreativní, a tolerovat rozmanitost. Důležitými předpoklady jsou také schopnost jednat dle etických kodexů, jednat v souladu s morálkou (In10), hodnotová zralost a *„vysoká frustrační tolerance“ (In5)*. Důležité je také udržení hranic a oddělení pracovního a soukromého života pro zachování objektivitu a psychohygieny. Jak uvedla In4, *„nemít vysoké ego, ale umět přizvat pomoc“*.

DVC 4.4: Jaké vzdělání by dle účastníků měl mít pracovník ŠSP

Z rozhovorů s účastníky vyplynulo, že pracovník ŠSP by měl mít vysokoškolské vzdělání, přestože se informanti lišili v požadavcích na konkrétní úroveň ve škále od odborného středoškolského (In2, In9) až po vysokoškolské. In 7 uvedla vztahy mezi vzděláním a kompetencemi vycházejícími z legislativy, a pro danou pozici vyvozovala i možnost obdoby zkoušky způsobilosti.

Spíše než oborové zaměření vzdělání, byly účastníky zohledněny

předpoklady, znalosti a dovednosti, přičemž se informanti shodovali v tvrzení, že tato **pozice není určena absolventům, kteří nemají zkušenosti z praxe.** (In 2, In5, In6, In10) Praxi by pak měli dle In10 načerpat při práci v sociálních službách (NZDM, OSPOD) a školských zařízeních, (DD, DDÚ)

Mezi informanty byla shoda nad ochotou se dále vzdělávat. Doporučenými pak bylo další vzdělávání jako (motivační rozhovory, krizová intervence aj.) (In5)

DVC 4.5: Jaké znalosti a dovednosti by dle participantů měl mít pracovník ŠSP

Dle participantů (In1, In4, In5, In6, In9, In10) by ŠSP měl mít znalosti nejen ze svého oboru tedy sociální práce a sociální pedagogiky, ale i z oborů se kterými spolupracuje. (Psychologie, speciální pedagogika, zdravotnictví aj.) Měl by mít znalost toho, jak funguje školský (In2, In10) a sociální systém, výhodou je znalost místního prostředí (In2, In5, In6, In7, In10) a poměrů v něm.

Napříč rozhovory byla shoda na empatii a komunikačních dovednostech. Tedy schopnost vést rozhovor s dětským klientem, ale umět komunikovat s ostatními systémy a umět se i „odprezentovat“ (In4). Měl by být dobrý pozorovatel a všimnout si důležitých detailů, schopnost identifikace potřeb. Dále by měl mít dobré organizační schopnosti a být schopný spolupráce v týmech. Měl by mít schopnost reflektovat sám sebe, svoji práci a umět pracovat s chybou (In6). Další kompetence vychází ze znalosti legislativy, a to v oblasti vzdělávání a sociálně právní ochrany dětí.

6.5 DC 5: Návrh kompetencí ŠSP

Požadavkem participantů vůči této pozici je výrazná variabilita ŠSP a schopnost přizpůsobovat se potřebám dětí a jejich žitého světa. A ačkoliv každý z participantů pracoval v jiném sektoru, a tak si trochu přizpůsoboval pozici svému pohledu je cílem DC5 navrhnout kompetence ŠSP konkrétně pro práci s dětmi, založené na respektu k jedinečnosti každého z nich.

Mezi takové patří orientace v trendech, které v dnešní době ovlivňují životy a chování dětí.

Kompetence Komunikace a interpersonální dovednosti

Schopnost empatie a schopnost účinné a respektující komunikace s dětmi,

jejich rodiči a dalšími spolupracovníky, schopnost tuto komunikaci zprostředkovat a posouvat věci dál, schopnost motivovat a zplnomocňovat, náhled nad situací reflektování, advokacie ve prospěch dětí.

Znalosti a dovednosti v oblasti pedagogiky, vzdělávání, sociální práce a služeb

Znalost funkcí a procesů školského systému a vzdělávání, znalost sociálního systému a návazných systémů služeb, schopnost pracovat s dětmi individuálně i ve skupinách, schopnost práce s rodiči a pedagogy, i v rámci širší spolupráce, schopnost identifikovat a řešit psychosociální potřeby dětí a rodin, poskytnout poradenství dětem, rodinám, pedagogům, přenášet témata mezi úrovněmi, zaměřit se na řešení

Znalosti a dovednosti v oblasti organizace a koordinace

Schopnost koordinovat a spolupracovat v rámci multidisciplinárního týmu, schopnost plánovat a organizovat prevenci, intervenci i svůj čas, schopnost se „odprezentovat“

Etické a právní kompetence

Znalost, dodržování a aplikace etických zásad, schopnost řešit etická dilemata a konflikty a schopnost práci reflektovat, znalost přílehlé legislativy, znalost ohraničení kompetencí ostatních participantů

Sebezkušenostní kompetence

Schopnost nadhledu a udržení hranic, reflexe svých emocí a práce s nimi zohledňování potřeb, práce s vlastními motivy a mocí, schopnost sebereflexe a psychohygieny

7 Shrnutí výzkumné části

DC1: Očekávané přínosy ŠSP jsou participanty vnímány zvláště u dětí, které se nachází v nějaké nepříznivé životní či sociální situaci, tedy děti ze sociálně slabého, nepodnětného prostředí, děti z minorit, nebo děti ekonomicky znevýhodněných skupin obyvatelstva. Tam je ŠSP participanty vnímána jako významný činitel prevence, sociálně patologických jevů a sociálního vyloučení. Už méně ji vnímají jako podporu ostatním dětem, nebo dětem nadaným, proto bylo velmi zajímavé zařadit zástupce „výběrové školy“ kde se sice méně vyskytují jevy sociálního vyloučení, ale je viditelnější potřeba ŠSP jako součást psychosociální opory.

ŠSP a její přínosy jsou také vnímány z pohledu profese, která do vzdělávání přináší jiné než pedagogické přístupy, jimiž odkrývá, vyrovnává a odstraňuje bariery v přístupu dítěte ke vzdělávání. A to i u dětí nadaných, nadějných a „ambiciózních“. Tím, že se ŠSP orientuje na podporu zdravých a funkčních vztahů, ovlivňuje nejen sebepojetí dítěte, ale mění fungování dalších úrovní jejich životního světa a prostředí. Propojuje zájmy školy, rodiny se službami a institucemi. Předchází vylučování dítěte z kolektivu, upevňuje jeho zakotvení ve vzdělávání a přispívá k wellbeingu a pocitu školního úspěchu. Přispívá tak celé společnosti, kde její vliv může snižovat obecnou míru sociálně patologických jevů, předcházet předčasným odchodům ze vzdělávání a tím přerušit kauzalitu sociálního vyloučení a v konečném důsledku se může projevit do prosperity jedince i společnosti.

DC2: Participanti velmi vnímají rizika, která překáží v implementaci ŠSP. Mezi těmito jsou pak překážky spojené s financováním a nastavení mechanismů financování tak, aby bylo jednoduché, spravedlivé a vycházelo z reálné potřeby jednotlivých školek a škol. Chybějící jasně vymezené kompetence ukotvené v legislativě a metodické opoře, resortismus, propojení požadavků na profesi ŠSP do oborů vzdělávání je z pohledu participantů významným rizikem. Například organizacemi by pak participanti uvítali stabilní financování podpůrné infrastruktury přímo ze státního rozpočtu, a to s ohledem na udržitelný rozvoj aktivit, kvalitu poskytované služby, personální stabilitu a kontinuitu. Řešení těchto

překážek je nahlíženo v paralele obdobných implementačních procesů a díky tomu mezi participanty panuje mírná skepse.

DC3: Představy participantů o realizaci ŠSP jsou postaveny na reálných potřebách odvislých od míry obtíží, nikoli pouze jen od počtu žáků. ŠSP je participanty chápána jako součást ŠPP a zasazena do širších konceptů multioborové spolupráce. Dle participantů by bylo možné přenést kompetence, které nyní zastává metodik prevence na ŠSP.

Do konceptu ŠSP z pohledu participantů lépe zapadá vzdělání v oboru Sociální pedagogiky než vzdělání v oboru Sociální práce, pro uvedený pedagogický přesah. Spíše, než oborové profilace jsou pro participanty jako důležité, vnímány zkušenosti, znalosti a dovednosti, kterými ŠSP disponuje. Participanté se shodovali, že tato profese není určena pro absolventy bez praxe.

DC4: Zavedení ŠSP a rozsah její působnosti je participanty vnímán napříč vzděláváním od mateřských až po střední školy a primárně by měla být zavedena do škol dle obtíží a potřeb. Vnímanou výhodou ŠSP je práce v prostředí školy s přesahem ve směru k prostředí dítěte a rodičům, formou ambulantní a terénní práce. Kdy tato práce spočívá zvláště v časně identifikaci rizik a potřeb dítěte a včasné intervenci, poradenské praxi a komunikaci, při které dochází k tlumočení styčných témat, vyjasňování, hledání možností, které mají zúčastněné strany, zprostředkování pomoci, a hledání společných řešení.

Cílem je podpora a advokacie zájmů dítěte a vyrovnání přístupu ke vzdělávání. Nadstavbou by dle participantů bylo rozpohybování a propojení spolupracujících systémů, organizací a služeb okolo dítěte.

Závěr

Předkládaná bakalářská práce: Možnosti a limity školní sociální práce v České republice se zabývá implementačním procesem ŠSP do českého vzdělávacího systému. Hlavním cílem práce je zjistit přínosy a argumenty participantů výchovně vzdělávacího procesu k zavedení ŠSP a na základě těchto zjištění navrhnout rámec kompetencí. Teoretická část práce nás ve čtyřech kapitolách seznamuje se stavem, v jakém se nyní ŠSP, s možnostmi, které má, s východisky a poznatky z české i zahraniční literatury. Její členění vychází z opor ekologické perspektivy čímž vzniká struktura práce dělené mezi jednotlivé úrovně vztahů a vazeb a stává se tak zároveň oporou části výzkumné. Výzkumná část práce pak zjišťuje konkrétnější představu o podobě ŠSP z perspektivy spolupracujících odborníků, participantů, kteří byli do výzkumu vybráni záměrně, tak aby pokryli širší organizací participujících na vzdělávání a sociálních službách s cílovou skupinou dětí.

Vzhledem k aktuálnosti implementačních snah zavedení ŠSP do vzdělávání v ČR, šíře a rozdílnosti úrovní participujících organizací, napříč obory a resorty, byla pro naplnění hlavního a dílčích cílů práce použita výzkumná strategie kvalitativní případové studie.

Zvolená výzkumná strategie a metoda polostrukturovaného rozhovoru se osvědčila zvláště pro práci s heterogenitou participantů, jejich rozdílnými úrovněmi vztahů a postojů, znalostí a začlenění v systému výchovy a vzdělávání i ve vztahu ke zkoumanému jevu.

Výsledkem je silné propojení teoretické a výzkumné části, které v některých svých výstupech až „podezřele“ kopíruje teoretická východiska, čím z mého úsudku potvrzuje správnost struktur teoretické i praktické části práce. Nevýhodou metod kvalitativní výzkumné strategie je nezobecnitelnost výsledků a z mého pohledu určitá neobjektivnost výzkumu, který je tak zatížen percepcí osobních preferencí. Ve sděleních participantů nám ovšem dává ochutnat rozmanitost vztahů systému, který z mého pohledu ovlivňuje i konečný obsah sdělení a utváří tak zajímavý pohled na realitu.

Význam této práce pro praxi sociální práce, jak již jsem uvedla v úvodu práce, spočívá ve snaze, upozornit na téma, které ač není nové, je velmi dynamicky se rozvíjející a pro sociální pracovníky zajímavé nejen s ohledem na uplatnitelnost oboru, ale i z pohledu dalšího vědeckého bádání, které by se pravděpodobně ubíralo již směrem evaluačního výzkumu tedy dopadů ŠSP na...

Dalším významem této práce je snaha upozornit na akcelerující poptávku vzdělavatele, protože chybí možnost mixu oborů zaměřených na sociální práci s dětským klientem.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristická rizika 26

Tabulka 2: Činnosti sociálního pracovníka v rámci MTSS37

Tabulka 3: Transformační tabulka A49

Tabulka 4: Transformační tabulka B 49

Tabulka 5: Transformační tabulka C49

Tabulka 6: Transformační tabulka D50

Tabulka 7: Specifikace výzkumného vzorku51

Seznam obrázků

Obrázek 1: Základní modely školní sociální práce34

Obrázek 2: Schéma spolupráce v týmu36

Obrázek 3: Hierarchie potřeb 39

Seznam literatury/zdrojů

BALÁŽ, R. 2013, Rozhovor s Markem Lauermannem., *Sociální práce/Sociální práca*. [online,pdf] Brno: ASVSP, 13(2). 20-24. [12.12.2022] Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

Bělík, V.,2017 Školské poradenské pracoviště jako nástroj profesionalizace prevence ve školním prostředí, [online]. *PROHUMAN*, 29.5.2015 [19.01.2023] Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/skolske-poradenske-pracoviste-jako-nastroj-profesionalizace-prevence-ve-skolnim-prostredi>

BERNANKE, Ben S. 2007. Education and Economic Competitiveness. [online]. In: *At the U.S. Chamber Education and Workforce Summit, Washington, D.C., 2007*. 24.10.2007, [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.federalreserve.gov/newsevents/speech/bernanke20070924a.htm>

BLAŠTÍKOVÁ, L., GRECMANOVÁ H., DOPITA.M.. 2021. Sociální pedagog a sociální pracovník v základní škole, [online, pdf] *Sociální pedagogika/Social Education*, 9(1),74-81, [19.01.2023]. Dostupné z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2021/04/DISKUSE_9-1-2021_2122_SocEd.pdf

ČERNÝ, M., 2022. Ministerstvo školství chystá změnu školních poradenských pracovišť. In:Novinky.cz [online]. ČTK. [19.01.2023] Dostupné z: <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-ministerstvo-skolstvi-chysta-zmenu-skolnich-poradenskych-pracovist-40414657>,

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2020, *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020: Výroční zpráva České školní inspekce*. [online,pdf] Praha: [19.01.2023]. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%c3%bdro%c4%8dn%c3%ad%20zpr%c3%a1vy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-2019-2020_zm.pdf

ČOSIV.2018 a. *PBIS: Podpora funkčního chování dětí a žáků ve škole*. [online]. 2018. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-funkcniho-chovani-deti-a-zaku-ve-skole>

ČOSIV. 2018 b. *PBIS: Podpora funkčního chování dětí a žáků ve škole*. [online]. 2018. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

DISMAN, M., Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000

EDUin. 2020. Zaplatí evropské peníze sociální práci na školách? EDUin informační centrum pro vzdělávání. [online]. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://eduin.cz/clanky/zaplati-evropske-penize-socialni-praci-na-skolach/>

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. 2009. *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání – Doporučení odpovědným politickým činitelům*. Odense. Dánsko

FELCMANOVÁ, L., HEČKOVÁ, L., MYŠKOVÁ, M., et al. 2021. Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení. Praha: Česká školní inspekce, 2021

FREY, A.J., ALVAREZ, M. E., ANLAUF SABATINO, CH., et al. 2021. The Development of a National School Social Work Practice Model, *Children & Schools*, Volume 34, Issue 3, July 2012, Pages 131–134, <https://doi.org/10.1093/cs/cds025>,

FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P., et al. 2020. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020

GAZDÍK, P., 2022, In: EDUin., *Tisková zpráva: Novela zákona o pedagogických pracovnících opět zapomíná na sociální pedagogy i školní psychology*. [online]. EDUin informační centrum pro vzdělávání. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-opet-zapomina-na-socialni-pedagogy-i-skolni-psychology/>

GURKOVÁ, E., 2019. *Praktický úvod do metodologie výzkumu v ošetrovatství*. Olomouc. Univerzita Palackého

HAUPT, S., 2013, Schulsozialarbeit – zusammenfassender Überblick über das Handlungsfeld. *Reader Schulsozialarbeit: Aktuelle Beiträge und Reflexionen eines vielschichtigen Theorie- und Praxisfeldes*. Berlin: Deutsches Rotes Kreuz e.V., 2013, (1), 20-27

HAVLÍKOVÁ, J. 2019. České základní školy v měnící se společnosti: nazrála již doba na zavedení školní sociální práce. [online] *Sociální práce/Sociální práce*, 19(5) 121-135. [19.01.2023]. Dostupné z: https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2021/09/SP5-2019_web_.pdf

HAVLÍKOVÁ, J., KUBALČÍKOVÁ, K., 2018. *Analýza současného stavu výkonu sociální práce ve školách a školských poradenských zařízeních a současného stavu výkonu sociální práce ve zdravotnictví*, Praha: VÚPSV, v.v.i. Praha, výzkumné centrum Brno.

HAVRDOVÁ, Z., 1999. *Kompetence v praxi sociální práce: metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: Osmium

HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005

HIGY, C., HABERKORN, J., POPE, N., et al. 2012. The Role of School Social Workers from the Perspective of School Administrator Interns: A Pilot Study in Rural North Carolina [online]. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2. 8-15. [19.01.2023]. Dostupné z: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/2.pdf

HOFSCHNEIDEROVÁ, A., MATIAŠKO, M., ANTOŠOVÁ, Š., et al. 2021. *Právo na vzdělání: Realita a možnosti strategické litigace*. Praha: Fórum pro lidská práva; Amnesty International Česká republika, 2021

HUBÍKOVÁ, O., HAVLÍKOVÁ, J., TRBOLA, R., et al. 2021. *Deficity ukotvení české sociální práce*. Praha: VÚPSV, v.v.i., výzkumné centrum v Brně

HURYCHOVÁ, E., KRÁLOVÁ, S., LINTNEROVÁ, I., et al., 2017 *Role sociálního pracovníka ve školství*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, Sešit sociální práce

Huxtable, M., 2019. A Global Picture of School Social Work in 2013. [online, pdf]. [19.01.2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/337403171_A_Global_Picture_of_School_Social_Work_in_2013

CHRISTINA, J., 2019. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

INKLUZIVNÍ ŠKOLA.CZ., 2021. Principy inkluzivního vzdělávání. [online]. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

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

JANEBOVÁ, R., 2018. Posedlost sociální práce managementem rizik a rezignace na potřeby. [online, pdf] *Sociální práce/Sociálna práca*, 18(6), 39-56. [12.12.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2022/03/SP6-2018-web-1.pdf>

JANEBOVÁ, R., 2022. Participativní dialog mezi klientem a sociálním pracovníkem z perspektiv Jürgena Habermase, Iris Marion Young a Nancy Fraser, *Sociální práce/Sociálna práca*, 22(2). 5-23

JANKOVSKÝ, J. HOLUB, M., MATOUŠKOVÁ, I., et al, 2015, Sociální pracovník v multidisciplinárním týmu. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2015. Sešit sociální práce

KARTOUZ, B., 2019. V Česku roste faktická negramotnost a politická ignorance trvá. [online]. *A2larm* 17.05. 2019 [19.01.2023]. Dostupné z: <https://a2larm.cz/2019/05/v-cesku-roste-fakticka-negramotnost-a-politicka-ignorance-trva/>

KCSOS. (nedatováno). School Social Work One Pager. Kern County Superintendent of schools Office of Marry C. Barlow Advocates for children [online]. nedatováno [19.01.2023]. Dostupné z: <https://kern.org/instructional-services/wp-content/blogs.dir/4/files/sites/22/2019/09/School-Social-Workers-One-pager.pdf>

Kompetence, In: ABZ.cz: slovník cizích slov. *ABZ.cz: slovník cizích slov – online hledání* [online]. [12.12.2022]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>

KOSCUROVÁ, Z., 2013. Diskutujme, polemizujme, no pokúsme sa predovšetkým koncepčne riešiť profesiu sociálneho pracovníka v rezorte školstva. [online]. *Sociální práce/Sociálna práca*, 13(2) 24-26. [12.12.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/wp-content/uploads/2020/11/2013-2.pdf>

KUBÍČKOVÁ, A., FELCMANOVÁ, L., 2021a, *Pozitivní podpora chování (PBIS) jako nástroj pro komplexní péči o duševní zdraví žáků*. [online] [19.01.2023] Dostupné z: https://digilib.uhk.cz/bitstream/handle/20.500.12603/583/icipsen_2021-01-006.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KUBÍČKOVÁ, A., FELCMANOVÁ, L. 2021b. Možnosti podpory duševního zdraví žáků. [online]. *Pedagogická orientace.*, 31(1), 70-96 [19.01.2023]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-70>

LABÁTH, V., 1999. Školská sociálna práca - potreba, alebo rozmar?. The school social work - a need or a whim?. *EFETA – otvor sa: vedecko-odborný časopis o komplexnej rehabilitácii ľudí s postihnutím*, 9(3),

Lebenswelt, in Sociologická encyklopedie, 2017, [online]. Sociologický ústav AVČR, v.v.i. 2017.[19.01.2023]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Lebenswelt>

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele.

MATULAYOVÁ, T., 2021. *Sociální pracovník na základní škole* [online]. Nadace Sirius [12.12.2022]. Dostupné z: https://www.nadacesirius.cz/soubory/ke-stazeni/primarni-prevence/Prezentace_SocPed_4_5_2021_Matulayova.pdf

MIKLUŠÁKOVÁ, M., FOIST, V., HORÁČKOVÁ, J. Nedatováno, *Vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách, aneb jak překonat znevýhodnění chudobou ve škole?*. [online]. Agentura pro sociální začleňování [12.12.2022]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/vzdelavani-v-socialne-vyloucenych-lokalitach-aneb-jak-prekonat-znevychodneni-chudobou-ve-skole/>

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al., 2015. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze

MPSV. 2017. *Analýza inovativních postupů a služeb pro rodiny a děti v České republice*. [online,pdf] Praha: MPSV [12.12.2022] Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Analyza_inovativnich_postupu_a_sluzeb_pro_rodiny_a_deti_v_Ceske_republice_2017_.pdf/c8ed1afa-46a2-a4dc-98d1-05420fe8aca8

MPSV. 2019. *Analýza financování sociálních služeb 2019*. [online] Praha:MPSV. [12.12.2022]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Anal%C3%BDza+financov%C3%A1n%C3%AD+soci%C3%A1ln%C3%ADch+slu%C5%BEeb_2019.pdf/3c8c3bf8-c747-09b0-9308-3838a646c465

MPSV. Nedatováno. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030* [online]. Praha: MPSV, [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+soci%C3%A1ln%C3%ADho+za%C4%8Dle%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD+2021-2030.pdf/fdf1647d-ebf7-efe3-e797-efcf865cb171>

MÜNICH, J., PROKOP, D., KORBEL, V., et al. 2020. *Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování*. [online] Aspen Institute CE, 2020. [2023-01-19]. Dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/kontext-%C5%A1koln%C3%ADho-ne%C3%BAsp%C4%9Bchu-soci%C3%A1ln%C3%AD-probl%C3%A9my-a-financov%C3%A1n%C3%AD>

MUSIL, L., BAREŠ P., HAVLÍKOVÁ, J., 2011. *Výkon profese sociální práce v systémech sociální ochrany ČR*. [online] VÚPSV, v.v.i. Praha 2011. [19.01.2023] Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/analyza-vykonu-socialni-prace>

Návrh zákona, 2021, o pedagogických pracovnících zákonů [online]. [19.01.2023]. Dostupné z: <https://public.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=186921>

NPI. nedatováno. *Koučing ve školství: role mentora při zavádění ICT do výuky*. [online]. Metodický portál RVP.cz. [12.12.2022] Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=71658&view=11067>

obrázek 1 <https://www.prohuman.sk/pedagogika/skolske-poradenske-pracoviste-jako-nastroj-profesionalizace-prevence-ve-skolnim-prostredi>

OECD. 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA*, [online] OECD Publishing, Paris. [19.01.2023]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>

OYSERMAN, D. 2013. *Working With Culturally/Racially Diverse Students to Improve Connection to School and Academic Performance*. In: FRANKLIN, C., HARRIS M. B., ALLEN.MEARES, P., The 2nd edition. New York: Oxford University Press, 2013. 1008 s. Second edition

PAIK, S., CHOE, S., GOZALI, Ch., et al. 2019. *School-family-community partnerships: supporting underserved students in the U.S.* [online]. Aula Abierta. [12.12.2022] Dostupné z: DOI:10.17811/rifie.48.1.2019.43-50

PAVLAS MARTANOVÁ, V., 2014. *Rizikové a protektivní faktory v primární prevenci*. [online] Národní ústav pro vzdělávání. 5/2014. [12.12.2022] Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/rizikove-a-protektivni-faktory-v-primarni-prevenci.html>

PBIS Rewards. 2023. *What is MTSS?* [online]. [19.01.2023] Dostupné z: <https://www.pbisrewards.com/blog/what-is-mtss/>

PETRENKO, R., HLADÍK, J., 2021, Sociální pedagog může být užitečnou součástí školního poradenského pracoviště [online]. *Řízení školy*. [12.12.2022]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/socialni-pedagog-muze-byt-uzitecnou-soucasti-skolního-poradenskeho-pracoviste.a-7751.html>

PETRENKO, R., Sociální práce ve školství se musí šířit. [online]. *Sociální práce/Sociálna práca* 2020, 4.2.2020 [12.12.2022]. Dostupné z: <https://socialniprace.cz/online-clanky/socialni-prace-ve-skolstvi-se-musi-sirit/>

PROKOP, D., KORBEL, V., DVOŘÁK T., et al., 2020. *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity* [online]. Nadace České spořitelny, 2020 [19.01.2023]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqqro--5mOESo7zwAJKrJ_-q/view

RAMPSIII: (Nedatováno) [online] Národní pedagogický institut České republiky [19.01.2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/ramps/spp.htm>

Revue pro sociální politiku a výzkum. 2019, *Východiska pro systémovou změnu financování a další úpravy sociálních služeb* [online] Institut pro sociální politiku a výzkum. [12.12.2022]. Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2019/06/vychodiska-pro-systemovou-upravu-financovani-a-dalsi-navrhy-na-upravu-socialnich-sluzeb/>

RK Centrum. (nedatováno). *Rodinné konference do škol – nově akreditovaný seminář MŠMT*. [online]. [12.12.2022]. Dostupné z: <http://www.rk-centrum.cz/news/51/57/Rodinne-konference-do-skol-nove-akreditovany-seminar-MsMT>

SKYBA, M., 2015. *Školská sociální práce*. Prešov

SPECK K., JENSEN, S., 2014. Kooperation von Jugendhilfe und Schule Bildungswesen, [online,pdf] *Die Deutsche Schule: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Bildungspolitik und pädagogische Praxis*. 106 (1) 9-30, WAXMANN [12.12.2022]. Dostupné z: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/weos/organisation/zeitschriften/die-deutsche-schule/inhalte/dds-hefte-im-open-access/DDS-12014/>
Inhalte_DDS_2014_1_0_Schule_und_Jugendhilfe_Gesamt.pdf

SSWAA 2017, *Resolution Statement: School Social Workers' Role in Addressing Students' Mental Health Needs*. [online] School Social Work Association of America | www.sswaa.org | 1-800-588-4149 [12.12.2022]
Dostupné z: https://www.sswaa.org/_files/ugd/426a18_15e982e913cb44418e96818749fd27b1.pdf

STATHAM, J., CHASE, E., 2010. *Childhood Wellbeing: A Brief Overview*. [online,pdf][[19.01.2023] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/242676811_Childhood_Wellbeing_A_Brief_Overview

ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, K., 2021. *Oblast pomoci ohroženým dětem je metodicky podvyživená*, [online, audio] Podcast, Čas od času, 31.03.2021, [19.01.2023]. Dostupný z: <https://casodcasu.cz/speakers/klara-laurencikova>

ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, K., 2022. Školy hlásí sebevraždy dětí. Až teď se ukazuje, jak pandemii prožívaly [online] *Aktuálně.cz* [video] DVTV, 16:00. [19.01.2023]. Dostupný z: <https://video.aktualne.cz/dvtv/laurencikova-skoly-hlasi-sebevrazdy-deti-az-ted-se-ukazuje-j/r~7751c470847111ecabca0cc47ab5f122/>

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha. Portál

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. 2020. PRACOVNÍ DOKUMENT ÚTVARŮ KOMISE: Zpráva o České republice 2020. [Vláda.cz](http://vlada.cz) [online]. Brusel, 26.2.2020 [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/aktualne/Zprava-o-CR-2020.pdf>

VÖGELI-MANTOVANI, U., GROSENBACHER, S., 2005, *Die Schulsozialarbeit kommt an!*. SCHWEIZERISCHE

KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG. Aarau:
Albdruck, Aarau.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online] *Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [12.12.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=%C5%A1koln%C3%AD%20poradensk%C3%A9>

Wellbeing.(nedatováno). *Partnerství 2030*. [online]. [19.01.2023] Dostupné z: https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-3.pdf

WOOLF, N. Nedatováno. *Check-In Check-Out (CICO): Intervention Tips and Guidance*. [online] PANORAMA EDUCATION. nedatováno, [19.01.2023]. Dostupné z: <https://www.panoramaed.com/blog/check-in-check-out-cico-intervention>

Základní škola Pardubice-Spořilov, *Kotkova1287: VÝROČNÍ ZPRÁVA ŠKOLNÍ ROK 2020/2021* [online]. Pardubice, 2021 [12.12.2022]. Dostupné z: https://zs-sporilov.eu/media/cache/file/9c/Vyrocnizprava_2020-2021_upr.pdf

Zákon 108/2006 Sb., o sociálních službách. *Zákony pro lidi – Sběrka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online] [12.12.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108#cast7>

ZEMAN, J., Nedatováno. *Shrnutí připravované novely zákona o pedagogických pracovnících*. EDUin informační centrum pro vzdělávání. [online]. [19.01.2023]. Dostupné z: https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2022/03/EDUin_podklad_ZOPP.pdf

PŘÍLOHY

Seznam příloh

Příloha A Přepis rozhovoru

Příloha B Vzor informovaný souhlas a závazek mlčenlivosti

Příloha C Operační program Jan Ámos Komenský

Příloha D Informační leták Sociální pedagog

Příloha E Srovnání mapových podkladů

Příloha A

Přepis rozhovoru ze dne 28.2.2023. In2 – online

T.: Já vás zdravím a děkuji, že jste mi vyšel vstříc.

In.2: *Já vás taky zdravím, nemáte zač. Nakonec jsme se nějak předběžně domlouvali a budu rád, pokud můžu přispět k něčemu, co vám bude užitečný.*

T.: Já bych se vás nejprve úplně z úvodu zeptala na pár takových jakoby osobních charakteristik. Na délku praxe. A jestli je to ředitelování na základní škole vaše první praxe nebo jestli máte ještě jinou než tuto vlastně jakoby anamnézu za sebou.

In.2: *No a teď záleží jakou praxi myslíte. Co se týče učitelství, tak tam už to mám skoro 20 let praxe. A teď 5 rokem vlastně jako řediteluju na zš, a předtím jsem 4 roky byl zástupce na jiné základní škole. Tak tohle je moje 3 základní škola.*

T.: Je to přesně tohle. Zkrátka při identifikaci odborníků budu uvádět orientační věk a délku praxe a třeba i pozice, na kterých třeba byli abych zachytila takovou tu rozmanitost toho úhlu pohledu.

DC1

TO1: Jaké mohou být přínosy školní sociální práce pro dítě přímo ve škole?

In.2: *Jo, za mě je to v tom, ten největší přínos, je v nějaký pomoci vyrovnávat, nějaký sociální nerovnosti, které se promítají do školní neúspěšnosti dítěte. Jo, kdy vlastně škola je nabitá učiteli, kteří prostě mají učit, to, co vlastně se po nich chce. Neříkám, že je nad rámec jejich práce, ale většinou na to nejsou připravováni ve vzdělávání, to znamená pedagogické fakulty a jakýkoliv jiný, prostě je na tohle nepřipravují. A dost často třeba ve škole našeho typu, kde těch sociálně znevýhodněných dětí je hodně, tak prostě to zabírá velkou většinu nebo prostě velkou část práce těch učitelů... komunikace s rodiči, prostě řešení školní neúspěšnosti dětí, která má jako u těch dětí, jako příčinu v tom rodinném prostředí a v tom sociálním znevýhodnění, dost často. A buďto ten učitel teda jako dělá, jak má a bere mu to strašně času, energie a prostě nějakých jako psychických sil, anebo to prostě nedělá, tak jak má, potom to samozřejmě správně není. Ten čas si ušetří, ale prostě to dítě tam jako je neošetřený a v podstatě ta neúspěšnost tam jako jest, nebo jako tam se to naplno projeví, byť teda, i když ten učitel dělá všechno, co může, tak stejně, ten systém tomu moc jako zatím není nakloněn, aby se to pomohlo srovnat, nebo nějak kompenzovat ty sociální nerovnosti*

T.: To je úplně super, úplně vyčerpávající, jo a děkuji. Pak mám 2 podotázku tohoto cíle.

TO2: Jaké mohou být přínosy školní sociální práce pro dítě mimo školu?

In.2: *A za mě, protože se vlastně snažíme nějak to teďka nastavit, zavést, takže to nemám jako nějak vyzkoušený ověřený, ale vidím tam ten přínos v tom, že vlastně pro komunikaci s těma rodičema jo, že vlastně to dítě přichází ze školy s něčím, co prostě těm rodičům není kolikrát jako vlastní, jako blízký, není to v jejich hodnotách a vlastně nějaká jako pomoc s tím, jako zapojit do toho běžného, rodinného života, ale nevím, jestli je to úplně jako moc těch sociálních pracovníků, který ve školách budou, nebo by měli být a nebo už je to pole působnosti nějakých sociálních služeb, těch sasek. Takže tam je to tak jako na rozhraní, ale počítám v tomhleto. Navíc potom ještě nějaký volnočasový aktivity u dětí. A když teda mluvíme o mimo školu, tak třeba i já nevím družina, jestli tam do toho spadá, prostě za mě... pomoci třeba s úplatou za družinu, aby to dítě prostě bylo co nejvíce v prostředí těch vrstevníků, těch spolužáků a té školy, nebo nějakých jako kroužků a mělo nějak strukturovanou činnost a mohlo vlastně nějak jako, tak ne úplně formálně se vzdělávat a vlastně nakoukat ty hodnoty, a to, jak vlastně ty, já nevím, ty vzorce chování, který prostě má většinová společnost. Když to řeknu takhle.*

T.: Myslíte tedy, že tím, že ta školní sociální práce může být prospěšná spíše dětem z toho sociálně vyloučeného prostředí, nebo i dětem, který třeba mají vysoké nadání a můžou bejt trošku vlastně tím handicapovaný, byť se nám to nezdá?

In.2: *A popravdě jsem úplně takhle zatím nad tím nepřemýšlel. Proto, co se týče toho nadání a s tím, že si myslím, že primárně asi pro sociálně znevýhodněný děti. Co se týče dětí s nadáním, tak tam si myslím, že. to v kompetenci těch učitelů by bylo a nevím, jestli jako to, že je ve škole třeba neumíme úplně jako podchytit a podpořit. To je jedna věc, ale je to spíš asi daný tím, že vlastně se po nás celou dobu chtělo...vlastně teďka v inkluzi, co nejvíce se věnovat dětem se SVP. Teď už se nám to malinko obrací, a i my sami si uvědomujeme, že prostě děti s nadáním je potřeba se jim nějakým způsobem věnovat. Takže tam si myslím, že jsme to schopni vlastně v těch našich kapacitách zvládnout. Na druhou stranu, pokud budou jako víc podchyceny děti právě ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak může vlastně být v těch třídách jako klidnější atmosféra. Třeba jo a ten učitel má víc prostoru pro to vlastně těm dětem jako dát něco navíc. No, takže nepřímá jo, přímo si nejsem jist.*

T.: Dobře. Další otázka

TO3 Jak může školní sociální práce přispět v interakci mezi rodinou a školou?

T.: Já vím, že už jste jí trošku nakouzl v té mimoškolní, ale je to zas ještě trošičku jinačí úhel pohledu.

In.2: *No my teďka vlastně se snažíme to nějak nastavit ve spolupráci s městem, kde bude sociální pracovník a vlastně uvědomujeme si, nebo chceme právě v tomhleto postupovat nějak v souladu, protože pro to dítě ta rodina je obrovsky důležitá a je to to hlavní a prostě v tomhleto bychom rádi, aby ten přenos do rodiny byl. A stejně tak bychom rádi třeba ty rodiče dostali občas vlastně k nám. Nejenom, pro ... jo ve spolupráci s tím sociálním pedagogem. Nejenom proto, aby si vyslechli, že jejich dítě zase něco nedává, zas má prostě nějakou, já nevím dvojku, trojku z chování, protože něco nenosinebo, že jsou nedostatečný já nevím hygienický, třeba, ale proto abysme prostě právě pochopili třeba ty věci, kterými prostě ta rodina jako žije, prochází, a co je limituje. Byť na tom třeba jako na tom nic moc úplně nezměníme, ale aspoň prostě pro nějaké pochopení pro ty učitele a pro, vlastně to, že pro to dítě třeba to vzdělávání je vlastně až jako ne že na konci toho žebříčku, ale prostě že řeší ta rodina úplně jiný věci. Jiný zcela zásadnější, třeba. Takže z tohohle hlediska, že bysme rádi? Vlastně jednak ten sociální pracovník bych čekal, že bude nějakým způsobem by třeba vlastně tam teďka budeme mít vlastně já teďka konkrétně mluvím o romských jako dětech nebo a máme tam romskýho koordinátora, kterej jako docela rozumný dokáže vlastně to, co my se snažíme říct, když to tak řeknu v uvozovkách, přeložit do toho srozumitelného jazyka, který prostě, když my něco řekneme, tak věcně si pod tím ty lidi jako nic moc nepředstaví. Je to pro ně něco úplně jako vzdáleného a on jim to jako přetlumočí v podstatě, byť samozřejmě česky mluvíme všichni, ale vlastně do toho jejich, čemu rozumí.*

T.: Další otázka je tedy celospolečenská,

TO4 Jaké mohou být přínosy školní sociální práce pro společnost?

In.2: *No za mě je v tom, že vlastně snížíme školní neúspěšnost dětí, snížíme, může jako napomoci předčasným, jako snížit předčasné odchody ze vzdělávání. To znamená, že v nějakém úhrnu prostě budou děti, potom až budou vlastně se stávat dospělými, tak budou vlastně jako třeba pracovně uplatnitelné. Budou prostě mít, větší možnosti a budou pro stát vlastně přínosem, co se týče nějakého placení daní, nějakých prostě hodnot a budou mít děti, které na tom budou vlastně stejně, nebo podobně, jo v tomhleto nějakým způsobem třeba pokračovat. Jako vymanit se z toho z té dědičnosti v tomhleto, že vlastně jo, z toho násobení tý, toho sociálního znevýhodnění není jednoduchý, ale je to*

prostě dlouhodobá věc, ale pro společnost to je jednoznačně přínos. Jsou to jako asi vznešený ušlechtilý cíle, ale jinak, než prostě těm těma konkrétníma dětma na těch konkrétních školách se jich jako dosáhnout nedá.

T.: Máte asi úplně pravdu. Hodně jsem nad tímhle téma přemýšlela, protože, často ty rodiče mají vlastně negativní zkušenost ze vzdělávání, z vlastního vzdělávání. Ať už tedy tím, že mnozí z nich vystudovali nebo prošli pouze speciální nebo zvláštní školou. A ačkoli to byly poměrně chytrí lidé, tak mají svý vlastně jakoby mechanismy, zvládání, zvládání toho života, ty svý copingový mechanismy, zvládání těch krizí a toliko třeba neberou ohled na to vzdělání, jako na hodnotu, která by je mohla posunout dál. Nebo aspoň tak mi to, třeba v některých případech a nemusí to být jenom Romové, přijde. Většinou je to prostě u lidí z ze sociálně vyloučeného prostředí.

In.2.: *Mně obecně se v tomhleto zdá, že to není jenom jako vzdělávání, ale obecně jako nějaký stát, prostě systém, nějaký aparát, který je po těch lidech něco vyžaduje, něco prostě dost často s nima jako řeší takového negativního. Na začátku je to prostě škola, kde třeba neprospívají, pak to jsou nějaký já nevím třeba exekuce nebo něco takového a pro jako většinu těch lidí takovou jako obranou je prostě strčit hlavu do písku a vlastně jako utýct před těma problémama, nebo prostě jo, nechat to být a přestěhovat se nebo podobně, což stejně vlastně, že jo. Potom se to dotýká těch dětí, a pokud se to ty děti viděj, tak vlastně přebírají ty vzorce, protože vychovávat se učeť nejvíc nápodobou.*

T.: Takhle jsme ve své podstatě probrali bod číslo 1. Můžeme přistoupit k druhému.

DC 2

Jeho cíl je zjistit, jaká rizika jsou spojena se zavedením školní sociální práce. Takže tazatelská otázka je k tomu:

TO1: Jaké překážky vás napadají z hlediska systémového zastřešení školní sociální práce, tedy institucí, které mají školní sociální práci zajišťovat?

In.2: *Tak rizika zavedení za prvé mně tam jednak ty finance, aby na to ty školy měly finance, aby to nebylo na úkor zase jiných věcí, které se chtějí. Dál potom odbornost a praktičnost vlastně těch lidí, kteří to budou vykonávat nebo kteří, které na to budeme shánět, protože i z vlastní zkušenosti vím, že prostě odborník, který je vystudovaný, zdaleka nemusí být v praxi použitelný. A na druhou stranu jo, pokud vlastně je člověk z praxe, kterej prostě dokáže do těch rodin chodit, dokáže spolupracovat, dokáže*

komunikovat, byť to vzdělání nemá, tak pro mě je třeba mnohem jako užitečnější pro tu, v tý škole. Jo, ale zase pokud systém bude vyžadovat nějaké vzdělání, tak to nebude úplně jednoduché. Jo, takže v tomhleto najít nějaký rozumný kompromis pro to, aby to bylo, aby to bylo prostě realizovatelné. Další riziko spatřuji, řekněme v nějaké návaznosti a potom na ten systém jako sociální péče vůbec jako státu, třeba s ospodem a nějakých dalších jako možností, které náš stát má a v tom, že vlastně ta práce zase zůstane potom jenom ve škole. Ty důsledky toho. A kde vlastně to nebude mít další jako nějaký dopad. Jo a potom vlastně tam vidím riziko toho, když to takhle bude, že pro ty učitele a pro tu školu vlastně to bude jenom práce navíc, ale bez nějakého jako hmatatelného výsledku. Takže prostě to jako ti učitelé, nebo ti, kteří by to měli dělat, což jsou hlavně učitelé, tak tomu prostě nebudou vidět smysl.

T.: Když se zeptám návaznost služeb, třeba je to problém. Ve vašem případě?

In.2: *Hmm a já si myslím že jako ano, jo.*

T.: Nebo komunikace s ospodem?

In.2: *Jo. Komunikace jako nějaký..., nevidíme tam žádný prostě změny... u některých prostě rodin. Je to asi individuální, ale u některých to je prostě jako já... spatřuji to, že náš stát nemá... nemá nástroje pro to, jakým způsobem vlastně s lidmi, kteří jako neplní ty pravidla, která teda máme nastavená. Tak, jak je jako nějakým způsobem... možná to zní tvrdě, ale jak to prostě vymáhat. A potom vlastně z toho pramení nějaká jako... nějaká teď, teď abych to..., deziluze, ale prostě frustrace z toho, že prostě my ve škole, že vidíme, jak to má na ty děti vliv s rodinou? Státníci si jako udělat nemůže, protože my do té rodiny jako nejsme schopný nějak zasahovat a vlastně je to pořád stejný. No takže, i když dítě má dvakrát prostě dvojky, trojky z chování, tak vlastně co? To je jediný, co my můžeme, a pokud ta rodina vlastně je, má ráda, tak tím to prostě pro ospod končí a stačí.*

T.: Jasně, takže možná, že v té komunikaci, třeba s těmi sociálními pracovníky (ospod) by ten sociální pracovník ve škole byl asi přínosem taky zároveň.

TO2 Jaké překážky zavedení SŠ vás napadají z hlediska legislativy týkající se SŠP?

In2: *Legislativně určitě nějaký vyjasnění jako pozice toho sociálního pedagoga, který zatím není, že jo pedagogickým pracovníkem, ale jinak, jinak asi úplně nevím, jestli tohleto můžu hodnotit moc, jako co se týče legislativy, tak se snažím vždycky to nějak jako řešit tak, aby to bylo přínosné. A s legislativou si jako moc hlavu nelámu. Takže tam*

prostě si myslím, že kde je dobrá vůle, tak se ta cesta najde jo, ale třeba ne úplně podle legislativy.

T.: No a poslední z tohoto ranku, ale to už jste také nakoušl, je

TO3: Jaké překážky zavedení školní sociální práce vás napadají z hlediska financování.

T.: A teď třeba něco konkrétnějšího, protože já vím, že se to nyní řeší přes šablony, nebo tedy OP JAK. Jestli třeba máte tuhle zkušenost s čerpáním z těchto fondů a potom, jaká ta zkušenost s účastí na těch grantech, je pro Vás?

In.:2 Tak zatím jako zkušenost se sociálním pedagogem přes šablony nemáme. Protože to nastavení je takové, vlastně, že všechny školy ty šablony mají stejné, a to, což mě nepřijde férové vůči školám, kde, který mají třeba vyšší počet sociálně znevýhodněných dětí. A přesně co se týče i financování, vlastně pokud to bude nějak systémově nastaveno, tak určitě by tam mělo být zohledněny potřeby škol. Tak, aby prostě třeba my, když já nevím teďka z OP JAK, můžeme čerpat právě pozice speciálního pedagoga až psychologa školního a sociálního pedagoga. Tak vlastně máme 0,8 úvazků, ale my bychom potřebovali vlastně všechny tyhle 3 pozice, protože prostě z těch jako dětí, které mají nějaký SVP, speciální vzdělávací potřeby, máme skoro stovku ze 330 dětí. Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí asi 80 a prostě ty problémy, který by potřeboval školní

psycholog s nima řešit je taky spousta. Takže prostě my bysme jako klidně tenhle obsáhli všechno a zase jsou školy, které si myslím, že zas takovýchle potřeby nemají. Takže tam by to mělo být určitě zohledněno. A aby to nebylo, že teda si ano pořídíme sociálního pedagoga, ale na úkor toho, že prostě třeba už nebudeme mít nějakýho, já nevím pedagoga třeba pro jako nějaký pedagogický vedení, co se týče třeba jako tvorby hodin jo, výuky a tak dále, aby to zas na tom nebyli bity třeba nadané děti, ostatní děti, žáci prostě nebo učitele, který by se třeba chtěli věnovat zase něčemu trochu jinému. Moc podpory by neměli, protože jsme ty peníze vyčerpali na sociálního pedagoga.

T. Tak tohle byl bod číslo 2. A bod číslo 3 je právě potom už přímo k realizaci. Tedy zjistit, jak by z pohledu participantů měla být školní sociální práce realizována.

DC 3

TO1: Takže jaké jsou vaše představy realizace školní sociální práce? A potom tedy je podotázka,

In.2: *No, co se týče ty jako realizace v praxi tak. Tak nějak si to modelujeme, představujeme a začínáme nějak najíždět, jako spolupracovat s obcí. Určitě si myslím, že by to měla být nějaká spolupráce, prostě v místě těch všech jako participujících složek. To znamená nejenom škola, ale i třeba školka a i město. Na našem jako tom městě, který má 3000 obyvatel necelých tak tam to jde, protože to je docela jako malé město a dá se to vlastně nějak v souladu řešit, aby tam bylo, vlastně aby jako to mělo nějak přesah na to rodinné zázemí a na tu rodinu. Protože podle mě samotná škola v tom, jako nemá až takové možnosti a až takovej jako přesah, i když tam ten sociální pracovník bude. A samozřejmě nějaký přesah taky na ten ospod a spolupráce s ním. Jo, takže aby tohle bylo v souladu a bylo to prostě, protože dost často jsou to záležitosti nejen dětí, ale rodin. Jo, a když v těch prostě máme děti ve školce ve škole, potom třeba i na střední škole, a taky by bylo fajn, aby někdo byl schopnej vlastně pohlídat nejenom, že nám to skončí tím, že odejdou ze základky, ale prostě nějakým způsobem je trošku podpořit v tom, aby na té škole zůstali, když už tam půjdou. Na té střední. Takže aby to bylo prostě v nějakým souladu a mělo to přesah třeba i na nějaké možnosti, který třeba to město má. Co se týče třeba jako nějaký nabídky práce nebo bydlení, nebo něčeho takových jakoby benefitů. Pro, ty rodiny, které prostě budou nějakým způsobem fungovat a spolupracovat, stejně tak i ta škola má, nebo naše škola má v současnosti, že ať už to jsou obědy zdarma potřeba možnost odpustit poplatky za družinu, nebo třeba nějaký pomůcky. A dál ještě ve městě třeba funguje rodinné centrum, který má, je zapojeno v projektu podpora integrace romské menšiny, kdy nabízí doučování volnočasovej kroužek vlastně dětem z těch sociálně slabých podmínek, takže tohle, aby bylo prostě v souladu.*

T.: Aby to bylo propojený s těma nízkoprahovými službama.

In2: *Tak a do toho samozřejmě ty Sazky, ale ty tam já trošku malinko vidím, jak to funguje, že to je takový trošku konkurenční prostředí, což mě úplně jako nepřijde vhodný. Kde vlastně někdy mě teda přijde, že si až jako hýčkají ty svoje klienty a prostě viděj cokoliv jiného jako zásah prostě do svejch, jako protože to je pro ně, tak trošku jako nemyslím, že je úplně byznys, ale prostě hlídají si to, aby jo, takže nevím, asi asi, jako by mělo bejt v jejich zájmu, aby se ty lidi jako dostali z té chudoby někam ven, což asi není*

jednoduchý. Není, ale prostě někdy mě to přijde, že fakt, jako jsou ta konkurence tam je, a není to podle mě správně.

T.: Ono je to hodně komplikované v tom, že tady vlastně není legislativa, která by ošetřovala tu hlubokou destabilizující chudobu. A že vlastně to je tedy můj názor. A že vlastně ty děti mají často fakt nevyhovující podmínky k životu vyložené v těch bytech, to si kolikrát neumíme představit.

In2: *Ale zároveň jako si nemyslím, že to je jenom tím, že vlastně ty rodiče nějakým způsobem se jim stalo něco prostě některý z nich, opravdu jako na to nemaj jakýmkoliv způsobem to změnit prostě nemají. Ty kompetence nemají prostě. Prostředky, zdroje, kompetence, schopnosti. Jen tak přežívaj, žijou ze dne na den jo a ty děti samozřejmě potom těžko, jako to můžou mít pak jinak.*

Tak a ta 2 podotázka byla?

TO2: Jaká forma školní sociální práce by vyhovovala vašim potřebám?

T.: Jestli třeba jako externí nebo místní anebo...

In2: *Za mě určitě místní máme externě přes vlastně projekt, jako sociálního pedagoga. Err, který je asi pro 6 škol sdílenej a úplně dobrá... nefunguje to dobře.*

My jako škola nebo nějaký ten sociální pedagog tam může fungovat, ale sbírat ty informace od učitelů a jo, mapovat to, jak vlastně to mají ty děti v té škole, ale musí se to sbíhat někde potom dál a na úrovni třeba nějakého města nebo sociálního odboru a tam prostě řešit už v té konkrétní případy rodin, takže prostě to mají. A co vlastně? Jo, tam by se to mělo seběhnout a nemělo by se stávat to, co se stává nám, že my vlastně přijdeme s tím, že dítě selhává, že prostě mají, jo vši, hygiena problém. Prostě máme informace o tom, jak ta rodina funguje a Ospod nám přijede do školy a řekne, no, ale my jsme tam byli a všechno bylo v pořádku. Jo, takže vlastně to jsou takové protichůdné informace, které jako pak jako těžko s nimi pak dál pracovat. Takže tohle by mělo bejt prostě jednotný, aby ten i ten potom vlastně nějaký postup. Takže nad tou školou by mělo něco být, co by vlastně nějakým způsobem ty informace schraňovalo z těch jednotlivých škol. Ale zároveň ten, kdo bude na tý škole působit, by měl bejt jednoznačně prostě pro tu školu, aby znal to prostředí znal ty děti znal ty učitele, to znamená prostě 1 člověk na školu, nebo prostě maximálně prostě sdílenej, třeba na 2 školy. Jedna osoba, která prostě bude mít přehled o tom, co tam bude.

T.: ...dobře, takže další otázku mám...

TO3: Kdo by měl vykonávat pozici pracovníka školní sociální práce? A teď je to na ty 2 profese, jestli sociální pracovník nebo sociální pedagog. A jestli v tom děláte rozdíl, nebo neděláte?

In2.: *No tak v tomhle si myslím, že už jsem odpověděl trošku v předchozích. Podle mě by to měl být člověk, kterej prostě je praktickej a je schopnej, vlastně s těma lidma komunikovat, ať už na straně učitelů, protože to taky není jednoduché. Tam taky vidím velké rezervy, že někteří učitelé prostě to jako nepokládají za důležitou věc a potom komunikovat na straně prostě těch rodin, to znamená bejt schopnej jít do té rodiny, řešit ty věci, pak třeba ty sasky nějakým způsobem v tom angažovat. Takže mně je to úplně jedno. Jestli to bude pedagog nebo pracovník sociální, jestli bude vystudovanej, nebo ne, ale aby prostě to byl člověk, kterej je tohle schopnej dělat, protože mám jako tu zkušenost, že sociální pedagog nebo sociální pracovník prostě je schopnej to dělat od stolu, a to prostě nikam moc nevede. Tak ale chápu, že legislativa to chce nějak jinak, asi. Ale jako pro mě osobně je nejdůležitější to, aby ten člověk prostě fungoval.*

T.: Super, děkuji a další otázka je,

TO4: Jakou roli by při realizaci školní sociální práce mělo hrát školní poradenské pracoviště?

In2.: *No ten sociální pracovník asi nebo pedagog by měl být součástí toho pracoviště a mělo by to vlastně nějakým způsobem fungovat společně. To znamená, ten preventista by vlastně s ním měl připravovat nějaké věci, které se týkají třeba já nevím adaptačních*

kurzů, třídnických hodin a potom nějakých věcí... protože vlastně ten preventista doteď, vlastně sbírá ty podklady od učitelům, třeba o neomluvených hodinách a tak dále, a na základě toho pak vlastně plánuje nějaké ty preventivní aktivity. A stejně tak výchovný poradce zase sbírá informace o neúspěšných dětech, školně. Což dost často jsou děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ne že by nějak intelektově, ale hlavně nějak prostě nepodnětným domácím prostředím, který, prostě je už na začátku jako, staví do toho, že prostě budou neúspěšní, protože do té školy nechoděj nemají doma, prostě v předškolním věku, nějakou podporu jo, nikdo si s nimi doma nepovídá, nehraje pořádně... Měla by to vlastně tam být naprosto v tom jako pevnou součástí toho školního poradenského pracoviště. Super a jak se to nastaví ta komunikace, nebo to to už je asi věc. Každý školy potom jo nějaké schůzky pravidelný, nebo prostě jak to bude fungovat, to už asi každá škola by si měla podle svezch jako. Pravidel nějak v tom najít tu cestu.

T.: Zeptám se vaše škola má svého psychologa školního.

In2: *Nemáme, nebo takhle máme v rámci týmu mobilního týmu tak prostě sdíleného pro 6 škol. Takže k nám přijede 1 za 14 dní. Stejně jako ten sociální pedagog a prostě spíš jsme z toho rozčarováný, no.*

T.: *Jasně. No. Tak. Err zjistit jakou působnost kompetence a činnost by dle participantů školní sociální pracovník měl mít, tak to je dílčí cíl 4 a k tomu je otázka,*

DC4

TO.1 Kde všude má podle vás působit školní sociální pracovník nebo školní sociální práce?

T.: *záleží na úhlu pohledu, kam byste ji jako by umístil a vy už jste to nakousl.*

In2.: *Já můžu mluvit jenom za školu, jo, ale za základní, protože máme základní školu, ale je tam prostě to předškolní vzdělávání 2 roky, prostě jsou podle mě zásadní a tam prostě jsou návyky, které jsou důležité pro ty děti i pro ty rodiče, že se prostě někam chodí, že to je nutný, že prostě se ptám jo, že ten den má nějakej režim, že se ta prostě respektuje ten učitel a tohle se ty děti, když se to naučí, tak vlastně potom v té 1 třídě můžou vlastně věnovat uvolněný kapacity tomu, že se učej jo číst, psát, počítat. No a pokud to nemaj, pokud prostě víc času tráví doma než v tý škole nebo školce, tak prostě tam to už už jsme zase u toho už to zase začne hnedka na začátku první třídy a už ty rozdílly se jenom zvětšují, takže tam určitě je školka jednoznačně a ne pod 1 je nebo poslední jako předškolní rok, ale prostě 2 roky předškolní docházky bych dal povinně, ale to nevím, jestli je otázka sociálního pedagoga, to spíš té legislativy.*

T.: *Dá se to doporučovat, dá se už přímo při práci s těmi rodinami nebo dětmi je navázat na organizace.*

In2: *Nám se hodně osvědčuje přípravná třída, kterou máme vlastně tam. To je úžasný, že ty děti, který z těch sociálně znevýhodněného prostředí, tam jako je poměrně dost, tak vlastně přesně tam si jako dokážeme pohlídat tu jejich docházku, nebo jako důsledně to vyžadovat. A vlastně, že to prostředí navíc ještě znají. Jo znají tu školu, znají, tu jídelnu, znají ty děti, chodí s nimi do družiny, ty učitelé taky občas, takže potom vlastně ten přechod na ten do té 1. třídy je prostě jednodušší.*

T.: *A za rodiče my se vám komunikuje v tomhle ohledu dobře?*

In.2: *S rodiči, no víceméně jo, nějakým způsobem chápou, prostě, že už je to škola, tak spíš spíš tam vidím jako problém s těmi rodiči. S rodiči třeba který, které jako jsou odkladové děti a jako z většinové společnosti, tak prostě tam cítím takovej ten takovou tu otázku a nebudou tam chodit jenom prostě romské děti, do té přípravný třídy. No já nevím, no. Rozumím tomu asi trochu, ale moc to tomu nepomáhá no.*

T.: *To mi je hrozně líto, že jsme se vlastně ještě z těch jako by předsudků nedokázali vymanit, ale ty předsudky jsou na obou stranách, což je trošku problém.*

In.2.: *Ale jako mě tohle přijde, že to je vlastně jako ta společnost naše, že ta takhle funguje. Výběrový školy, nižší gymnázia, prostě chceme inkluzi, ale zároveň podporujeme to, že se prostě ti šikovní někam můžou jako selektovat.*

T.: *Tak on je taky problém v tom, že třeba oproti zahraničí máme jakoby poměrně nízký objem prostředků do vzdělávání nebo do škol všeobecně. A nemluvím už o tom, že jste přetížený administrativou a dětmi. Protože ty zahraniční zkušenosti z inkluzivních škol, jsou prostě o trošku jinačí v počtech dětí ve třídě.*

In.2: *Hmm no, a to teďka vlastně, že jo. Nová změna od ledna ohledně asistentů pedagoga, to bude taky ještě zajímavé. Zatím ty poslední informace nejsou moc příznivé.*

T.: *Jaký jsou? Můžu-li se zeptat, tohle tohle jsem nezaznamenala.*

In.2.: *Já vycházím z toho, co bylo vlastně někdy možná už před vánoce, kdy vlastně my máme asi já nevím 7 a půl teďka pracovní síly, co se týče asistentů na počty, to dělá 12 lidí a když jsem si to počítal, tak to bylo jenom, co se týče počtu dětí na 1 až 3 tříd, tak to bylo asi 3,8; to znamená na zhruba polovinu.*

T.: *Takže Vám chtějí jako ty úvazky osekát na polovinu*

In.2: *Jako to samozřejmě bylo strašně kritizovaný, pak vlastně jako ticho po pěšině a teďka se o tom má jednat. Takže nevím... zároveň mě to i jako přijde dost takový, co se týče zákonných věcí, ne úplně v pořádku, protože pokud pedagogický pracovník má mít smlouvu na rok minimálně, a já v září prostě budu podepisovat asistenty, který do prosince tam můžu mít, a od prosince ne, tak co s nima. Jak jim to mám jako podle zákona udělat? Je to prostě takové, jako já se samozřejmě s nima domluvím, protože fungujeme na nějaký bázi jako, prostě otevřený, tak si to řekneme. Myslím si, že to pochopí, ale prostě podle zákona to není a zároveň mě to štve, že vlastně jsem k tomu*

tlačený, jako to nějak prostě takhle pytlíkovat, když to řeknu blbě. Když pak přijde inspektorát práce, tak jako já jsem ten špatnej, kterej to takhle udělal.

T.: Máte za sebou nějakou možnost, třeba tyhle věci dál postupovat prostě k nějakým expertním týmům prostě tak, aby se to řešilo na té politické úrovni. Protože většinou mám pocit, že jde o rozhodnutí, prostě politická.

In2: *Jako asi moc ne. Možná nejsem tak nějak třeba aktivní, že bych byl v něčem zapojený, ale spíš tu jako nějakou, že by někdo něco řešil, asi kdybych napsal, já nevím na MŠMT, nebo někam. Jsou samozřejmě, že jo. Asociace ředitelů základních škol. Gymnázii a tak dále, který se asi k tomuhle vyjadřují různě učitelské platformy atd., Odbory atd. Ale ale vlastně za mě pak nevím, kam bych se mohl obrátit s tím, ale většinou pak jako samozřejmě to řeší tak, že ty věci tam, jako jsou řešené jsou a ty ty náměty a podněty tam od těch institucí jsou.*

T.: To byla otázka, kde by všude měla působit ŠSP. Tak, jestli je to k ní všechno, tak bych přešla k otázce:

TO 2 Jaké činnosti by dle vás měla školní sociální práce provádět a nevím, co si přesně pod tím představíte.

In2: *No já si myslím, že bych tam viděl nějakou jako administraci, nebo nějaký jako vedení evidence sociálně znevýhodněných dětí. Teď to řeknu naprosto technicky jo... na nějaký soupis toho, kdo, kdy, kde, v které třídě, co dělá, jak co nedělá, prostě, jakým způsobem, jaký má problémy a spojovat to na úrovni těch rodin... a vlastně komunikovat to potom v rámci toho školního poradenského pracoviště s vedením školy a s přesahem právě, potom ty jako větší jako takový ty složitější případy, s přesahem právě na to třeba město nebo sociální odbor jo a tam vlastně potom hledat ty cesty, jak tady vlastně těm lidem nějakým nebo těm dětem vlastně pomoci... Potom i vykonávat nějakou osvětu jo.. ve spolupráci s tím školním preventistou, vlastně připravovat nějaký aktivity pro třeba třídní kolektivy. S ohledem právě třeba na sociálně znevýhodněné děti a zároveň i taky jako nějakým způsobem dělat osvětu mezi učiteli a třeba doporučovat vedení školy nějaký vzdělávací akce pro učitele nebo pro vedení v sociální oblasti a tak dále. Takže tak tohle si myslím, že by v tý náplni být mohlo.*

T.: Skvěle, úplně děkuji.

TO 3: Jaké předpoklady by z vašeho pohledu měl mít školní sociální pracovník?

A teď i ty osobnostní i asi ty. No ke vzdělání se ještě dostaneme, takže ty osobnostní předpoklady?

In2: *No, určitě by to mělo bejt komunikativní člověk, kterej dokáže vlastně hledat nějaký cesty pro spolupráci a domluvu. Jo, to znamená, kterej hledá nějaký jako řešení a prostě je schopnej lidi přivést k tomu, aby se domluvili na nějakým prostě kompromisu. No, protože to vždycky bude o kompromisu asi ... no potom, já nevím, no, aby prostě byl schopnej jako v praxi fungovat. To nevím, jestli je úplně osobnostní předpoklad... prostě týmovej člověk... kterej ty věci zkouší zase a znova prostě, i když to nemá úplně jako jednoznačné řešení nebo jednoznačnej výsledek, tak prostě hledá cesty, který prostě povedou k tomu, aby to, co dělá, aby prostě se to někde posunulo.*

TO4 Další otázka, jaké vzdělání by podle vás měl mít pracovník školní sociální práce? A teď je to na té škále od vlastně nějakých třeba kurzů, nebo až po po to vysokoškolské, kde byste ho asi tak viděl, nebo v jakém rozsahu?

Inf.2: *No v tomhleto asi nedokážu úplně odpovědět, protože zase jako jak jsem říkal, mám zkušenost s někým, kdo byl vzdělán vysokoškolsky, sociální pracovník, ale prostě dělá to od stolu, a to, i když má hezký vzdělání, tak prostě to moc k ničemu nevedlo jo, takže a naopak zase. Takže v tomhleto asi spíš já upřednostňuju ty osobnostní a pracovní vlastně předpoklady a výsledky než to vzdělání.*

T.: Hmm ale jste tlačeny asi i do něčeho, aby to bylo oficiálně podle legislativy, že jo.

In2: *Že budu muset shánět někoho, kdo to bude mít anebo dočasně prostě to nahradit někým a jako jo dělat, že vlastně někoho hledám třeba. Na 2 stranu, pokud bude mít někoho šikovnýho, tak proč by hledal někoho? Prostě jo, no tohle je složitý odpovědět. Asi jako středoškolský vzdělání s nějakým kurzem určitě... středoškolský, který se aspoň trošku zabývá jako nějakého humanitního směru, minimálně a s nějakým potom kurzem. Nevím prostě jaký časové dotaci a vysokoškolské vzdělání, nebo nějaký jako vyšší odborné, možná, ale jestli by to mělo být podmínkou prostě. Nevím.*

T.: Takže to bylo vzdělání a teďka:

TO 5 a 6: Jaké znalosti by podle vás měl mít pracovník ŠSP a jaké dovednosti? A vy už jste o tom mluvil, takže to můžete nějak zrekapitulovat.

In2: *Dovednosti to už jsem říkal, ale ty znalosti...určitě znalosti místního prostředí, a to jak vlastně té lokality těch rodin, třeba toho města a taky i znalosti, který samozřejmě*

může získat postupně, ale znalosti jako školního prostředí, to znamená, jak to funguje. Jak vlastně já nevím, pedagogická rada pracuje, jak, kdo je to školní preventista, kdo je to výchovný poradce, jak prostě učitelé spolupracují. Co je náplň třídního učitele a tak dále. Takže měl by mít nějakou znalost školního prostředí.

T.: Tak to je za mě vše.

Příloha B

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce, závazek mlčenlivosti.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

Byl/a jsem informována o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce název: Možnosti a limity školní sociální práce v České republice, studentky UHK FF ÚSP obor Sociální práce Lucie Ramašeusové

-Bylo mi sděleno, jaký bude mít rozhovor průběh.

-Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpověď na jakoukoli otázku.

Dávám své svolení k tomu, že výzkumnice použije rozhovor pro potřeby své bakalářské práce.

Kdy některé části transkripce může citovat, anonymizovaná transkripce rozhovoru může být předložena k nahlédnutí komisi při obhajobě.

Zvuková nahrávka nebude předána třetí straně a bude vymazána.

Já, Lucie Ramašeusová nar. 29.6.1979 se zavazuji k:

- zachování anonymity (z interpretace získaných dat není možné odvodit daného informanta)
- mlčenlivosti výzkumnice (s nahrávkami a poznámkami bude nakládat výzkumnice – Lucie Ramašeusová)
- možnost autorizace textu (možnost přečíst si práci a vyjádřit se k ní)
- možnost odstoupení od rozhovoru (kdykoliv v průběhu, případně neodpovídat na otázku)

Dne:

Podpis informanta

Podpis výzkumnice

Příloha C

Operační program Jan Ámos Komenský

Ilustrace přepočtu počtu žáků na poskytnutou výši úvazku na příkladu institucionalizace pozice speciální pedagog a psycholog.

MODEL INSTITUCIONALIZACE PODPŮRNÝCH POZIC

= model MŠMT k financování podpůrných pedagogických pozic

- školní speciální pedagog (ŠSP)
- školní psycholog (ŠP)

Fáze 1

- Pilotní ověření modelu pro ZŠ z finančních prostředků ESIF (do 31. 12. 2024)

Fáze 2

- Financování ze státního rozpočtu od 1. 1. 2025
- Rozšíření modelu do dalších subjektů



PILOTOVANÝ MODEL

- výše max. úvazku za měsíc práce ŠSP a ŠP dle počtu žáků v ZŠ
- navýšení měs. úvazku ŠSP ve školách od 400 žáků začleňující žáky s SVP

Počet žáků v běžné základní škole	Poskytnutá výše max. úvazku školního speciálního pedagoga a školního psychologa celkem za 1 měsíc
20 – 99	0,2
100 – 179	0,4
180 – 299	0,5
300 – 399	0,8
400 – 749	1,0
750 – 999	2,0
1 000 a více	2,5



Obrázek 4: Zdroj: <https://opjak.cz/wp-content/uploads/2022/05/Prezentace-Sablony-pro-poradny.pdf>

Příloha D

Informační leták



SOCIÁLNÍ PEDAGOG

Proč mít ve škole sociálního pedagoga?

- Bude řešit problémy žáků s problematickým rodinným zázemím
- Hledá řešení a spolupracuje s různými organizacemi ve prospěch žáků
- Pomůže učitelům v komunikaci s rodiči žáků
- Učitelé nebudou na řešení obtíží se žáky sami
- Učitelům se uleví, když budou vědět, že o všechny žáky je postaráno

V čem vám může pomoci?

- Hledá a řeší příčiny nevhodného chování žáků
- Identifikuje a řeší záškoláctví či zvýšenou absenci
- Komunikuje s nespolupracující rodinou
- Pracuje se třídou nebo jednotlivcem v oblasti prevence rizikového chování
- Spolupracuje se sociálním odborem městské části, zejména OSPOD
- Zajišťuje intervenci dalších pomáhajících organizací
- Vyjednává finanční nebo materiální podpory na aktivity žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí ve spolupráci s nadacemi a nadačními fondy
- Poskytuje základní sociálně-právní poradenství rodině
- Poskytuje podporu učitelům při práci s problematickým třídním kolektivem
- Získává důvěru rodiny pro spolupráci se školou
- Sítuje organizace potřebné pro podporu žáků a rodin
- Propojuje místní komunitu pro potřebu zapojování rodin do širšího prostředí



Kdo může být sociálním pedagogem?

Na sociálního pedagoga je pohlíženo jako na nepedagogického pracovníka. Podmínkou výkonu jeho činnosti je získání odborné kvalifikace vysokoškolským vzděláním v oborech zaměřených na sociální pedagogiku, nebo vysokoškolským vzděláním, nebo vyšším odborným vzděláním v oborech zaměřených na sociální práci, obdobně jako např. sociální pracovník (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v aktuálním znění).

Jak získat finanční prostředky na sociálního pedagoga?

Šablony (projekty zjednodušeného financování OP VVV), v nichž je možné dosáhnout na dílčí úvazky soc. pedagoga nejen v základních, ale i mateřských školách.
Příspěvek MHMP na zaměstnání sociálního pedagoga v rámci veřejných ZŠ ve výši až 0,7 úvazku ve školním roce 2022/2023.

Jak zařadit sociálního pedagoga do platové třídy?

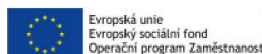
Dle již získaných zkušeností může být jako - nepedagogický pracovník - zařazen v platové třídě 10, platový stupeň pak závisí na započítatelné dosažené praxi.

Kde najít více informací? Např. zde:

<https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/k-cemu-je-ve-skole-dobry-socialni-pedagog#kol2>

https://map.ostava.cz/wp-content/uploads/2022/07/FINAL_Pruvodce-reditele-skoly.pdf

https://www.kudvyvedcesta.cz/sites/default/files/upload/studie_4_final.pdf

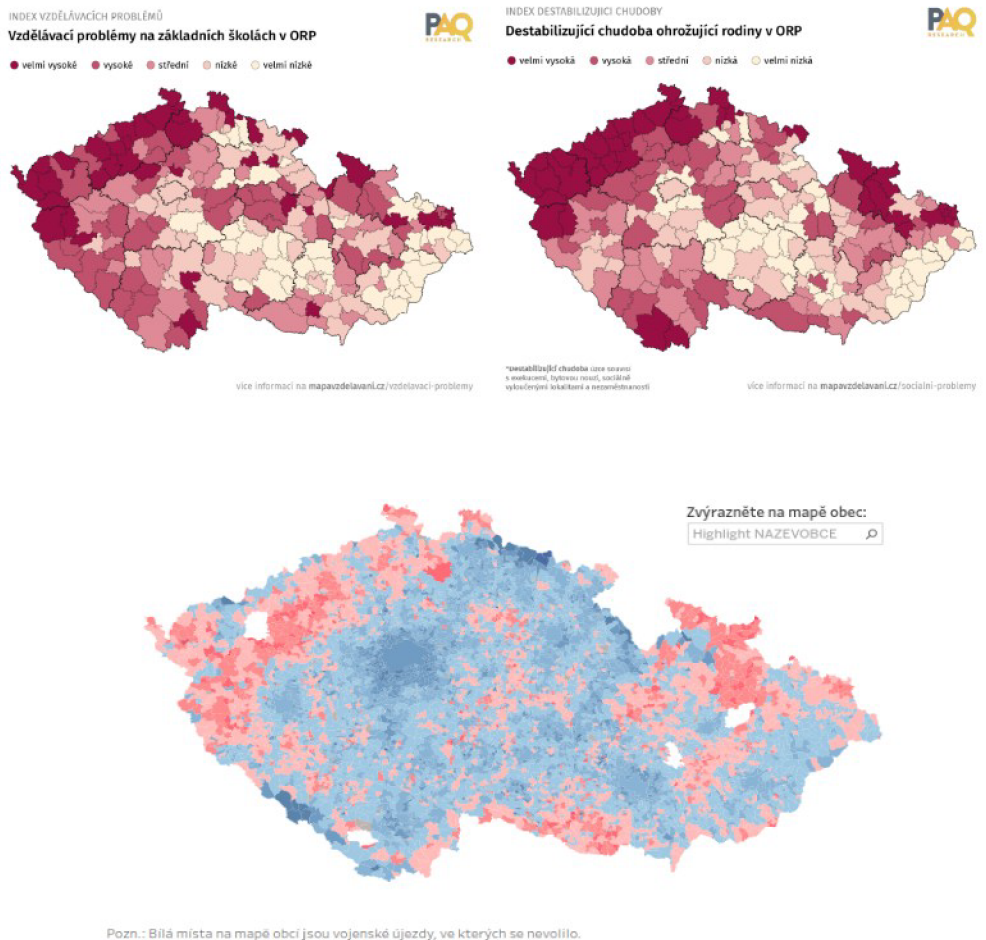


Projekt CZ.03.2.X/0.0/0.0/20_139/001/7184 Implementace case managementu do sociálního poradenství na Praze 7 je spolufinancován z ESF prostřednictvím OP Zaměstnanost.

Obrázek 5: Zdroj: https://www.vosonspso.cz/wp-content/uploads/2022/11/letak-socped_final_6_9_2022.pdf?fbclid=IwAR18VYSdNobByWz0L5OcpktwB-hIIJyr9r71R7sS2jQ7jiMQmWOri5FVcPA

Příloha E

Srovnání mapových podkladů, vzdělávacích problémů v regionech s volebními výsledky (voleb 2023 tj. rozhodnutími, která působí celospolečensky). Zároveň je možné vidět korelaci problémů v daných regionech s náchylností a zranitelností vůči manipulaci.



Obrázek 6: Zdroje obrázků: <https://www.mapavzdelavani.cz/> a <https://archiv.hn.cz/c1-67165040-prebarvena-zeme-koho-volili-soused-e-z-vasi-ulice-projdete-si-vysledky-2-kola-prezidentskych-voleb-v-prehlednych-mapach> (upravila autorka)