

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Oddělení praxe

Bakalářská práce

Školská sociální práce se zaměřením na podporu
žáka na základní škole a jeho rodiny

Vedoucí práce: Mgr. Magdaléna Ehrlichová

Autor práce: Bc. Lucie Čechurová

Studijní obor: Sociální a charitativní práce

Ročník: 3.

2023

Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum:

Lucie Čechurová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat všem, kteří mi pomohli při realizaci bakalářské práce. Zejména vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdaleně Ehrlichové za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu při zpracování této práce. Děkuji školským sociálním pracovnícím za poskytnutí rozhovorů a kazuistik. Chtěla bych poděkovat také mému manželovi, dětem a rodině za jejich trpělivost a podporu.

Obsah

Úvod.....	6
1. Teoretický rámec školské sociální práce	8
1.1 Modely školské sociální práce	9
1.2 Další modely školské sociální práce vycházející z ekologické perspektivy	11
2. Role školského sociálního pracovníka.....	12
2.1 Osobnostní předpoklady a kompetence školského sociálního pracovníka	12
2.2 Funkce a činnosti školského sociálního pracovníka	14
3. Cílová skupina školské sociální práce	15
3.1 Žáci.....	16
3.1.1 Rizikové chování	18
3.2 Rodina	23
3.3 Škola.....	24
3.4 Komunita.....	25
3.5 Profesionálové v pomáhajících profesích	26
4. Vybrané metody sociální práce využitelné pro školskou sociální práci.....	26
4.1 Poradenství.....	27
4.2 Krizová intervence	28
4.3 Práce s rodinou	29
4.4 Další metody sociální práce využitelné pro školskou sociální práci.....	31
5. Činnost školského sociálního pracovníka v praxi.....	32
5.1 Kazuistiky	33
5.2 Shrnutí získaných poznatků z praxe.....	40
Závěr	47
Seznam použité literatury	49
Seznam zkratk	51

Seznam příloh	52
Přílohy.....	53

Úvod

Pozice školského sociálního pracovníka není v České republice ukotvena a vymezena v legislativě, ale v českých školách probíhá řada pilotních projektů, které pozici školského sociálního pracovníka zahrnují. Sociální práce je specifický obor, který má k dispozici mnoho nástrojů, jak pomoci lidem, kteří mají problém a nemají se na koho obrátit. Proto i školský sociální pracovník má k dispozici odlišné možnosti při práci s dětmi a jejich rodinami, než mají učitelé, metodici prevence a další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci základních škol.

Stabilní rodinné zázemí je důležité pro správný psychický i emoční vývoj dítěte. V případě, že rodina z nějakých důvodů nefunguje a dítěti se nedostává potřebné podpory ze strany rodičů, může se to odrazit i na jeho fungování ve škole, ať už v jeho školních výsledcích nebo v jeho vztazích s ostatními spolužáky. Rodiny s dětmi mohou při problémech hledat podporu v sociálních službách, které jsou v České republice již dlouhodobě zavedené. Jedná se např. o sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi nebo nízkoprahové kluby pro děti a mládež, kde mohou děti i rodiče hledat pomoc a podporu při řešení problémů. Tyto služby vytváří ve společnosti preventivní programy pro děti a také celé rodiny. Často s nimi řeší problémy, které mají dlouhodobý charakter. Školský sociální pracovník má navíc možnost se spolu s ostatními pracovníky školy věnovat nejen prevenci problémů dětí, ale může dobře navázat vztah i s rodinou dítěte, na což pedagogičtí pracovníci nemají dostatek prostoru v rámci své pracovní náplně.

Cílem mé bakalářské práce je poukázat na význam spolupráce školského sociálního pracovníka s rodinou při řešení problémových situací u žáků v prostředí základní školy. V rámci tohoto cíle se zaměřím se na to, jak pracuje školský sociální pracovník se žákem a současně zmapuji, jaké má možnosti při podpoře v prostředí rodiny, která má na fungování žáka velký vliv.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole se budu zabývat teoretickým rámcem školské sociální práce. Dále se zaměřím na roli a kompetence, jež má školský sociální pracovník na základní škole. Následující kapitola je zaměřena na vymezení cílové skupiny na základě zmíněných modelů školské sociální práce. U cílových skupin se budu také věnovat vymezení jejich hlavních problémů, na které se školský sociální pracovník při práci s nimi zaměřuje. Dále následuje kapitola, jež se zabývá metodami sociální práce, které školský sociální pracovník může při práci ve škole využít a které jsou pro něj specifické tím, že jsou odlišné od metod

pedagogických pracovníků školy a pracovníků školního poradenského pracoviště. Použitelné metody při výkonu sociální práce ve škole jsou uvedeny především z pohledu práce se žákem a rodinou.

V poslední kapitole bakalářské práce uvedu čtyři kazuistiky, které jsem získala z projektu školského sociálního pracovníka neziskové organizace probíhajícího na dvou základních školách v České republice. V kazuistikách představím práci školského sociálního pracovníka na různých případech a jednotlivé kazuistiky rozeberu podle stanovených kritérií. Součástí této kapitoly bude také představení školské sociální práce, jak vyplynula z rozhovorů, jež jsem vedla se dvěma školskými sociálními pracovníci.

1. Teoretický rámec školské sociální práce

V této kapitole se zaměřím na představení teoretického rámce školské sociální práce jako takové. Představeny budou různé modely školské sociální práce, které jsou v tomto prostředí využívány.

Pro školskou sociální práci se jako klíčový teoretický rámec jeví ekologická systémová teorie, kterou rozvinul v 70. letech 20. století Bronfenbrenner. Základem ekologické perspektivy je vnímání člověka v jeho prostředí. V sociální práci prostřednictvím ekologické perspektivy je tedy kladen důraz na vzájemné vztahy a interakce mezi jednotlivcem a jeho sociálním prostředím. Díky takovému nazírání na lidi si může školský sociální pracovník vytvořit komplexní pohled na jejich kulturní a sociální prostředí. Vnímá lidi holisticky a stejně tak nazírá i na problémy, které chápe jako multidimenzionální. Díky tomu je školský sociální pracovník schopen využívat při své práci eklektický přístup, jenž mu umožňuje zvolit vhodný přístup individuálně v každé intervenci zvlášť podle potřeby.¹

Žáka tedy může školský sociální pracovník vnímat z hlediska různých systémů, které jsou propojené a navzájem na sebe působí. Jeden ze základních systémů tvoří rodina. Dalším systémem je komunita, ve které žák žije, a škola a školní prostředí, ve kterém žáci tráví téměř každý den po mnoho let. Důležité pro sociální práci v rámci ekologické systémové teorie je nejen to, jaké vztahy existují mezi členy systémů, ale také to, jak na sebe vzájemně působí, jaké vztahy jsou mezi jednotlivými systémy a jaké mezi nimi probíhají transakce. Toto vzájemné působení totiž nezpůsobuje pouhou příčinu a následek určitého chování nebo jednání, ale působí také zpětně. Proto musí být školský sociální pracovník expertem na sociální prostředí, který je integrální součástí školy, ale pohybuje se nejen uvnitř školního systému, ovšem jeho vliv přesahuje i do dalších systémů, které jsou součástí žáků, zejména do systému rodinného. Díky tomu, že školský sociální pracovník navazuje a rozvíjí vztahy v rámci vícero systémů, dokáže vyhodnotit různé vazby a vztahy, díky čemuž umí najít správné řešení v případě problému. Školský sociální pracovník tedy posuzuje sociální prostředí žáků ve dvou rovinách. Z jedné roviny posuzuje vliv prostředí na jedince, tzn. vztahy a příčiny, jež je ovlivňují a mohou vést

¹Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 22-26.

k ohrožení dětí nebo mládeže. Druhou rovinu pak představují metody, kterými školský sociální pracovník prostředí žáků ovlivňuje prostřednictvím různých aktivit.²

1.1 Modely školské sociální práce

Modely školské sociální práce uvádí hlavní činnosti a cíle školského sociálního pracovníka, které odráží aktuální potřeby ve společnosti. Z hlediska ekologické perspektivy existuje vícero modelů, jež jsou zaměřeny především na vzájemné interakce mezi školou, žáky a jejich rodinami, a pohlíží na práci školského sociálního pracovníka komplexně. Jedním z prvních autorů, kteří definovali modely školské sociální práce, byl John Alderson, který vnímá důležitost teoretických modelů zejména v tom, že jsou základem pro činnost školského sociálního pracovníka v praxi. Alderson vytvořil čtyři modely školské sociální práce v závislosti na různě zaměřené činnosti školského sociálního pracovníka a připouští, že různé prvky těchto modelů mohou být kombinovány v jednotlivých situacích.³

První model je označován jako **tradiční klinický model**. V rámci tohoto modelu je pozornost zaměřená na žáky, kteří mají sociální nebo emoční problémy, jež jim brání využít jejich potenciál ve škole. Pozornost je soustředěná na emoční a psychické problémy, které vyplývají ze vztahu žáků s rodiči nebo v rodinách. Se žáky se tedy pracuje individuálně a důraz je kladen na podporu spolupráce mezi učiteli, rodiči i komunitou.⁴

Další modely školské sociální práce, které Alderson uvádí, jsou komunitní model, model změny školy a sociálně interakční model. V rámci těchto modelů se školský sociální pracovník nesoustředí přímo na práci s rodinou a rodinnými vztahy, jako je to v tradičním klinickém modelu. **Model změny školy** je zaměřen zejména na advokační činnost, kdy se školský sociální pracovník zaměřuje na změnu v podmínkách školy, které způsobují žákům problémy. Úlohou školského sociálního pracovníka je pak artikulovat tyto problémy zaměstnancům školy, se kterými následně pracuje na vyřešení problémů. Důležité je, aby měl školský sociální pracovník vybudovanou důvěru u žáků, kteří se na něj mohou obrátit v záležitostech, ve kterých by nenašli u učitelů pochopení. Další model,

²Srov. HURYCHOVÁ, E., PTÁČNÍKOVÁ, B. *Sociální práce ve školství*, s. 102-113, srov. MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. Školská sociální práce – potřeba a perspektivy, *Sociální práce*, s. 101-102.

³Srov. AUSTIN J., M., LICKSON J., SMITH L., P., eds. *Continuing education in social welfare: school social work and the effective use of manpower*. s. 42-45.

⁴Tamtéž s. 46-49, srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*. S. 36.

tedy **model komunitní**, se soustředí zejména na komunikaci mezi školou a komunitou. Pracovníci se zaměřují na žáky, kteří vyrůstají v nevhodných podmínkách, např. v sociálně vyloučených komunitách. Navazují vztahy s komunitou a pomáhají hledat řešení problémů. Narovávají také často narušený vztah mezi komunitou a školou. Na straně školy pracují s učiteli, kterým pomáhají pochopit prostředí, v němž žáci žijí. **Model sociálně interakční** se zaměřuje na komunikaci mezi žáky a školou. Cílem je, aby komunikace ze strany žáka i školy byla efektivní. Školský sociální pracovník pracuje se žáky i učiteli a vystupuje zde v roli mediátora, který pomáhá s odstraněním bariér vzájemné komunikace.⁵

Mezi další modely školské sociální práce, které zahrnují také práci s rodinami žáků, patří **model založený na teoriích socializace a modernizace**. Hlavní činností školského sociálního pracovníka v rámci toho modelu je pomáhat žákům zvládat obtížné životní situace, které mohou být způsobené např. změnami v rodině. Pracovníci se zaměřují na školní i mimoškolní aktivity žáků. Pomáhají jim překonat obtížnou situaci a zvládat tak lépe každodenní výzvy, se kterými se žáci setkávají. Úspěšnost žáka ve škole je považována za silnou motivaci k budoucímu studiu a lepších životních podmínkách v budoucnu. Na problematické vztahy žáků ve škole, komunitě nebo v rodině se zaměřuje i **model založený na teorii transformace**. Tento model vznikl ve východním Německu v 90. letech, kdy bylo nutné pomoci rodinám i komunitám se změnami, jež nastaly ve společnosti. Hlavní práce školského sociálního pracovníka spočívá v tom, že spolupracuje s rodiči a komunitami a pomáhá jim těmito transformačními změnami ve společnosti projít. **Costin's Model** školské sociální práce se také věnuje tématu interakcí mezi žáky, školou a komunitou, nicméně hlavním cílem v rámci tohoto modelu je eliminovat špatné podmínky vyskytující se ve školách, které by mohly znemožnit některým skupinám rovný přístup ke vzdělání. Pracovníci se soustředí na práci se žáky, jež mají v nějakém hledisku problém v jejich sociálním fungování a snaží se s nimi ten problém najít, definovat jej a vyřešit. Poskytují tak podporu nejen žákům, ale i rodinám a komunitám. Vytvářejí také podpůrné skupiny, ve kterých dochází k řešení problémů.⁶

V rámci školské sociální práce existuje dále **model založený na teoriích školy**. Toto je model reformní a jeho cílem je zejména rozvoj školství a jeho reforma. Školský sociální

⁵Srov. AUSTIN, J., M., LICKSON, J., SMITH, L., P. (eds) *Continuing education in social welfare: school social work and the effective use of manpower*, s. 49-54, srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 37-42.

⁶Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 43-50, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 31.

pracovník se věnuje tomu, aby pomohl škole reagovat na změny ve společnosti, které souvisí s měnícími se životními podmínkami žáků. Na posílení spolupráce mezi jednotlivými pracovníky školy funguje **model orientovaný na teorie a profese**. V rámci tohoto modelu je hlavním cílem školského sociálního pracovníka vymezit si svou činností se žáky svou profesní pozici mezi ostatními zaměstnanci školy.⁷

Díky modelům školské sociální práce, které vychází z ekologické perspektivy, mohou školští sociální pracovníci lépe posuzovat život žáků a situace, ve kterých se nachází, z celistvého hlediska, což je přínosné pro řešení jejich obtížných situací. Modely zmíněné výše se vyvíjely postupně v čase a nelze pracovat pouze v rámci jednoho z nich. Naopak aby byla práce školského sociálního pracovníka efektivní a co nejvíce přínosná, musí být pracovník připravený modely kombinovat v závislosti na situaci, kterou pomáhá řešit.⁸

1.2 Další modely školské sociální práce vycházející z ekologické perspektivy

Významným ekologickým modelem školské sociální práce, který vychází z ekologické perspektivy, je **Life Model** Carel B. Germain. C. B. Germain poukazuje na to, že je důležité při sociální práci vnímat obě perspektivy, tedy situaci člověka i prostředí, ve kterém se člověk vyskytuje. Life Model vychází z toho, že těžkosti nebo negativní události v životě člověka jej mohou ovlivnit natolik, že mohou být spouštěčem negativního chování nebo v případě žáků negativního postoje ke škole. Současně to může vést k prohlubování nebo kumulaci již existujících problémů, které žák má. Problémy se pak velmi často vyskytují ve vícero systémech žáka a často se ovlivňují natolik, že dochází k jejich prohlubování. Negativní následky se pak také ve všech systémech žáka projeví a často se stanou spouštěčem dalších, navazujících problémů v budoucnu.⁹

Life model nicméně pracuje s tím, že problémy nejsou vlastností jednotlivých žáků, ale situace. To znamená, že jejich řešení se týká více lidí, kteří se na něm mohou podílet. Interakce jsou školským sociálním pracovníkem vedeny na více úrovních a pozornost je kladena na silné stránky člověka, na jeho zdroje a potenciál, který k řešení problému má. Tento postoj je důležitý zejména proto, že neoznačuje žáka za toho, jemuž jsou

⁷Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce* s. 43-50, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 31.

⁸Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*. s. 51-53.

⁹Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 27-32, srov. HURYCHOVÁ, E., PTÁČNÍKOVÁ, B. *Sociální práce ve školství*, s. 115.

přisuzovány nějaké negativní vlastnosti. Úkolem školského sociálního pracovníka je podchytit problémy a pomoci tak včas s jejich řešením.¹⁰

Druhým modelem, resp. metodou je **Metoda Person in Environment**, která se také zabývá člověkem v prostředí, ale zaměřuje se na to, jak člověk zvládá své sociální role v prostředí, které prochází neustálými změnami. I v této metodě je kladen důraz na včasné řešení sociálních problémů, aby nedocházelo k jejich kumulaci. V rámci metody „PIE“ se pracuje s faktory, které hodnotí problémovou situaci podle faktorů týkajících se sociálního fungování, tedy sociálními rolemi, typem, vážností a délkou trvání problému a schopností se s problémem vypořádat. Dále se hodnotí faktory související s problémem v prostředí člověka a faktory související s problémy s dušením nebo tělesným zdravím člověka. Díky zjištění a uspořádání těchto faktorů lze zjistit významné znaky k řešení problému jak na straně klienta, tak na straně jeho prostředí.¹¹

2. Role školského sociálního pracovníka

Role a kompetence školského sociálního pracovníka jsou často odlišné v každé škole a odvíjí se nejen od aktuálních potřeb dané základní školy, ale také od aktuálních společenských požadavků nebo cílové skupiny, na kterou se školský sociální pracovník zaměřuje. Jeho pozice a kompetence se liší také v různých zemích, kde je již pozice školského sociálního pracovníka etablovaná. Jeho služby jsou velice komplexní, nicméně obecně lze říci, že školský sociální pracovník by měl svou činností ve škole přispívat k výchovnému a vzdělávacímu cíli školy a měl by pomáhat dětem s těžkostmi v jejich interakcích ve škole i mimo ni.¹²

2.1 Osobnostní předpoklady a kompetence školského sociálního pracovníka

Sociální pracovníci obecně by se měli vyznačovat schopností empatie a vcítění se do pocitů druhých. Školský sociální pracovník se ve své práci zaměřuje na různé cílové skupiny a jeho služby jsou velmi komplexní. Navazuje vztahy se žáky základní školy v různém věku – od prvňáčků po mladistvé teenagery. Musí tedy umět komunikaci s dětmi přizpůsobit jejich věku a schopnostem, chápat jejich emoční prožívání v kontextu

¹⁰Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 27-32, srov. HURYCHOVÁ, E., PTÁČNÍKOVÁ, B. *Sociální práce ve školství*, s. 115.

¹¹Srov. HURYCHOVÁ, E., PTÁČNÍKOVÁ, B. *Sociální práce ve školství*, s. 115, srov. Matoušek O. *Encyklopedie sociální práce*, s. 75-76.

¹²Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*. s. 61.

vývoje jejich osobnosti. Musí umět rozpoznat jejich silné stránky a ty využít při řešení problému. Školský sociální pracovník ale nekomunikuje jen se žáky školy. V jeho práci je důležité navázat dobré vztahy i s ostatními zaměstnanci školy a s rodinami žáků, popř. s celou komunitou, jež je kolem školy utvořena. Toto na něj klade zvýšené nároky na komunikační dovednosti a schopnosti budovat vztahy k lidem a získávat jejich důvěru. Musí být všímavý, vnímat školní prostředí a vztahy v něm i mimo něj. Důležité je, aby se vyznal v mezilidských vztazích a dokázal si všimnout vývoje vztahů na různých úrovních, tady žák k žákovi nebo žák k učiteli a další. Na základě výše uvedeného Hurychová uvádí tři úrovně kompetencí školského sociálního pracovníka. Mikroúroveň, kde se orientuje na konkrétní jednotlivce jako jsou žáci, učitelé, či jiní školní zaměstnanci. Mezoúroveň, která je reprezentována rodinami a zákonnými zástupci žáků. A makroúroveň, v jejímž rámci rozvíjí vztahy mezi komunitou a školou.¹³

Vzhledem k tomu, že se školský sociální pracovník pohybuje v rámci své činnosti mezi vícero systémy, z nichž každý má v různých situacích své specifické požadavky, je nutné, aby disponoval tzv. měkkými dovednostmi. To znamená, aby uměl správně vyhodnocovat odlišné situace a udělal si k nim správný úsudek, uměl kriticky zvažovat a vnímat potřeby různých stran a přicházet s řešeními, která budou pro všechny akceptovatelná. Díky své komplexitě je práce školského sociálního pracovníka náročná a proto by měl dbát i na svou psychohygienu. Školský sociální pracovník by měl být emocionálně stabilní a schopný vlastní sebereflexe a sebepoznání. Je důležité, aby byl ve vztahu k lidem autentický a profesionální, aby včas identifikoval možné příčiny rizikového chování a předcházel vzniku sociálně-patologických jevů u dětí jako je šikana, týrání, zneužívání a užívání návykových látek.¹⁴

Hurychová dále doplňuje, že školský sociální pracovník by měl mít znalosti a kompetence také v oblasti tzv. „pedií“ a to z důvodu úzké spolupráce se speciálními pedagogy, pokud jsou na škole přítomni v rámci školního poradenského pracoviště. Podle Hurychové je důležité, aby se školský sociální pracovník dobře vyznal také v různých poruchách chování a učení a v jejich příčinách. Žáci s poruchami chování mají často

¹³Srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve školství*, s. 194, srov. OPENSHAW, L. *Social Work in Schools: Principles and Practise*, s. 5-14.

¹⁴Srov. MÁTEL, A. *Teorie sociální práce I.*, s. 97-119, srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve školství*, s. 194-196, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 36-48.

předepsané léky, které mohou jejich chování ve škole ovlivnit a je potřeba, aby měl o tom pracovník přehled, protože to může být příčinou jejich školního neúspěchu.¹⁵

2.2 Funkce a činnosti školského sociálního pracovníka

Komplexita služeb školského sociálního pracovníka vychází z toho, že má tento pracovník kompetence hned na několika úrovních. V rámci své pozice pracuje nejen s institucemi, ale také s rodinami, skupinami a jednotlivci. Skyba uvádí determinanty, které činnosti školského sociálního pracovníka ovlivňují. Jedná se o to, jaké má škola konkrétní potřeby, z jakého teoretického konceptu bude práce školského sociálního pracovníka vycházet, kompetence školského sociálního pracovníka a časové a personální možnosti, jaké má škola k dispozici. Důležitým determinantem je také typ školy, od kterého se výše uvedené odvíjí.¹⁶

Základní aktivity školského sociálního pracovníka se týkají prevence. Prevenci se pracovník věnuje ve své činnosti na třech úrovních. Z hlediska primární prevence se zaměřuje na práci se všemi žáky školy. Svou činností se zaměřuje na žáky základní školy, kdy prostřednictvím různých aktivit a programů zaměřených na děti nebo na jejich rodiny předchází jevům, jež by mohly u dětí vést k různému rizikovému chování. Z pozice sekundární prevence se věnuje práci, která je zaměřená na ohrožené žáky, tedy ty, kteří pocházejí z nevyhovujícího prostředí. Práce v rámci terciární prevence pak představuje individuální činnost školského sociálního pracovníka s konkrétními žáky, kdy jim napomáhá v řešení jejich sociálních nebo jiných problémů.¹⁷

Podle Openshaw má školský sociální pracovník čtyři hlavní oblasti činnosti. První je poradenství, resp. konzultace, které jsou k dispozici žákům, učitelům, rodičům i dalším zaměstnancům školy. Další oblastí práce školského sociálního pracovníka je hodnocení, resp. posuzování. V rámci multidisciplinárního týmu je školský sociální pracovník odborníkem na neustálé vyhodnocování potřeb žáků. Musí být pak schopen určit správně to, co žáci potřebují v průběhu jednotlivých intervencí. Základní dimenzi pro správné zhodnocení tvoří podle Openshaw zahrnutí také rodiny a sousedství žáků, kdy pracovník informuje toto prostředí o důležitosti včasné intervence v případě, že je potřebná.¹⁸

¹⁵Srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve škole*, s. 194-195, srov. OPENSHAW, L. *Social Work in Schools: Principles and Practise*, s. 15-16.

¹⁶Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 73.

¹⁷Srov. MATULAYOVÁ, T, MATULAYOVÁ, N. *Školská sociální práce – potřeba a perspektivy*. s. 102-103.

¹⁸Srov. OPENSHAW, L, *Social Work in Schools: Principles and Practises*. s. 6-7.

Třetí základní oblastí činnosti školského sociálního pracovníka podle Openshaw je přímá intervence, která představuje individuální, skupinovou nebo komunitní práci. V rámci přímé práce pomáhají žákům pracovníci s jejich problémy a jejich cílem je uschopnit žáky tak, aby byli schopní je zvládat sami nebo jim předcházet. Spolupracují úzce s rodiči a učiteli, které vzdělávají v tom, jak mohou žákům k uschopnění pomoci také. V rámci přímé práce dochází také k návštěvám školského sociálního pracovníka v rodině. Poslední oblastí činností školského sociálního pracovníka je pomoc při vytváření programu zaměřeného zejména na děti a mládež.¹⁹

Matulayová T. a Matulayová N. uvádí osm funkcí školského sociálního pracovníka podle Americké asociace školské sociální práce v rámci kterých provádí svou činnost. Mezi tyto funkce řadí hodnocení potřeb žáků, plánování a hodnocení programu a podílení se na rozvoji politik, přímou službu, která představuje hlavní metody sociální práce, dále advokacii, poradenství a výchovu, koordinaci a vyjednávání mezi školou a komunitou, management své vlastní práce a odbornou praxi a rozvoj, jež souvisí s jeho vzděláváním a profesním růstem.²⁰

V rámci výše uvedených funkcí pak školský sociální pracovník realizuje činnosti potřebné k řešení problémů. Těmito činnostmi může být např. diagnostika ohroženého žáka, práce s rodinou žáka, krizová intervence, mediace, vyhledávací činnost, síťování a speciální nebo odborné poradenství, spolupráce s různými institucemi a neziskovými organizacemi, podporování multikulturního prostředí ve škole a vytváření rovných podmínek v přístupu ke vzdělání pro žáky ze sociálně vyloučených lokalit. V neposlední řadě se podílí na vyjednávání a mediaci mezi školou a rodinami žáků.²¹

3. Cílová skupina školské sociální práce

Cílové skupiny školského sociálního pracovníka jsou v této kapitole vymezeny podle modelů školské sociální práce, které jsou uvedeny výše.

Matulayová T. a Matulayová N. uvádí dvě roviny, v rámci kterých školský sociální pracovník posuzuje prostředí. Zaměřuje se jednak na to, jaký vliv má sociální prostředí na jednotlivce, ale sám také metodami své práce sociální prostředí ovlivňuje a proměňuje. Podle toho, zda se pracovník zaměřuje na jednu nebo druhou rovinu při posuzování

¹⁹Srov. OPENSHAW, L, *Social Work in Schools: Principles and Practises.*, s. 7-13.

²⁰Srov. SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA in: MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. Školská sociální práce – potřeba a perspektivy, *Sociální práce*, s. 106.

²¹Srov. MATULAYOVÁ, T, MATULAYOVÁ, N. *Školská sociální práce – potřeba a perspektivy*. s. 103.

prostředí se odvíjí také cílová skupina, na kterou se pracovník zaměří. Cílová skupina je dále stanovena na základě vybraného modelu školské sociální práce, který škola upřednostňuje. Jak je uvedeno výše, existují modely školské sociální práce, které jsou zaměřené na práci s různými cílovými skupinami. Na základě znalosti těchto modelů můžeme určit pět cílových skupin, na něž se zaměřuje sociální práce ve škole.²²

Situaci ve školství ovlivňují události posledních let, jako pandemie onemocnění Covid-19, válka na Ukrajině, narůstající inflace a zdražování energií. Pandemie Covid-19 prohloubila rozdíly mezi žáky, z nichž mnoho mělo problém s distanční výukou z ekonomických důvodů nebo z důvodu špatného rodinného zázemí a prostředí. Válečný konflikt na Ukrajině byl příčinou odchodu velké části obyvatelstva do zemí Evropské unie, z nichž velká část přišla právě do České republiky. Velkou část ukrajinských uprchlíků tvořily matky s dětmi, které byla potřeba zapojit do českého školského systému. Toto jsou všechno nové situace, se kterými se musí učitelé na základních školách vypořádat a jsou na ně kladeny zvýšené nároky, které v rámci své pedagogické činnosti nemohou obsáhnout. Ve školách se zvýšil počet rizikových situací a také počet žáků, kteří mají problém, jež ovlivňuje jejich schopnost se vzdělávat.

Nutné je zabývat se těmito situacemi komplexně a hledat příčinu v celém kontextu různých faktorů od rodiny, vrstevníků až po vývojový proces dětí. Jinak je zde velké riziko, že nežádoucí jevy v chování budou přetrvávat do dalších generací.²³

3.1 Žáci

Žáci jsou základní cílovou skupinou školské sociální práce, protože jejich bezproblémové fungování ve škole a jejich zdravý psychický i emocionální vývoj jsou hlavními oblastmi, kterými se školská sociální práce zabývá. Jako cílová skupina vyplývají ve všech modelech školské sociální práce. Na děti i mládež je ve společnosti vyvíjen velký tlak, a to ať už co se týče schopnosti orientovat se v neustálém přísunu informací, tak i ve školním úspěchu a zvládnání školních povinností. Ve školách je často kladen důraz na výkon, než na práci s žáky jako s individualitami.²⁴

V posledních deseti letech se u dětí a mládeže zvyšuje výskyt různých psychických poruch a duševních onemocnění, jejichž výskyt je ovlivněn často problémy v rodině

²²Srov. MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. *Školská sociální práce – potřeba a perspektivy*, s. 102, srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*. s. 36-69.

²³Srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve školství*, s. 102.

²⁴Srov. MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.): *Sociální práce v praxi*, s. 267-268.

a životem v online světě. Všechny tyto problémy se promítají i do školního prostředí, kde v návaznosti na to vzniká řada problémových situací.²⁵

Škola není jen prostředím, kde se žáci vzdělávají. Její významnou funkcí je také funkce sociální. Žák vstupuje do nové životní etapy, do nového prostředí, které bude v jeho životě po následujících devět let. Školní docházka probíhá několika vývojovými stádii dítěte a proto zde na něj čeká mnoho nového v oblasti budování nejen vlastní osobnosti, ale také vztahů s ostatními vrstevníky ve třídě nebo s autoritami, které představují učitelé. I na straně školy jsou rizikové a protektivní faktory, které žákům život ve škole usnadňují nebo znesnadňují. Mezi rizikové faktory na straně školy patří zejména nepříznivé klima školy, které je dané neexistujícími pravidly nebo špatným obsazením pedagogického sboru, který se ve svém hodnocení zaměřuje pouze na nedostatky, což vytváří nepřátelskou atmosféru mezi žáky a pedagogy, a navíc to může vést k problematickému chování u žáků, jež se s neustálou kritikou neumí vyrovnat. Mezi rizikové faktory patří také absence prevence nežádoucího chování u žáků a nespolupráce školy s rodiči ani s relevantními institucemi působících v okolí školy. Dochází tak často k přehlížení existujících problémů a k jejich nedostatečnému řešení nebo eskalaci. Závažným problémem na straně školy je snadná dostupnost návykových látek přímo ve škole nebo v jejím blízkém okolí. Na druhou stranu škola disponuje i protektivními faktory, jež mohou mít na žáky pozitivní vliv. Týkají se především dobrého sociálního klimatu ve škole, kde mají učitelé se žáky pozitivní vztahy což se odráží i do vztahu, jaký mají děti ke škole celkově, a systematické primární prevence, která není zanedbávána a dochází tak k včasnému odhalení a řešení případných problémů.²⁶

Školní třída je dynamické prostředí, ve kterém se žáci učí navazovat interindividuální vztahy a tzv. měkké dovednosti, které si v průběhu školní docházky rozvíjí. Učitel musí umět třídu vést a pracovat s celou třídou tak, aby žákům předával správné komunikační dovednosti, naučil žáky řešit konflikty, spolupracovat, být tolerantní k ostatním a všimnout si potřeb druhých. Vztahy, které ve třídě žák navazuje a chování celé skupiny vrstevníků, má na žáky samozřejmě také dopad a ovlivňuje je to v jejich osobním rozvoji.²⁷

Při práci se žáky je nutné si uvědomit všechny vnější a vnitřní vlivy, které je ovlivňují. Mezi vnější vlivy patří rodina, média a sociální sítě, volnočasové aktivity

²⁵Srov. OSADNÍKOVÁ, V. Safezóna: bezpečné místo pro mladé v tíživé situaci. [online]. *Sociální práce*.

²⁶Srov. VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*, s. 100-101.

²⁷Tamtéž, s. 143-148.

a jejich zájmy, a vrstevníci. Mezi vnitřní vlivy se řadí osobní vztahy ke spolužákům, vztahy s učiteli a vztah k vyučovaným předmětům ve škole.²⁸

3.1.1 Rizikové chování

Rizikové chování komplikuje fungování žáka na základní škole a je zde pravděpodobnost, že školu nedokončí nebo nebude pokračovat v dalším studiu na střední škole. Při práci s rizikovými žáky je nutné soustředit se na to, zda se u žáka jedná opravdu o poruchu chování nebo zda je jeho chování výsledkem stresové nebo složité životní situace, kterou prochází. V obou případech je nicméně se žákem vhodné pracovat, a to co nejdříve. Včasná diagnostika a začátek spolupráce se žákem a jeho rodinou jsou zásadní pro správný vývoj dítěte. Rizikové chování má příčinu především v rodině žáka, je tedy nutná spolupráce s rodiči, potažmo s celou rodinou. Školský sociální pracovník tak může posilovat komunikaci v rodině tím, že se zaměří na práci s rodiči a posílení jejich vztahu se žákem. Ve své práci s rodinou žáka i se žákem samotným by se měl zaměřit na posílení motivace ke studiu a dokončení školní docházky. Důležité je, aby rodiče pochopili to, že za problémovým chováním žáka se často skrývají jeho neuspokojené potřeby, které neumí směrem k rodičům komunikovat. Neméně důležité je posilovat jejich vzájemnou důvěru a bezpodmínečné přijetí. Důležitá je tedy včasná diagnostika, rodinná terapie a individuální práce se žákem. V případě nutnosti dlouhodobé podpory rodičů je dobré, aby je školský sociální pracovník uměl odkázat na příslušnou sociální službu. Při práci se žákem s rizikovým chováním je také důležité, aby nastala spolupráce mezi školským sociálním pracovníkem, s učitelem a školním poradenským pracovištěm, aby spolu uměli vytvořit tým, jež bude k problému žáka a k jeho pomoci přistupovat komplexně.²⁹

V následujících podkapitolách zmíním na základě informací z odborné literatury časté rizikové chování, které se u žáků na základní škole vyskytuje.

Agrese a šikana

Agresivní chování má u žáků různé příčiny. Může být způsobeno problematickými vztahy v rodině nebo vlivem vrstevníků, v jejichž okolí se žák pohybuje. Agrese může být buď individuální, kdy se jedná o agresi mezi dvěma jednotlivci, skupinová nebo dlouhodobá, tedy šikana. Agresivní chování a šikana spolu úzce souvisí. Při řešení agresivního chování, popř. šikany je důležité, aby se pracovalo nejen s obětí tohoto chování, ale je

²⁸Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 42.

²⁹Srov. VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*, s. 86-92.

podstatné zaměřit se i na hledání příčiny problému na straně agresora, protože pouhé potrestání nebo negativní důsledky u něj nemusí způsobit dlouhodobou změnu chování a jsou často nedostačujícím řešením. Čím později je problém s agresivním chováním odhalen, tím hůř se poskytuje efektivní pomoc.³⁰

Šikana je často dlouhodobou záležitostí a její oběti může způsobit silné trauma. U obětí se často objevují deprese nebo sebevražedné myšlenky, které mohou vyústit v sebedestrukci v případech, kdy je dítě šikanováno velmi dlouho a ztratí vlastní hodnotu, nebo když se v jeho osobním životě stane nepředvídatelná závažná situace, se kterou se již nedokáže vypořádat. Specifickou formou šikany je kyberšikana, kdy k napadání dochází často anonymně prostřednictvím sociálních sítí. Anonymní prostředí, jež sociální sítě poskytují je významným prvkem, protože agresor nepocítuje odpovědnost za své chování a je ve svém chování mnohem odvážnější i z toho důvodu, že nevidí, jaký dopad má jeho činnost v reálném čase, kdy se odehrává. Navíc vzhledem k neustálému rozvoji digitálních technologií, ke které mají žáci často neomezený přístup, lze kyberšikanu provádět velmi snadným způsobem a její obsah lze také snadno šířit mezi mnoho dalších uživatelů sociálních sítí. Negativním jevem je, že k napadání oběti dochází kdykoliv a kdekoliv bez jakéhokoliv časového a prostorového omezení.³¹

Řešení šikany ve škole může být velmi obtížné z toho důvodu, že se může dít skrytě a často si učitel ani rodiče dlouhou dobu nemusí všimnout, že se něco děje. Vhodné tedy je zaměřit se na různé varovné signály, jež mohou šikanu signalizovat, jako např. smutek, zamlklost, zhoršení prospěchu, psychosomatické projevy, časté onemocnění nebo nekvalitní spánek a noční děsy. Součástí řešení šikany musí být spolupráce rodičů a školy. Důležité je vyslechnout rodiče s cílem zjistit, jestli je doma všechno v pořádku nebo jestli si u dítěte nevšimli nějakého problému. Nejvýznamnější je v oblasti šikany i kyberšikany prevence a seznamování žáků o jejich existenci a o tom, co by měli dělat, kdyby se s nějakou formou šikany setkali. Důraz je kladen na spolupráci učitelů s pracovníky školního poradenského pracoviště tak, aby byli všímaví a vnímali rizikové faktory, jež by mohly vést k jejich včasnému odhalení.³²

³⁰Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 116-122.

³¹Srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 541-585, srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve školství*, s. 102-107.

³²Srov. HURYCHOVÁ, E. *Sociální práce ve školství*, s. 102-107, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 116-122, srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 541-585.

Z hlediska výše uvedeného můžeme říci, jak by zde mohla být využita práce školského sociálního pracovníka. Na úrovni prevence může spolupracovat na vytváření preventivních programů se školním metodikem prevence. Díky tomu, že školský sociální pracovník buduje vztahy se všemi žáky základní školy a jeho úkolem ve škole je vytvářet pro ně bezpečné prostředí, je možné, že by se na něj oběť šikany nebo např. její spolužáci obrátili s větší důvěrou než např. na učitele nebo rodiče. Školský sociální pracovník může v případě potřeby poskytnout krizovou intervenci žákům i rodinám obětí i agresora šikany a zajistit celkovou komunikaci s rodiči. S rodiči oběti může navázat citlivou komunikaci a zjistit, zda si nevšimli podezřelého chování žáka nebo zda se jim žák nesevěřil se svým problémem. Může vystupovat v roli mediátora při vzájemných setkáních a také může poskytnout nutnou psychologickou nebo terapeutickou podporu. V případě, že by byl problém v rodinném zázemí žáků, může dále spolupracovat s rodinou, poskytnout jim potřebné poradenství nebo je odkázat na jiné vhodné sociální služby. Pokud je to nutné, navazuje také spolupráci s OSPOD. Spolu s ostatními pracovníky školního poradenského pracoviště a učitelem promýšlí strategii nápravy a případně trest pro agresora, který by měl být velmi dobře promyšlený, neboť v některých případech může trest v nápravě problému více uškodit nežli pomoci. Společně také realizují práci ve třídě, kde šikana probíhala. Školský sociální pracovník může ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm a třídním učitelem využít znalosti sociální práce se skupinou a zaměřit se na práci s kolektivem s cílem narovnat vztahy mezi spolužáky. Pozitivní vliv budou mít různé podpůrné a motivační aktivity nebo edukační aktivity v oblasti šikany.³³

Záškoláctví

K záškoláctví dochází, když má žák absenci, ke které nemá legální důvod. Existují různé formy záškoláctví. Záškoláctví bez vědomí nebo s vědomím rodičů, záškoláctví s klamáním, záškoláctví v podobě útěku ze školy nebo absolutní odmítání základní školy, což může být zapříčiněno různými důvody od nezájmu o vzdělání po psychickou poruchu či depresi. Odmítání školy se může projevit psychosomaticky v podobě různých tělesných onemocnění a také v chování žáka. Příčiny záškoláctví mohou být různé. Vnější příčiny představují vliv rodiny, která z nějakého důvodu neprojevuje zájem o vzdělání dítěte, narušená výchova, patologické sociální prostředí nebo vliv vrstevníků, se kterými se dítě

³³Srov. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, s. 541-585, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 158-159.

stýká. Jako vnitřní příčiny záškoláctví jsou uváděny psychická nezralost, emoční nebo nervová labilita a poruchy chování.³⁴

Vznik a vývoj záškoláctví je silně ovlivněno vztahy v rodině. Souvisí to většinou buď s přílišnými nároky kladenými na dítě ze strany rodičů nebo naopak s jejich nezájmem o jeho aktivity a školní prospěch. Původcem může být také velká životní změna, se kterou si žák sám neví rady a nedokáže ji zpracovat. Jedná se především o rozvod rodičů, stěhování a adaptace na nové prostředí, narození sourozence, apod. Žák může mít také problém se záškoláctvím v případě, že mu připadá škola moc náročná a bojí se neúspěchu nebo učitele.³⁵

Řešení záškoláctví spočívá v dobré komunikaci mezi žákem, školou a rodinou. Podstatné opět je prostřednictvím intervence zjistit příčinu záškoláctví a následně vymyslet vhodné řešení pro daného žáka. I v případě záškoláctví je lepší než trest, který často působí psychické napětí, důsledná kontrola na straně rodičů i školy. Školský sociální pracovník by měl v takovém případě zajišťovat komunikaci mezi rodinou a školou. Podle potřeby může pracovat s rodinou tak, aby se posílila důvěra mezi žákem a rodiči, aby se vztahy v rodině upravily. Pokud rodina žáka v záškoláctví podporuje nebo je její vztah k tomu neutrální, měl by se školský sociální pracovník soustředit na to, aby motivoval ke studiu nejen žáka, ale přesvědčil i rodiče o tom, proč je pro něj škola důležitá. V takovém případě je po domluvě vhodná i návštěva školského sociálního pracovníka v rodině žáka. Žákovi pracovník vysvětluje, jaká jsou rizika spojená se záškoláctvím a s únikem ze školy. K žákovi je nutné přistupovat s tolerancí a poskytnout mu zpětnou vazbu ohledně jeho chování. Vhodný je také nácvik komunikace, aby své problémy uměl lépe vyjádřit.³⁶

Závislosti

Závislost ať už látková nebo nelátková má podobně jako agrese, šikana nebo záškoláctví vícero příčin. Může být způsobena špatným okruhem vrstevníků, špatnými vztahy v rodinách, pocity bezmoci, zvědavostí nebo touhou upoutat na sebe pozornost. I v tomto případě hraje rodina důležitou roli a to vlastním užíváním návykových látek rodiči. Děti z rodin, ve kterých jsou návykové látky běžně užívány mají zvýšenou náklonnost k závislosti. Toto je způsobeno jednak biologickými faktory, kdy se metabolické

³⁴Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 122-126.

³⁵Srov. NOVÁK, T. *Mnohem větší dareba, než jste čekali*, s. 101-103.

³⁶Tamtéž, s. 103.

odchyly objevují u dětí závislých rodičů, tak i vlivem imitačního učení, kdy děti napodobují chování svých rodičů. Jako další příčiny v rodině, které vedou ke vzniku závislosti u dětí a mladistvých jsou např. nedostatečná vazba na dítě, přílišná zaměstnanost rodičů a nedostatek času strávený s dítětem při společných aktivitách, přehnaná přísnost, fyzické násilí, týrání nebo zneužívání. Dalšími faktory, jež ovlivňují příčiny vzniku závislosti, jsou faktory psychické související s nenaplněnými potřebami v dětství, osobnostními předpoklady dětí a také s jejich podceňováním. Jedná se zejména o jejich schopnost zvládnání neúspěchu, životních změn a zátěžových situací. Sociokulturní faktory příčin vzniku závislosti souvisí se sociálními a kulturními podmínkami lidí. To znamená, že se odvíjí od prostředí, kde žáci žijí, tedy zda bydlí v sociálně vyloučené lokalitě nebo mají např. těžké hmotné podmínky pro život. Významný podíl má také duševní onemocnění jednoho nebo obou rodičů. Samozřejmě závisí také na okruhu vrstevníků, v rámci kterého se žáci pohybují a tráví svůj volný čas. Důsledkem závislosti jsou pak různé tělesné, psychické i emoční projevy jako emoční nestabilita, agrese, únava, nezáměr o školu a zhoršení prospěchu, neklid, nervozita nebo ztráta přátel a izolace z kolektivu.³⁷

Rodina má ale také i protektivní faktory jako dostatek času na péči o dítě a respekt k jeho potřebám, dobré zvládnání stresu, naplňování dětských potřeb, dobré společenské vztahy s okolím, dobré duševní zdraví a vzájemná citová opora, které naopak snižují riziko vzniku závislosti u dítěte. Při řešení problému se závislosti u žáka základní školy musí školský sociální pracovník opět komunikovat s rodinou a zjistit příčinu jejího vzniku. Může rodině navrhnout rodinnou terapii a nácvik rodičovských dovedností, jež budou posilovat protektivní faktory rodiny. Se žákem je vhodné hledat společné zájmy jeho a rodičů, které by mohli provozovat spolu, aby došlo k obnovení rodinných vztahů. V rodině je nutné pomoci s nastavením zdravých pravidel, jež povedou ke snížení závislosti. Pracovník musí být schopen doporučit rodině další sociální služby, jako např. adiktologickou poradnu nebo např. terapeutické služby pro manžele či celou rodinu. Nezapomínat se musí také na práci se sourozenci, kteří jsou nejen ohroženi vznikem závislosti, ale také se mohou cítit ostrčenými, což může působit problém s celkovým rodinným fungováním.³⁸

³⁷Srov. VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*, s. 114-123, srov. NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*, s. 302-310.

³⁸Srov. NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*, s. 314-324.

3.2 Rodina

Rodina je další cílovou skupinou, na kterou se práce školského sociálního pracovníka soustředí. Jak je již uvedeno výše, školská sociální práce vychází z ekologické perspektivy, která se soustředí na systémy a prostředí, které ovlivňují jedince v jejich sociálním fungování. Rodina má na děti a jejich vývoj významný vliv, proto se jakákoliv její dysfunkčnost projeví i v chování dítěte. Rodiče ovlivňují dítě nejen svou výchovou, ale také rodičovskými postoji, které se začínají utvářet už v raném dětství. Rodičovské postoje jsou významné proto, že ovlivňují vývoj dítěte ještě dřív, než započne samotná jeho výchova. Rodičovské postoje se často dědí z generace na generaci a je to něco, co si dítě osvojuje a získává jako základ do svého budoucího života.³⁹

Při práci s rodinami se školský sociální pracovník orientuje na rizikové a protektivní faktory, které ovlivňují fungování rodiny. Rizikových i protektivních faktorů si všímá na úrovni rodičů, dětí a prostředí. Stejně tak u faktorů protektivních, ve kterých zároveň hledá zdroje, které rodina má k dispozici pro řešení problémů. Zná také potřeby dětí a umí vyhodnotit, zda jsou nebo nejsou dostatečně naplňovány. Školský sociální pracovník musí brát v ohledu vnitřní a vnější vlivy, které na rodiče působí. Vnější vlivy jsou zaměstnání a finanční zabezpečení, a mezi vnitřní vlivy patří frustrace a deprivace, případně psychické problémy.⁴⁰

Vhodné je zjistit celkové fungování rodiny a její strategie, které byly využívány při řešení náročných situací v minulosti. Na dítě má negativní vliv, pokud rodiče nejsou schopni zajistit vhodné podmínky pro život rodiny nebo když dochází k zanedbávání, týraní či sexuálnímu zneužívání. Pokud je rodina ohrožena chudobou, může se dítě velmi často setkat s dalšími negativními jevy, které jeho chování silně ovlivňují. Mezi tyto jevy patří např. krádeže, závislost jednoho nebo více členů rodiny na návykových látkách, nelátková závislost u členů v rodině apod. Zdrojem nepříznivých vlivů v rodině je často chování rodičů. Když jsou rodiče ve stresu, zejména řeší-li existenční problémy, odráží se to na jejich celkovém chování k dítěti. Pro něj je důležité, aby měl v rodiči dostatečnou oporu a nevhodné chování rodičů, jako např. zanedbávání, nevšímavost k jeho potřebám, impulsivnost nebo přetěžování ho povinnostmi a odpovědností, mohou vést k jeho adekvátní reakci. Dítě často v nevyhovujícím prostředí reaguje buď útlumem nebo

³⁹Srov. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*, s. 10-13, srov. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*, s. 124.

⁴⁰Srov. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*, s. 124., srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 42.

naopak problémovým chování, které opět zvyšuje jeho vztahový nesoulad s rodiči. Vztahy v rodině jsou pak napjaté a dostanou se do bludného kruhu. Rizikem na straně rodiny může být příliš liberální výchova, kdy rodiče nevymezují dítěti žádné hranice a dítě pak neví, co je správné a co je nežádoucí. S tím souvisí i nepředvídatelné reakce rodičů, kdy na stejnou situaci reagují odlišným způsobem a dítě je pak zmatené a neví, kde je problém.⁴¹

Při práci s rodinou je proto důležité sledovat fungování všech jejích členů, kteří v rodině žijí. Nutné je zaměřit se na to, jestli jsou rodiče kompetentní ve výchově dětí a jestli znají svá rodičovská práva a povinnosti. Sociální pracovník se musí zaměřit nejen na socioekonomický základ rodiny, ale také na vztahy uvnitř rodiny a jejich fungování. Důležité je analyzovat a posilovat protektivní faktory rodiny, jako jsou dobré vztahy s rodiči a jejich zapojení do výchovy, důvěra ve vzájemných vztazích nebo dohled nad tím, jak dítě tráví volný čas. V souvislosti se školou se pak sociální pracovník zajímá o to, jak rodina se školou komunikuje, jaké mají rodiče vzdělání a jakou vidí ve vzdělání svých dětí budoucnost. Pokud je práce s rodinou dlouhodobého charakteru, musí rodině školský sociální pracovník doporučit vhodnou sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi, kde by s rodinou na jejím fungování pracovali příslušní sociální pracovníci.⁴²

3.3 Škola

Škola je důležitou cílovou skupinou v rámci školské sociální práce, protože společnost se neustále mění a vyvíjí a školský sociální pracovník zde svým fungováním může pomoci k pochopení a navázání vzájemných vztahů mezi společností a školou. Problém nepochopení nastane, když škola neumí pružně reagovat na životní podmínky svých žáků v průběhu času. Školská sociální práce pak může pomoci s reformními změnami tam, kde sociální problémy výrazně narůstají. Cílem je měnit takové podmínky ve škole, které se staly nefunkčními. Školský sociální pracovník ve škole zaměřuje svou pozornost na dysfunkční podmínky. Jedná se o normy nebo bariéry existující ve škole, které z nějakého důvodu znesnadňují žákům jejich tamní fungování. I škola a školní prostředí se může podílet na problémech žáků. Práce školského sociálního pracovníka pak spočívá v tom, že pomáhá žákům identifikovat jejich problém a s využitím advokační činnosti ho také

⁴¹Srov. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. a kol. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. s. 93-95, srov. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*, s. 49-50

⁴²Srov. VALENTOVÁ, L a kol. *Školní poradenství II*, s. 94-97, srov. BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*, s. 109-110.

řešit. U učitelů pak zvyšuje porozumění mezi žáky a učiteli prostřednictvím poznatků, které jim předává o komunitě, ve které žáci žijí. Předávají jim informace o chudobě, o životě v sociálně vyloučených lokalitách a o deprivaci a příčinách jejího vzniku u dětí. Vzájemné pochopení vede často k nápravě problémů. V rámci školy školský sociální pracovník komunikuje s pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci školy a pomáhá jim nacházet řešení nastalých problémových situací. V případě potřeby jim také poskytuje poradenskou podporu. I učitelé jsou ve své práci ovlivněni různými vlivy, na které nesmí školský sociální pracovník zapomínat. Mezi vnější vlivy, které na ně působí patří jejich vlastní rodina, politická rozhodnutí v souvislosti s fungováním školy a komunikace s rodiči. Mezi vnitřní vlivy se pak řadí vztahy s kolegy, vztahy se žáky a jejich náplň práce, tedy rozvrh a časová náročnost. V neposlední řadě se školský sociální pracovník zasazuje svou prací o reformu školského systému a o jeho rozvoj.⁴³

V České republice, kde školská sociální práce není legislativně ukotvená a kde je školských sociálních pracovníků na základních školách velmi málo jen v rámci různých krátkodobých projektů, je každá zkušenost s touto pozicí na základních školách přínosná pro budoucí vývoj této pozice.

3.4 Komunita

Práce zacílená na komunitu opět vychází z ekologického přístupu a význam orientace na komunitu je především v práci se sociálně vyloučenými lokalitami, kde může docházet k větší informovanosti v komunitě o přínosech vzdělání v životě dětí a mládeže. Součástí práce s komunitou může být i zaměření na volnočasové aktivity pro děti a mládež, které opět posilují vzájemný vztah mezi komunitou a školou. Pořádání pravidelných veřejných akcí, kterých se může zúčastnit široká veřejnost posilují vzájemné vztahy. Problémem v případě komunity může být, když žák žije v sociálně vyloučené lokalitě, kde existuje tzv. kultura chudoby, kdy žák přejímá hodnoty nejen rodiny, ale i komunity, ve které žije. Tyto hodnoty se v sociálně vyloučené komunitě dědí z generace na generaci a je velmi těžké se z ní vymanit. Problém je, že v těchto sociálně vyloučených lokalitách mají lidé často ukončené pouze základní vzdělání a objevuje se zde vysoká nemotivovanost k dalšímu studiu, které sociálně vyloučení lidé nepovažují za důležité pro budoucí život. Toto se odráží v přístupu ke školní přípravě dětí a stejně tak v jejich motivaci ke vzdělání.

⁴³Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 35-53, srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 42.

Vzhledem k tomu, že v České republice je velmi rozdílná kvalita škol napříč různými regiony, nastává velký odchod žáků na dlouholetá gymnázia. Na základních školách, především v nejhudších regionech, tak zůstávají nejhorší žáci pocházející často z nevhodného prostředí. Žijí tedy buď v sociálně vyloučených lokalitách nebo nemají dostatečné rodinné zázemí. Na těchto školách by se primárně mělo posílit školní poradenské pracoviště o psychology, sociální pedagogy a sociální pracovníky, jež by spolupracovali nejen se žáky a učiteli, ale také by školu více propojovali s komunitou prostřednictvím terénní práce nebo pořádáním veřejných akcí, aby vzájemné vztahy mezi školou a komunitou fungovaly.⁴⁴

3.5 Profesionálové v pomáhajících profesích

I přes to, že školská sociální práce není v České republice etablovaná a pozice školských sociálních pracovníků se nacházejí na základních školách jen zřídka, považují za důležité zmínit i tuto cílovou skupinu. Pro vymezení pozice školského sociálního pracovníka je důležité, aby spolupracoval s ostatními profesionály v rámci školního poradenského pracoviště školy a dokázal si jasně vymezit svou roli a sféru svého působení na škole. Důležité je celkově posílit roli školního poradenského pracoviště na základních školách tak, aby v nich působili odborníci, kteří budou tvořit pevný multidisciplinární tým a nebudou mít žádné další úvazky jako pedagogové.⁴⁵

4. Vybrané metody sociální práce využitelné pro školskou sociální práci

V této kapitole se zaměřím na metody a techniky sociální práce, které jsou pro ni specifické a kterými se vyznačuje práce školského sociálního pracovníka. S ohledem na výše uvedené cílové skupiny, které jsou vymezené podle modelů školské sociální práce, je možné, aby školský sociální pracovník využil metody případové sociální práce, v rámci které se zaměřuje především na žáka, kdy posuzuje jeho případ individuálně a komplexně. Do práce se žákem je zapojena také jeho rodina a učitel nebo další pracovníci školního poradenského pracoviště. Školský sociální pracovník může dále využít metody sociální práce s rodinou, nebo také metody komunitní práce a metodu sociální práce se skupinou, pokud by pracoval se třídami jako celky.⁴⁶

⁴⁴Srov. PROKOP, D. *Slepé skvrny*, s. 67-71.

⁴⁵Srov. SKYBA, M. *Školská sociální práce*, s. 46-47.

⁴⁶Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 136.

V následujících podkapitolách jsou uvedeny metody sociální práce vhodné pro využití ve školním prostředí. Tyto metody jsem vybrala na základě poznatků z odborné literatury k tématu školské sociální práce.

4.1 Poradenství

Školský sociální pracovník může v rámci své práce poskytovat sociální poradenství nebo odborné sociální poradenství, které poskytuje žákům, rodičům i učitelům. V případě žáků poskytuje školský sociální pracovník pomoc při osobnostních potížích žáka, při problémech s navazováním mezilidských vztahů a s problémy, které se týkají jeho sociálního světa. Poradenství probíhá v několika fázích. První fází je sociální evidence, kdy nastává první kontakt školského sociálního pracovníka se žákem. V průběhu toho kontaktu si s ním školský sociální pracovník buduje vztah. Naslouchá žákovi a analyzuje problém, se kterým žák přichází. Snaží se přijít na to, co od něj žák očekává. Při prvním kontaktu je důležité, aby školský sociální pracovník žákovi vysvětlil, jak bude jejich spolupráce probíhat. Musí si najít způsob komunikace, který jim bude oběma vyhovovat a kterému bude žák rozumět. Školský sociální pracovník musí k práci přistupovat velmi obezřetně, aby žák byl ochotný opět přijít. Ve druhé fázi probíhá diagnostika příčin problému. Pomocí hloubkových rozhovorů zjišťuje školský sociální pracovník tyto příčiny v rodinném prostředí žáka a v jeho sociálním prostředí. Zajímá se o komplexní pohled na jeho život. Na diagnostiku navazuje další fáze, kdy školský sociální pracovník přichází s návrhy řešení problému. Návrhy řešení problému zahrnují opět všechny oblasti života žáka, tedy rodinné prostředí a výchovu, socioekonomické zázemí rodiny apod. Až po této třetí fázi přichází fáze samotného poradenství, které probíhá v různých podobách. Školský sociální pracovník se může zaměřit na poskytování rad a informací, na motivaci a posilňování chování žáka tím, že se ho snaží povzbudit a má v něj důvěru. Může se se žákem věnovat nácviku jeho chování při různých interakcích, dále může žákovi zprostředkovat nadhled na jeho problém a ukázat mu jej z jiné perspektivy. Může mu pomoci při řešení mezilidských konfliktů, ať už se jedná o konflikty se spolužáky, učiteli nebo rodiči. Představuje mu různé možnosti, jak pracovat s jeho problémy a nerozhodností např. formou brainstormingu nebo systému rozhodování na papíru, pro snadnější přehled o daném problému. Po této fázi následuje fáze ukončení poradenství. Ta nastává, když školský sociální pracovník vidí, že cíle, které si se žákem na začátku práce stanovili, byly splněny nebo je splnit nejde. Školská sociální práce není

dlouhodobá, nicméně školský sociální pracovník i po ukončení poradenství zůstává se žákem v kontaktu a v případě potřeby se na něj může žák kdykoliv znovu obrátit.⁴⁷

Školský sociální pracovník poskytuje poradenství také rodičům. Probíhá ve stejných fázích, jako se žákem a rodiče se na pracovníka mohou obrátit sami, když neví jak řešit určitý problém, nebo může komunikaci s rodiči navázat školský sociální pracovník z důvodu pomoci poskytované žákovi. Poradenství školský sociální pracovník poskytuje v reakci na obtížnou situaci, ve které se rodina nachází. Může se zaměřovat na odborné poradenství ohledně péče o dítě nebo vztahů v rodině, popř. na sociální poradenství zaměřené na pomoc ohledně komunikace s úřady, získání příspěvků nebo potřebných dávek, apod. Pracovník se musí mít dobrý přehled v místně příslušných úřadech, na které je schopen rodiče případně odkázat.⁴⁸

4.2 Krizová intervence

Krizovou intervenci poskytuje školský sociální pracovník osobám, které se ocitly v náročné životní situaci, jež nemohou zvládnout sami. V rámci krizové intervence může školský sociální pracovník pracovat s rodiči, učiteli i se žákem. V současné době existují výcviky krizové intervence, které jsou speciálně zaměřené na děti a mládež. Když se školský sociální pracovník dostane k řešení krizové situace, musí se především dobře zorientovat v situaci a následně vymyslet, jak provést intervenci co nejvhodněji vzhledem k situaci, ve které se nachází. Důležité je zůstat v klidu a respektovat rozpoložení osoby, které je krizová intervence poskytována. Při práci se žáky se může školský sociální pracovník setkat s různými typy krizí. Může to být akutní krize, kdy žák prožije nějakou traumatizující událost a krize je reakcí na ni. Může to být např. konflikt se spolužáky nebo s rodiči. Dále se může setkat s chronickou krizí, která se může týkat nejen žáka, ale i rodičů nebo učitelů. Je to dlouhodobá krize, kterou si daná osoba nechce připustit a přehlíží ji. Dlouhodobá vnitřní krize pak způsobuje neschopnost řešit problém. Tato chronická krize vzniká při dlouhodobých problémech v rodině, jako je násilí, rozvod nebo závislost rodičů na návykových látkách. Dalším typem krize, se kterou se školský sociální pracovník může setkat je krize dozrávání. Ta u žáků vyplývá z rozvoje osobnosti a vývojových etap, kterými žáci v průběhu školní docházky prochází. Souvisí to s jejich nezvládnutím sociálních rolí, které si během školní docházky osvojují nebo v nezvládnutí

⁴⁷Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 140-146.

⁴⁸Srov. MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*, s. 84-85.

vypořádat se se svými vlastními potřebami a pocity. Školský sociální pracovník se ve školním prostředí může setkat ještě s krizí situační, jež vzniká, když žák z vnějších nebo vnitřních příčin nezvládá stresové situace, které ve škole zažívá.⁴⁹

Školský sociální pracovník, který je vyškolen na práci s krizí a poskytování krizové intervence může rodičům žáka pomoci v případě, že neví, na koho jiného se obrátit. Školský sociální pracovník, kterého rodiče znají z jeho fungování ve škole, může pro ně představovat vhodnou osobu, na kterou se v případě potřeby mohou obrátit a která jim poskytne potřebnou podporu a pochopení. V krizi se mohou lidé ocitát z vnějších příčin, když se dlouhodobě ocitají ve znevýhodněné situaci, nebo z příčin psychických. Ti potřebují posílit zejména jejich vnitřní zdroje pro zvládnutí krize. Cílem krizové intervence je stabilizovat klienta a najít vnější či vnitřní zdroje pro vyřešení problému. Krizová intervence je krátkodobá, může jí tedy školský sociální pracovník zvládnout sám nebo musí odkázat na jinou odbornou pomoc. Příčiny krize mohou být buď způsobené ekonomickými podmínkami rodiny (např. ztráta zaměstnání, ztráta bydlení, apod.) nebo mohou být způsobeny náročnou životní situací v rodině jako např. úmrtí, nemoc nebo jinou kritickou situací.⁵⁰

Důležité je, aby školský sociální pracovník v rámci svého působení na základní škole vytvořil takové prostředí, kde se na něj budou žáci i rodiče v případě náročných životních situací obracet.

4.3 Práce s rodinou

Cílem školské sociální práce není pracovat s rodinou žáka dlouhodobě, nicméně i přes to může školský sociální pracovník využít různé techniky a nástroje z oblasti sociální práce s rodinou, pokud se ukáže, že rodina jeho pomoc potřebuje. Sociální práci s rodinou může školský sociální pracovník využít v případě, že je chování žáka ovlivněno fungováním jeho rodiny. Školský sociální pracovník se pak snaží obnovit fungování rodinného systému jako celku. Je odborníkem na diagnostikování ohroženého dítěte, takže může včas podchytit situaci dítěte a řešit jí s rodinou dříve, než by se zhoršila. Při práci s rodinou se může zaměřit na posílení kompetencí rodičů nebo na rizikové faktory, které fungování rodiny ohrožují. Školský sociální pracovník se musí zajímat o to, jak rodina drží pohromadě, jaké mají společné zájmy a rituály a jak spolu tráví volný čas. Zajímá se o to,

⁴⁹Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 137-140.

⁵⁰Srov. MATOUŠEK, O. a kol: *Metody a řízení sociální práce*, s. 131-134.

zda rodiče chápou chování dítěte, zda rozumí jeho potřebám a zda má dítě zajištěnou adekvátní péči v oblastech hygieny, výživy, ošacení, místa k odpočinku a zdravotní péče. Zaměřit se musí také na řešení konfliktů a komunikačních dovedností jednotlivých členů rodiny. Smysl jeho práce s rodinou žáka je především v tom, že působí jako prevence nebo včasný záchyt případné nepříznivé situace, jež má na rodinu negativní dopad. Umí posuzovat zázemí dítěte a tím i jeho nenaplněné potřeby. Důležitou součástí jeho práce je také vysvětlit požadavky, které po rodině škola vyžaduje a proč. Při práci s rodinou poskytuje školský sociální pracovník obdobné služby jako při práci se žákem. Jedná se především o odborné poradenství, krizovou intervenci nebo podporu jejich rodičovských kompetencí, rozvoj schopností řešit konflikty či udržovat dobré vztahy mezi členy rodiny. Pokud vykazuje žák problémové chování, měl by školský sociální pracovník pohlížet na jeho život komplexně a zajímat se o všechno, co ho formuje. To znamená, že se musí zajímat i o jeho rodinné prostředí a vztahy. Velmi často jsou příčiny problémového chování žáků v nekvalitních rodinných vztazích. Školský sociální pracovník by tedy neměl rodinu ze své práce vynechávat. Může popřípadě kombinovat práci se žákem a práci s jeho rodinou.⁵¹

V rámci sociální práce s rodinou může školský sociální pracovník využít různé komunikační techniky, které mu napomáhají v napojení se na žáka i rodiče a v získání jejich důvěry pro další práci. Mezi tyto komunikační techniky patří např. cirkulární dotazování, aktivní naslouchání, zrcadlení, techniku posilujících otázek nebo motivační rozhovory, komunikační techniky zaměřené na práci s dětmi jako např. kid's skills, a další. Zaměřuje se především na zjištění problému a zajištění pomoci rodičům. Kvalitním vedením rozhovoru může školský sociální pracovník získat od rodiny důležité informace o jejím fungování a v případě nutné dlouhodobé spolupráce rodičům doporučit návaznou sociální službu, která by jim mohla pomoci v místě jejich bydliště.⁵²

Významnou součástí sociální práce s rodinou, zejména s rodinou mnohoproblémovou, je práce v jejím přirozeném prostředí, jež jí dodává pocit jistoty a bezpečí. Školský sociální pracovník může využít terénní práce, díky které si s rodinou může vybudovat důvěru. Nicméně je nutné postupovat při práci s rodinou opatrně.

⁵¹Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 151-153.

⁵²Srov. MATOUŠEK, O., KŘIŠŤAN A. (eds.). *Encyklopedie sociální práce*, s. 302-304, srov. MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, E. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*, s. 118-129.

Členové rodiny musí vnímat školského sociálního pracovníka jako partnera, nikoliv jako osobu, která jim nařizuje, co mají dělat.⁵³

Užitečným nástrojem při práci s rodinou ve škole může být případová konference. Případovou konferenci svolává ta instituce, která má zákonnou povinnost řešit situaci dítěte. Jejím svolavatelem tak může být i škola. Na případové konferenci svolané školou se mohou řešit individuální situace žáků nebo i celých tříd. Základem případové konference je to, že s rodinou pracuje celý multidisciplinární tým odborníků, kteří společně s rodinou definují potřeby žáka a hledají aktivity vhodné k řešení situace. Cíl případové konference se vztahuje ke konkrétní situaci, jež je na případové konferenci řešena a splňuje metody SMART. To znamená, že cíl musí být konkrétní, měřitelný, aktuální, reálný a termínovatelný. Důležité je, aby rodina cíli případové konference rozuměla, aby byl pro ni reálný, smysluplný a aby se dala na konci zvoleného časového úseku zhodnotit úspěšnost jeho naplnění.⁵⁴

4.4 Další metody sociální práce využitelné pro školskou sociální práci

Vzhledem k cílovým skupinám, které jsem vymezila výše, může školský sociální pracovník využít při práci ve škole také *metodu mediace*, kdy se staví do role mediátora při řešení konfliktů mezi rodinou a školou. Cílem mediace je společná dohoda, na níž by se měli podílet všichni účastníci procesu mediace. Aby k dohodě mezi stranami mohlo dojít, pracovník, který vystupuje jako neutrální osoba v průběhu mediace pomáhá s komunikací a s hledáním jejich návrhu na řešení problému. Metodu mediace lze využít i v případě řešení problému mezi učiteli nebo mezi žáky a učiteli. Úkolem mediace je pak dojít k tomu, že všechny strany konfliktu respektují optiku ostatních, kterou nazírají na konflikt. Strany konfliktu by měly pochopit, že každý na něj nahlíží jinak a je to tak v pořádku. Řešení, které je výsledkem mediace, pak musí být uspokojivé pro všechny strany konfliktu. Mediace při řešení sporů mezi žáky může přispět k tomu, že se žáci mezi sebou naučí lépe komunikovat, učí se toleranci a trpělivosti a také naslouchat potřebám ostatních. Mediace ve třídě je vhodná i pro učitele, protože dojde ke zlepšení atmosféry a ve výsledku také ke zlepšení vztahů v třídním kolektivu. Pokud dochází k mediaci při

⁵³Srov. Matoušek O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.). *Sociální práce v praxi*, s. 75-87.

⁵⁴Srov. BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*, s. 89-94, srov. NPI ČR, *Příklady inspirativní praxe III*, s. 4-6.

řešení konfliktů mezi rodinou a školou, může dojít ke zlepšení vzájemné komunikace do budoucna.⁵⁵

Důležitou součástí práce školského sociálního pracovníka je *práce se sítěmi podpory*. Jako školský sociální pracovník musí vědět, jakou návaznou službu doporučit, když je potřebná dlouhodobější spolupráce se žákem nebo s jeho rodinou. Měl by mít přehled o různých sociálních, zdravotních, psychologických a dalších službách v oblasti, kde rodina žije. Měl by s těmito službami úzce spolupracovat, aby došlo ke sdílení zásadních informací potřebných pro práci.⁵⁶

Školský sociální pracovník může využít znalosti *sociální práce se skupinou*, a to v případě, že pracuje se třídou jako s celkem. V tomto případě se stává odborníkem na práci se skupinou, což obnáší zejména znalosti ohledně skupinové dynamiky a rolí ve skupině, provádění individuálních i skupinových interakcí nebo dovedností v oblasti facilitace.⁵⁷

Školský sociální pracovník může také pracovat *s komunitou* a to především prostřednictvím realizace různých komunitních akcí, kdy škola podporuje a posiluje komunitu lidí kolem školy. Komunitní akce rozvíjí vztahy mezi školou a prostředím, zejména pak mezi školou a rodiči, kteří se mohou aktivně zapojit a poznat školní prostředí i z jiné, neformální stránky.⁵⁸

5. Činnost školského sociálního pracovníka v praxi

V této kapitole uvádím kazuistiky, které jsem do bakalářské práce získala z projektu školského sociálního pracovníka na základní škole, který probíhá ve větším městě v České republice. Vzhledem k tomu, že organizace mi poskytla níže uvedené informace anonymně, nezmiňuji zde její název, lokaci projektu, ani základní školy, na kterých školské sociální pracovnice působí. Každá školská sociální pracovnice pracuje na odlišné základní škole. Nejsou přímé zaměstnankyně základních škol, ale obě je začlenily do svého školního poradenského pracoviště jako plnohodnotné členy týmu. Kazuistiky vychází ze zkušeností dvou školských sociálních pracovníků a jedná se o jejich pracovní postup v rámci jednotlivých případů ohledně žáků potýkajícími se s různými problémy.

⁵⁵Srov. MATOUŠEK, a kol. *Metody a řízení sociální práce*. s. 135-139. Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 146-151.

⁵⁶Srov. KOSCUROVÁ, Z. *Sociální práce v škole*, s. 43.

⁵⁷Srov. MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. s. 153-163.

⁵⁸Tamtéž, s. 260.

V kazuistikách chci sledovat, jak školské sociální pracovnice postupovaly v jednotlivých individuálních případech. Nejdříve tedy nastíním kazuistiku jako takovou, kdy představím situaci žáka, kterou školská sociální pracovnice ve škole řešila. Poté podle zvolených kritérií kazuistiky rozeberu a vyhodnotím, jaké činnosti školské sociální pracovnice při řešení případů využily a jak to koresponduje s teoretickým vymezením kompetencí a metod školské sociální práce. Na závěr shrnu, zda školské sociální pracovnice při práci využívají metody sociální práce a jaké to jsou.

Kritéria, která budu v kazuistikách sledovat:

- jak se školský sociální pracovník dozvěděl o případu
- čeho se týkala situace, které školský sociální pracovník řešil
- kdo byl jeho cílovou skupinou
- jak postupovala školská sociální pracovnice při práci se žákem
- jak postupovala školská sociální pracovnice při práci se školním prostředím a pedagogickými pracovníky
- jak postupovala školská sociální pracovnice při práci s rodinou
- jak probíhala spolupráce s dalšími institucemi nebo organizacemi.

5.1 Kazuistiky

Kazuistika č. 1

Kazuistika se věnuje případu žákyně ve druhé třídě. Tato žákyně žije v úplné rodině bez ekonomických problémů, kde není problém se zajištěním pomůcek do školy. Jeden z rodičů pracuje v zahraničí a z toho důvodu odjíždí z domova na delší dobu pravidelně pryč. Při domácí přípravě žákyně podle rodičů problém nemá a rodiče tak spojují její chování se školním prostředím.

Představení kazuistiky

Na školskou sociální pracovnici se obrátila třídní učitelka a asistentka pedagoga ohledně žákyně 2. třídy, která má dlouhodobě v některých hodinách výuky výbuchy vzteku a agrese. Několikrát se stalo, že žákyně v agresi ničila věci kolem sebe a obrací svou agresi také proti sobě. Její nepředvídatelné chování způsobilo, že se jí její spolužáci bojí. Problém se řeší už od první třídy, kdy proběhlo případové setkání ve škole za účasti třídního učitele, rodičů a výchovného poradce, kdy byla rodičům doporučena návštěva v pedagogicko psychologické poradně (PPP), která neproběhla. Školská sociální pracovnice iniciovala schůzku s rodiči, kteří se na ni nedostavili. Do školy přišli až na

schůzku, kterou iniciovala výchovná poradkyně. Na této schůzce byla domluvena návštěva v PPP a systém zpětných vazeb ohledně chování žákyně ve škole v podobě emotikonů.

Ve škole se školská sociální pracovnice sešla s třídním učitelem a asistentem pedagoga, se kterými se v rámci konzultace soustředili na to, aby odstranili rušivé podněty, které u žákyně při výuce odvádějí pozornost. Vzhledem k tomu, že ostatní žáci ve třídě začali mít ze žákyně strach, posadili ji do lavice samotnou, ale tak, aby byla žáky obklopena a necítila se izolovaná od kolektivu. Pro její bezpečnost byly z jejího dosahu odstraněny ostré a nebezpečné předměty, kterými by si mohla ublížit. Školská sociální pracovnice zjišťovala, kdy u žákyně problémové situace nastávají a zjistila, že se jedná o situace, když žákyni nejde probíraná látka.

V rodině proběhla konzultace školské sociální pracovnice s matkou, kde se školská sociální pracovnice zaměřila na návštěvu v PPP a také s matkou řešila nastavení školní přípravy a komunikaci s dcerou, která se jí zdála příliš přísná. Vzhledem k tomu, že otec žákyně stále odmítal návštěvu PPP, musela škola sdělit rodičům možnost předání celé situace Orgánu sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).

Vyhodnocení kazuistiky

V rámci této kazuistiky na základě vymezených kritérií můžeme říci, že práci školské sociální pracovnice inicioval třídní učitel s asistentem pedagoga, kteří se žákyní denně pracují a proto věděli o jejím problému s agresí. Problémová situace, která ve škole při hodinách nastávala se týkala agresivního chování žákyně druhé třídy, která svým chováním ohrožovala nejen sebe, ale také ostatní spolužáky ve třídě, kteří z ní z toho důvodu začali mít strach. Školská sociální pracovnice se zaměřila na řešení situace žákyně k čemuž zmapovala školní i rodinné prostředí, aby zjistila příčinu problému.

Školská sociální pracovnice se zaměřila na případovou sociální práci, kdy její cílovou skupinou byla žákyně, nicméně bylo důležité pohlížet na problém komplexně a pracovat také s prostředím rodiny i školy. Problémem, se kterým se žákyně potýkala bylo její agresivní chování, jež je jednou z poruch chování, se kterými se školská sociální pracovnice ve škole setkává. V případě se prokázalo, že u žákyně vyvolávají agresi situace, kdy nezná probíranou látku nebo když jí to ve škole nejde. Při práci se žákyní byla nastavena každodenní zpětná vazba o jejím fungování ve škole tak, aby tomu žákyně rozuměla – pomocí emotikonů.

Ve školním prostředí zmapovala školská sociální pracovnice situaci ve třídě. Spolupracovala s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga a společně upravily prostředí třídy tak, aby bylo pro žákyni i její spolužáky bezpečné. V rámci spolupráce se školním poradenským pracovištěm musela školská sociální pracovnice využít pomoc výchovné poradkyně v případě, když se rodiče nedostavili na první konzultaci, na kterou je školská sociální pracovnice pozvala. Vzhledem k tomu, že odpůrcem návštěvy PPP byl zejména otec, který pracuje v zahraničí a se školskou sociální pracovnící se již nesešel, musela škola (nikoliv prostřednictvím školské sociální pracovnice) přistoupit k represivnímu kroku a to upozornění rodičů, že může dojít k oznámení situace na OSPOD. Zde se projevil problém, který nastává v případě, že rodiče nechtějí se školou spolupracovat nikoliv z důvodu nedůvěry ke školnímu prostředí, ale protože nemají zájem situaci řešit. V tomto případě má školská sociální pracovnice omezené možnosti svého působení, neboť nevystupuje represivně a nevyužívá represivní kroky, k čemuž nemá v rámci školního poradenského pracoviště kompetence.⁵⁹

V rámci práce s rodinou školská sociální pracovnice využila možnost terénní práce, která je pro tuto pozici specifická oproti ostatním pracovníkům školního poradenského pracoviště. V rodině proběhla konzultace s matkou. Zde měla školská sociální pracovnice příležitost zmapovat, jak fungují vztahy v rodinném prostředí a jak probíhá odpolední školní příprava žákyně. Školská sociální pracovnice se tady zaměřila na podporu odpolední školní přípravy, kterou ale musela vzhledem k věku žákyně konzultovat především s matkou. Po zmapování situace v rodině vyhodnotila školská sociální pracovnice potřebu ujistit matku o naléhavosti vyšetření v PPP a věnovala se jí také v oblasti komunikace se žákyní.

Kazuistika č. 2

Kazuistika se věnuje případu žáka v 5. třídě. Žák žije v úplné rodině s ekonomickými problémy. Matka i otec mají dokončené pouze základní povinné vzdělání a oba mají nízké příjmy. Matka v době řešení situace porodila druhé dítě, i z toho důvodu trvalo řešení situace delší dobu. Školská sociální pracovnice respektovala období šestinedělí.

⁵⁹Školská sociální pracovnice 1 v rozhovoru potvrdila, že nespolupracující rodiče jsou velkým tématem, kterým se bude do budoucna podrobněji zabývat a budou spolu s ostatními pracovníky v rámci školního poradenského pracoviště hledat cesty a možnosti, jak s takovými rodiči pracovat.

Představení kazuistiky

Na školskou sociální pracovníci se obrátila třídní učitelka ohledně žáka navštěvujícího 5. třídu, který má dlouhodobě problémy s chováním ve třídě. Jedná se o žáka, který je velmi energický a má problémy se spolužáky ve třídě. Zhoršil se mu prospěch a nedostatečně se připravuje na výuku. Stejně tak mu často chybí potřebné pomůcky. Rodičům bylo doporučeno vyšetření v PPP, které proběhlo a žák má individuální vzdělávací plán, nicméně potíže přetrvávají.

Nejdříve proběhla dvě společná setkání matky, resp. otce, školské sociální pracovníce a třídní učitelky ve škole. Byla zde domluvena větší podpora ze strany školního asistenta pedagoga pro žáka. Další schůzky školské sociální pracovníce s rodiči ohledně situace žáka proběhly u rodiny doma. Na těchto schůzkách školská sociální pracovníce zjišťovala informace o tom, jak probíhá školní příprava žáka na vyučování. Rodičům bylo doporučeno, aby žákovi věnovali více pozornosti a pomohli mu se školní přípravou. Školská sociální pracovníce nabídla rodičům podporu v zajištění peněz prostřednictvím příspěvků. Vzhledem k tomu, že oba rodiče mají ukončené pouze základní vzdělání, školská sociální pracovníce se zaměřila na motivaci žáka a rodičů, a vysvětlila jim proč je pro něj vzdělání důležité. Školská sociální pracovníce nabídla žákovi volnočasové aktivity a možnost odpoledního doučování v nízkoprahovém klubu pro děti a mládež (NZDM). Na další schůzce školská sociální pracovníce matku se žákem do NZDM doprovodila a bylo zde pro něj domluveno doučování v odpoledních hodinách.

Vyhodnocení kazuistiky

Na začátku tohoto případu se na školskou sociální pracovníci obrátila třídní učitelka žáka, která předala školské sociální pracovníci základní informace o žákovi a jeho chování. Školská sociální pracovníce spolupracovala s třídní učitelkou pouze v začátku řešení případu. Pak se zaměřila na práci se žákem a jeho rodinou, jejíž podpora byla pro žáka velmi důležitá. Potvrzuje se, že podpora rodinného prostředí je pro žáky, kteří musí udělat změny, aby se zlepšila jejich situace ve škole, velmi důležitá. Jak je zmíněno výše v kapitole o cílových skupinách školské sociální práce, i přes to, že modely školské sociální práce připouští jako cílovou skupinu práce školského sociálního pracovníka celou třídu, tato školská sociální pracovníce nemá v kompetenci pracovat se třídou jako celkem na rozvoji jejich vzájemných vztahů. Toto je v kompetenci metodičky prevence a třídního učitele. Školská sociální pracovníce se proto zaměřila pouze na žáka a jeho rodinu i přes to, že žák měl problémy i se svými spolužáky.

Jako potřebné se projevilo navázání vztahu s rodiči, kteří měli oba dokončené pouze základní vzdělání a ke škole měli spíše negativní vztah. Školské sociální pracovníci se podařilo s rodiči navázat vztah a snažila se u nich i u žáka zvýšit motivaci pro žákovou vzdělání. Tady v tomto případě nastalo, že se z rodičů nespolupracujících se školou stali rodiče spolupracující se školskou sociální pracovnící. Školská sociální pracovníce zmapovala při návštěvách situaci a rodinné prostředí. V rodině proběhla velká změna, když se žákovi narodil sourozenec. Vzhledem k tomu, že v rodině nebyla dobrá ekonomická situace, nabídla školská sociální pracovníce rodičům poradenství při vyřízení sociálních příspěvků. Školská sociální pracovníce dále navázala žáka na NZDM, kde ho na první návštěvu společně s matkou doprovodila a kde bylo domluveno doučování.

Kazuistika č. 3

Na školskou sociální pracovníci se obrátila třídní učitelka ohledně žáka navštěvujícího 2. třídu s odlišným mateřským jazykem, jež měl problémy s učivem i porozuměním. Žák žije v úplné rodině. Oba rodiče žáka mají odlišný mateřský jazyk a česky se dorozumí s velkými problémy. Neumí si sami vyhledat vhodné doučování pro žáka nebo vhodné sociální dávky.

Představení kazuistiky

Na školskou sociální pracovníci se obrátila třídní učitelka žáka s odlišným mateřským jazykem, který dochází do 2. třídy základní školy. Situace žáka se ve škole řeší už dlouho, nicméně se nelepší. I přes doučování má velké problémy s porozuměním, téměř nemluví, číst umí pouze jednotlivá písmena a neumí psát diktované slovo. Žák má při vyučování k dispozici asistenta pedagoga.

Školská sociální pracovníce nejdříve zjistila od třídní učitelky více informací o žákovi (třídní učitelka má podezření na nižší intelekt, doporučuje vyšetření v PPP nebo změnu základní školy za speciální školu, kde by měl žák více pozornosti v malé skupině dětí, dále má podezření na oční vadu).

Školská sociální pracovníce se sešla s rodiči nejdříve ve škole a dále probíhaly konzultace u rodiny. Při šetření v rodině se školská sociální pracovníce zaměřila nejdřív na potřeby žáka. Domluvila soukromé doučování, které probíhá 2x týdně. Žáka i rodiče na doučování doprovodila, seznámila je s doučovatelkou a s průběhem doučování.

S rodiči pomohla školská sociální pracovníce vyplnit žádost do PPP, pomohla jim objednat žáka na oční vyšetření i na logopedii. Informovala rodiče také o jiných typech základních škol, které by mohl jejich syn navštěvovat. Rodiče se dále na školskou sociální

pracovníci obrátili s žádostí o poradenství v oblasti sociálních dávek a hledáním zaměstnání. Z důvodu jazykové bariéry jim poskytla školská sociální pracovnice kontakt na poradnu pro cizince, kde jim také domluvila schůzku.

Vyhodnocení kazuistiky

Informaci o případu předala školská sociální pracovnice třídní učitelka, která již vyčerpala všechny své možnosti, jak situaci řešit. V rámci této kazuistiky se školská sociální pracovnice zaměřila na práci se žákem a jeho rodinou. Práce se týkala problémů s prospěchem u žáka s odlišným mateřským jazykem.

Školská sociální pracovnice nejdříve navázala vztah s rodiči ve školním prostředí a další konzultace probíhaly u rodiny doma. Využila tedy i v tomto případě možnosti terénní práce. Se žákem a jeho rodiči nejdříve školská sociální pracovnice domluvila soukromém doučování. Rodičům poskytla poradenství ohledně všech vyšetření, které žák potřebuje podstoupit. Pomohla jim vyplnit žádost do PPP a díky znalosti návazných služeb pro rodiny s dětmi jim doporučila logopeda a pomohla jim zařídit také oční vyšetření. Tady se mi jeví jako podstatné to, že třídní učitelka se snažila spolupracovat s rodiči tři roky, kdy žák docházel na základní školu, nicméně rodiče na její výzvy nereagovali. Nyní se projevilo, že jejich nespolečné se školou byla způsobena jazykovou bariérou a vzájemným nepochopením.

V této kazuistice se také obrátili na školskou sociální pracovnici samotní rodiče, když jí požádali o pomoc s vyřízením sociálních dávek a s hledáním zaměstnání. Školská sociální pracovnice je opět dokázala odkázat na vhodnou organizaci, což byla v tomto případě poradna pro cizince, kde jim i domluvila schůzku.

Kazuistika č. 4

V tomto případě se na školní sociální pracovnici obrátila školní metodička prevence ohledně žáka navštěvující 7. třídu, na kterou se obrátila matka žáka, když objevila znaky sebepoškozování.

Představení kazuistiky

Na školskou sociální pracovnici se obrátila metodička prevence ohledně žáka v 7. třídě, jehož matka objevila znaky sebepoškozování.

Metodička prevence a školská sociální pracovnice se nejdříve na společné schůzce domluvily na postupu při řešení tohoto problému. Následně se školská sociální pracovnice sešla s třídním učitelem, aby zjistila o žákovi a jeho fungování ve škole více informací. Třídní učitel sdělil, že žák má jen občasné problémy s chováním vůči učiteli

a spolužákům, které ale vždy vyřešili domluvou. V prospěchu je žák průměrný. Po získání těchto informací si školská sociální pracovnice domluvila konzultaci se žákem. Na první schůzce s ním navázala vztah a snažila se zjistit, jeho problém. Žák se jí svěřil s tím, že se cítí nepřijatý, má pocit, že mu nikdo nerozumí a neví, kam v životě směřuje. V rámci zjišťování komplexních informací o žákovi se školská sociální pracovnice sešla také s matkou žáka, aby zjistila něco o jeho rodinném zázemí. Po těchto prvních schůzkách si školská sociální pracovnice naplánovala schůzky se žákem jednou za 14 dní, kde spolu probírají jeho aktuální rozpoložení, prospěch ve škole, vztahy se spolužáky, možnosti dalšího směřování ve vzdělání a jeho zájmy. Školská sociální pracovnice také doporučila volnočasové aktivity v NZDM, kam žák začal nepravidelně docházet.

Odborná psychologická pomoc zatím nebyla ze strany rodiny využita, protože poté, co se jeho situace začala řešit, sebepoškozování u žáka přestalo.

Vyhodnocení kazuistiky

Školský sociální pracovník se o tomto případě dozvěděl od metodičky prevence. Cílovou skupinu v tomto případě tvořil žák. Kazuistika se týkala problému sebepoškozování.

Školská sociální pracovnice si naplánovala první schůzku se žákem, kdy si s ním snažila vybudovat vztah a zjistit, jaký je jeho problém. Pracovala s technikami vedení rozhovoru, aktivně mu naslouchala a poté provedla diagnostiku za účelem zjištění příčin jeho problému a také jeho potřeb. Žák sám jí sdělil, že vnímá neporozumění ve svém okolí a cítí se sám. Vzhledem k tomu, že nevěděl, jak trávit volný čas, doporučila mu NZDM, kam žák začal nepravidelně docházet. V NZDM s ním mohou hlubší vztah navázat tamní sociální pracovníci. Školská sociální pracovnice se dále se žákem domluvila na pravidelném setkávání, kdy si spolu povídají, takže žák cítí potřebný zájem o jeho osobu a může se školské sociální pracovnice svěřit. Školská sociální pracovnice si tedy u žáka vybuodovala důvěru a poskytla mu vhodný prostor, kde se žák cítí bezpečně.

S třídním učitelem proběhla jedna konzultace v úvodu řešení případu, když školská sociální pracovnice získávala informace o žákovi a jeho chování ve třídě.

Konzultace s matkou žáka proběhla pouze jednou na začátku šetření školské sociální pracovnice. Matce poskytla školská sociální pracovnice podporu a na její žádost jí předala kontakt na psychologa. Vzhledem k tomu, že se situace se žákem stabilizovala, nebyla další schůzka s matkou potřebná.

V rámci spolupráce s další organizací spolupracovala školská sociální pracovnice pouze s NZDM, který žákovi doporučila navštěvovat pro smysluplné trávení volného času.

5.2 Shrnutí získaných poznatků z praxe

V následující části se zaměřím na celkové shrnutí případů z praxe podle kritérií a stanoveného cíle této práce. Nejdříve shrnu práci školských sociálních pracovnic se žáky a pak se zaměřím na jejich konkrétní kroky, které podnikly s rodinami žáků. Na závěr shrnutí uvedu metody, které ve své práci nevyužily.

Shrnutí práce školského sociálního pracovníka se žákem

Na základě výše uvedených kazuistik a jejich rozborů vyplývá, že tyto dvě školské sociální pracovnice spolupracují v uvedených případech na začátku vždy s kolegy z jejich školního prostředí. V uvedených případech z praxe nedošlo k tomu, že by se na školského sociálního pracovníka obrátili rodiče žáků. Pouze v jednom případě se na školskou sociální pracovníci obrátila metodička prevence, která se o případu dozvěděla od matky žáka. Iniciátorem řešení problému byl tedy jeden z rodičů. Považuji za nutné dodat, že pozice školského sociálního pracovníka je na těchto základních školách zhruba půl roku. Proto se mohlo stát, že se matka místo na školskou sociální pracovníci obrátila na metodičku prevence a že do budoucna budou služeb školské sociální pracovnice využívat i rodiče. Na základě odborných poznatků víme, že školské sociální pracovnice spolupracují se žáky, učiteli i rodiči. Kazuistiky výše ukázaly, že se na ně obrací zejména učitelé nebo kolegové ze školního poradenského pracoviště. Školské sociální pracovnice v rozhovorech uvedly, že ve většině případů se na ně s problémy obrací třídní učitelé, rodiče v malé míře, žáci samotní zatím nikoliv. Podle mého názoru to může být opět dané jejich relativně krátkým působením na základních školách a je možné, že se jejich kontaktování ze strany žáků bude postupem času zvyšovat.

Problémy, které školské sociální pracovnice řešily se týkaly primárně žáků ve škole. Ve třech případech jejich problémy souvisely se zhoršeným prospěchem. Jednalo se o případy, ve kterých se na školské sociální pracovnice obrátil třídní učitel. Žáci měli problém s chováním při výuce, agresivním chováním a často také ve vztazích se svými spolužáky ve třídě. Jeden případ se týkal sebepoškozování žáka, který neměl ve škole výrazné problémy a nebyl informace od matky, tak by jeho rizikové chování nebylo pravděpodobně včas rozpoznáno. Výše v kapitole, kde popisují cílové skupiny zmiňují

také protektivní a rizikové faktory, jaké může mít školní prostředí. Ve zmíněných kazuistikách se ukázalo, že učitelé a zaměstnanci školního poradenského pracoviště se v případě vzniku problému snažili problémy žáků řešit včas, což považují za jeden z protektivních faktorů, kdy si zaměstnanci školy všímají problémů žáků a chtějí jim pomoci. Na druhou stranu se u třech případů řešily problémy u žáků dlouhodobě, i napříč několika ročníky a až zapojení školských sociálních pracovníků, které nabídly nové možnosti v řešení, jako např. terénní práci s rodinou za účelem zmapování rodinného prostředí a domácí školní přípravy žáka, vhodné doporučení návazných služeb nebo pomoc rodičům s jejich záležitostmi, posunulo řešení případů dál. Protože všechny případy jsou teprve v průběhu jejich řešení, celkový přínos zapojení školských sociálních pracovníků by bylo možné určit až po uzavření případů. V případě žákyně s agresí, kde rodiče odmítli spolupracovat se ukázalo jako nutnost použít represivní přístup, kdy škola pak vystupuje jako instituce, jež má povinnost ohlásit nepříznivou situaci žáka na OSPOD. Oproti tomu školská sociální pracovníce by měla mít pode odborných poznatků partnerský přístup a to k žákům i k rodičům.

V jednotlivých případech bylo důležité vnímat i vnitřní svět žáků. Zejména v případě žáka který se sebepoškozoval pomohlo, když se školská sociální pracovníce zaměřila na jeho vnitřní svět, kdy spolu pravidelně na setkáních probírají jeho pocity, budoucí směřování ve vzdělání nebo vztahy s vrstevníky. Vnitřní vlivy, které působí na žáky nelze přehlížet ani v případech, kdy se žáci neumí vyrovnat s neúspěchem nebo nepochopením nové probírané látky, jako tomu bylo v případě žákyně s agresí. Zde už je ale nutná spolupráce s PPP, aby došlo k důkladnému vyšetření žákyně. Pokud by se o řešení tohoto případu pokoušela školská sociální pracovníce sama, překročila by své kompetence. Důležité je, že školské sociální pracovníce mají na hlubší rozhovory a poznávání žáků větší časové možnosti než učitelé, metodici prevence či výchovní poradci. Významná byla také podpora žáků v jejich volnočasových aktivitách a doučování. Návštěvy v NZDM, které žákům ve výše uvedených případech zprostředkovaly jejich chování kladně ovlivnily. Jejich návštěvy jim pomohly ve smysluplném trávení času, navíc se jim i v NZDM mohou věnovat sociální pracovníci, kteří mohou částečně uspokojit jejich neuspokojenou potřebu po pozornosti.

Nastavení práce se žákem se vždy odvíjelo od jeho problému. V případech žáků na 1. stupni ZŠ, kteří měli problémy s chováním a současně problémy s prospěchem se školské sociální pracovníce zaměřily také na spolupráci s rodinami, kde jim pomohly

nastavit pravidla odpolední školní přípravu a žákům zprostředkovaly návštěvu v NZDM, kde mohou trávit svůj volný čas, popř. využít doučování. Podpora rodin a jejich motivace k podpoře žáků se projevila jako důležitá v cestě ke zlepšení jejich prospěchu i chování. Pokud to bylo potřeba, podpořily školské sociální pracovnice žáka individuálně také ve školním prostředí. Zejména v případě žákyně s agresivním chováním pomohla školská sociální pracovnice třídní učitelce s úpravou třídy tak, aby žákyně nebyla pro spolužáky nebezpečná, ale necítila se izolovaná. Při práci se žákem, který se sebepoškozoval školská sociální pracovnice pracovala formou odborného poradenství, kdy žákovi věnovala dostatek času a pozornosti při rozhovorech, které s ním vedla ohledně jeho pocitů a nálad.

Čemu se školské sociální pracovnice nevěnovaly vůbec, byla práce se třídním kolektivem. Ačkoliv i práce se skupinou podle poznatků z odborné literatury může být v kompetenci školského sociálního pracovníka, školské sociální pracovnice toto ve své kompetenci ani na jedné základní škole zatím nemají. Toto vyplynulo z rozhovorů, které jsem se školskými sociálními pracovníci vedla. Obě mají na základních školách kde působí, možnost se účastnit náslechu ve vyučovacích hodinách, ale se třídou jako se skupinou nepracují. Vždy se jedná o pozorování chování žáků ve třídě s cílem zmapovat jejich chování při řešení konkrétní situace jednotlivého žáka. Práce se třídou je tedy převážně na učitelích popř. dalších specializovaných pedagogických pracovnících, kteří k tomu mají potřebné kompetence. Z rozhovoru se školskou sociální pracovnící ohledně pořádání skupinových aktivit ve třídě (školská sociální pracovnice 1) *“nejsem sociální pedagog, takže to ani není v tom, co bych chtěla dělat. Není v mojí kompetenci dělat pedagogické činnosti.”*⁶⁰

Shrnutí práce školského sociálního pracovníka s rodinami

Jak jsem již zmínila výše, školské sociální pracovnice spolupracovaly ve všech uvedených případech se žáky i s jejich rodinami. Významným prvkem při práci s rodinami byla možnost terénní sociální práce, kterou využily ve třech případech a kterou i v rozhovorech uváděly školské sociální pracovnice za zásadní při navazování vztahů s rodinami žáků. Terénní práci současně pozitivně hodnotily i z hlediska možnosti poznat prostředí, ve kterém žák žije, což jim pomáhá při diagnostice problému a mapování situace. Při práci s rodinou dále školské sociální pracovnice využily poradenství a navázání rodičů na další organizace jako NZDM nebo poradna pro cizince. Stalo se tak

⁶⁰Příloha I Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnící 1.

v případě žáka s odlišným mateřským jazykem, když školská sociální pracovnice navázala kontakt s rodiči a pomohla jim vyplnit žádosti na všechna potřebná vyšetření pro žáka, které jim doporučila třídní učitelka. Tím se řešení případu výrazně posunulo. Rodiče v tomto případě potřebovali pomoci s vyřízením sociálních dávek a hledáním zaměstnání. Školská sociální pracovnice jim předala kontakt na poradnu pro cizince a současně jim tam domluvila první schůzku. Tento případ byl tedy výjimečný v tom, že cílovou skupinou, se kterou školská sociální pracovnice pracovala, nebyl pouze žák, ale také jeho rodiče, kteří potřebovali podporu. V ostatních rodinách mohly školské sociální pracovnice díky terénní práci zmapovat situaci v rodinném prostředí. V případě žáka s odlišným mateřským jazykem rodiče potřebovali pomoc s hledáním práce a vyřízením sociálních dávek, můžeme tedy předpokládat, že rodinné zázemí mohlo být ovlivněné stresem rodičů způsobeným nejen špatným porozuměním českého jazyka, ale také špatnou socioekonomickou situací rodiny, což vše na žáka negativně působí. Školské sociální pracovnice si všímaly změn v rodinách, které mohly ovlivnit jejich chod. V jednom případě se do rodiny narodilo nové dítě, což působí na matku i žáka jakožto staršího sourozence. Může to ovlivnit jejich vztah a je dobré na to rodiče upozornit a doporučit zvýšený zájem o starší dítě, aby se necítilo odmítnuté. V případě této rodiny využila školská sociální pracovnice také práci s motivací rodičů i žáka vedoucí k podpoře jeho vzdělávání.

V případě žákyně s agresivním chováním pomohla školská sociální pracovnice nastavit laskavější komunikaci mezi matkou a žákyní, když vnímala jednání matky vůči žákyni za příliš direktivní. V tomto případě také z kazuistiky víme, že na základní škole proběhlo případové setkání ohledně řešení situace žákyně a to za účasti výchovného poradce, rodičů a třídní učitelky. Toto setkání proběhlo před tím, než školská sociální pracovnice nastoupila na svou pozici. Vzhledem k tomu, že její pozice je součástí školního poradenského pracoviště, můžeme předpokládat, že by i toto setkání bylo v jejích kompetencích a setkání by se účastnila také. V rodinách pak obě školské sociální pracovnice podporovaly nastavení pravidel a pomáhaly rodičům s nastavením odpolední přípravy do školy.

Závěr shrnutí

Na závěr shrnutí kazuistik se chci věnovat metodám, které školské sociální pracovnice při práci nevyužily a uvedu také oblasti, kterým je nutné věnovat se do budoucna.

Ve své práci uvádím možnosti sociální práce, jaké mohou školské sociální pracovnice využít při práci se žáky a s rodinami. Je to zejména případová sociální práce, v rámci které je to poradenství a krizová intervence, sociální práce s rodinou, síťování a navazování kontaktů s dalšími institucemi, mediace, terénní práce, sociální práce se skupinou a sociální práce s komunitou. Školské sociální pracovnice mi v rozhovorech nastínily metody sociální práce, které využívají nejčastěji (Školská sociální pracovnice 1) „*myslím si, že je to terénní práce, případová práce, to že se pracuje s tím případem nějak komplexnějš z různých pohledů, síťování – to je nějaká práce v zaměření ne na represivní orgán a zákazy a nucení, ale spíš je to jako podpora, vstřícnost, zájem a partnerství. Nejsem ten represivní orgán – ta škola, ten OSPOD, ale že jsem někde na jejich rovině a důležité je pro mě, aby se našlo řešení, které vyhovuje vlastně všem. Vedení rozhovoru – hodně u žáků, kde máme nějaké povídání, kde mým vnitřním cílem je trošku motivovat je k nějakým krokům třeba i ve vztahu k té škole. Že zvažujeme, co bude dál, co dělám, kdo jsem. Reflexe, aby si uvědomil nějaké svoje vnitřní procesy, kde by chtěl být a kde je a jak se tam může dostat. Využití výcviku v motivačních rozhovorech. Poslouchám, reflektuji a vyjadřuji zájem o ty žáky. Ale to někdy nestačí. Někdy je potřeba, hlavně vůči rodičům, být direktivnější.*“⁶¹

(Školská sociální pracovnice 2) „*Já si myslím, že tam bude metoda hloubkového rozhovoru, mapování, komplexní anamnézy, dostatek času a prostoru plánovat podle individuálních potřeb žáků a rodičů. Naslouchání tomu, co rodina potřebuje, motivace rodiny a žáka.*“⁶²

Rozborem uvedených kazuistik a jejich srovnáním s teoretickým vymezením školské sociální práce jsem zjistila, že školská sociální práce je velmi široká a školské sociální pracovnice ji ve své práci celou nepojaly. Buď to bylo způsobeno tím, že v dané oblasti neměly přiznané kompetence nebo tím, že jejich kapacita práce byla naplněná řešením individuálních případů. Školské sociální pracovnice se nezaměřovaly na sociální práci se skupinou, protože to zatím není jejich náplň práce. Stejně tak nevyužily možnosti mediace, krizové intervence nebo práce s komunitou. Z rozhovoru se školskými sociálními pracovnicemi vyplynulo, že komunita prozatím není cílem jejich práce ve škole, ale považují to za možné v budoucnu, až bude školská sociální práce na základních školách lépe nastavená (Školská sociální pracovnice 1) „*tohle to je vize do budoucna, že*

⁶¹Příloha I Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnicí 1.

⁶²Příloha II Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnicí 2.

by mi to přišlo skvělé, ale nevnímám to teď jako to nejdůležitější a prioritní. Ale na nějakých takových akcích bych chtěla být do budoucna účastná.“⁶³

Zaměřovaly se tedy především na případovou sociální práci, kdy pracovaly s problematickými žáky a jejich rodinami individuálně. Při své práci aplikovaly odborné poradenství, spolupracovaly s dalšími institucemi, kdy navazovaly vztahy mezi nimi a žáky nebo jejich rodinami. Podle mého názoru jsem na rozboru kazuistik ukázala, že práce s rodinou žáka, jak ji nalezneme v odborné literatuře k tématu školské sociální práce, je opravdu potřebná. Dokázala jsem, že školský sociální pracovník v praxi využívá metody sociální práce ať při práci se žákem nebo s rodinou, což rozšiřuje pole jeho působení. Dokázala jsem také, že žák je rodinou ovlivněn a když se změní přístup rodičů, lze změnit i přístup žáka. V některých případech jde se žákem pracovat i samostatně, ale tato práce je mnohem náročnější.

Podíváme-li se na rozbor jednotlivých kazuistik a činností, které v jejich rámci školské sociální pracovnice prováděly, myslím si, že v teoretické rovině by se jejich práce s malými odlišnostmi dala aplikovat na tradiční klinický model školské sociální práce nebo model založený na socializaci a modernizaci. Oba modely se soustředí na případovou práci se žáky, jejich prostředím a rodinou. Zabývají se také vnitřními pocity a emocionálním vývojem. V tradičním klinickém modelu je školskému sociálnímu pracovníkovi navíc přisuzovaná práce na propojení školy a komunity. Čemu se zatím školské sociální pracovnice nevěnují je metodická podpora školnímu poradenskému pracovišti, i když jedna z nich potvrzuje, že při dlouhodobé spolupráci by se na toto chtěla zaměřit (Školská sociální pracovnice 1) „*Ale chtěla bych do budoucna víc navázat nějakou metodickou podporu vůbec tomu školnímu poradenskému pracovišti, protože jako sociální pracovnice zase i skrze naše zkušenosti. My sledujeme hodně různé platformy, metodiky, manuály, zajímavé programy, projekty, které třeba ta škola nezná. Takže to já bych chtěla do budoucna víc sdílet i třeba co se týče těch preventivních programů.*“⁶⁴

Z rozhovorů se školskými sociálními pracovnicemi vyplynulo, že za velmi nedostatečnou považují psychohygienu na straně učitelů. Obě potvrdily to, že učitelé jsou přetížení. Často nemají dostatečný prostor na schůzky s rodiči nebo na jejich reflexi a nemají ani dostatek času na to, aby s potřebnými žáky plánovali nebo vymýšleli řešení

⁶³Příloha I Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnicí 1.

⁶⁴Příloha I Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnicí 1.

problémů (školská sociální pracovnice 2) „*Jo, když třeba neví, co mají dělat, s čím si poradit. Ale myslím si, že nezáměrně, že se k tomu dostáváme tak jako, hodně vnímám. Podle mě ten well being pedagogických pracovníků je obrovské téma, kterému je potřeba se systémově věnovat. Pro mě bylo třeba hodně zajímavé, na začátku, když jsem se bavila s jednou kolegyní ve škole, tak jsme toho dotkly, jaké benefity třeba ti učitelé můžou využívat v rámci školy nebo jakým způsobem jsou jako opečováni. Jestli jsou tam zavedený nějaký metody psychohygieny a vlastně ona mi řekla takovou věc, já se k tomu jako dost vracím nebo dost často na to vzpomínám. Že vlastně metoda jejich psychohygieny je prostě to, že si o tom popovídají ve sborovně nebo kabinetu, což je podle mě hrozně nedostačující.*“⁶⁵

Co se ukázalo jako další významné téma do budoucna, je práce s nespolupracujícími rodinami, což ovlivňuje i nastavení žáka, který nemá dostatečnou podporu a ztrácí motivaci k dalšímu vzdělávání a dobrému fungování ve škole.

⁶⁵Příloha II Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnicí 2.

Závěr

Školská sociální práce není v současné době v České republice etablovaná, nicméně společenské dění v posledních několika letech k jejímu zavedení na základních školách přispívá. Období distanční výuky v průběhu pandemie onemocnění Covid-19, válka na Ukrajině, jejímž důsledkem byl příchod velkého množství válečných uprchlíků, kterými jsou převážně matky s dětmi, a zvyšující se chudoba a inflace, to jsou všechno témata, jež se dotýkají rodin a také žáků na základních školách. Fungování ve školách současně klade zvýšenou zátěž na pedagogický sbor i školní poradenské pracoviště, kteří často nemají dostatečné kapacity na to, věnovat žákům a jejich rodinám důležitou podporu. Učitelé i pracovníci školního poradenského pracoviště se potýkají se zvyšujícími se problémy, jež se mezi žáky vyskytují. Jedná se především o výchovné nebo psychické problémy žáků, nebo o problémy rodin žijících na hranici chudoby nebo v sociálně vyloučených lokalitách. Velmi aktuálním tématem je také práce se žáky s odlišným mateřským jazykem, jež je po začátku války na Ukrajině na základních školách mnohem víc a je těžké je zapojit do kolektivu tak, aby se necítili izolovaní. Všechny tyto problémy, které se vyskytují ve společnosti i na školách je potřeba řešit komplexně a podle mého názoru právě školský sociální pracovník k tomuto může přispět.

Tato práce si kladla za cíl poukázat na význam spolupráce školského sociálního pracovníka s rodinou při řešení problémových situací u žáků v prostředí základní školy. V rámci tohoto cíle jsem se zaměřila na to, jak pracuje školský sociální pracovník se žákem a současně jsem se soustředila na to, jaké má školský sociální pracovník možnosti při podpoře v prostředí rodiny nebo rodičů, která má na fungování žáka velký vliv.

V odborné literatuře, která se věnuje tématu školské sociální práce je na vliv rodiny a prostředí žáka kladen velký důraz. Je to dáno už tím, že školská sociální práce vychází z ekologické perspektivy, která uvádí prostředí člověka jako něco, co na něj neustále působí a ovlivňuje jej. Rodinné zázemí, vztahy v rodině a rodičovské postoje se často dědí z generace na generaci a při řešení problémového chování žáků to nemůžeme opomenout. Zapomenout nesmíme ani na vliv vrstevníků nebo vnitřního nastavení žáka, který v průběhu základní školní docházky prochází významným osobnostním vývojem.

Rozbor jednotlivých kazuistik potvrdil, že školské sociální pracovnice mohou při své práci se žáky a jejich rodinami využít odlišné metody a nástroje, než pedagogičtí pracovníci. Často mají k dispozici pro práci na jednotlivých případech možností mnohem více. Jako stěžejní se ukázalo využití metod sociální práce, které školské sociální

pracovnice využily při práci se žáky, ale také s rodiči. Jako významná se prokázala možnost terénní práce, která umožnila školským sociálním pracovnícím seznámit se s rodinným prostředím žáka.

Velkým tématem školské sociální práce je motivace nespolupracujících rodičů, aby měli zájem o vzdělání svých dětí a viděli v tom potenciál. Pozitivní postoje rodičů vůči škole podle mého názoru může posílit právě navázání školy na komunitu. Proto bych práci se školou a komunitou považovala za další důležitý krok v rámci školské sociální práce. Dalším důležitým bodem je podle mého názoru posílení a sjednocení obsazení školních poradenských pracovišť, zejména v chudých regionech, kde se základní školy setkávají s mnoha problémovými žáky a nemají kapacitu na jejich řešení. Nutná je také systémová změna v oblasti vzdělávání a psychohygieny učitelů, kteří se stále častěji setkávají se situacemi, se kterými si neumí poradit.

Seznam použité literatury

AUSTIN J., M., LICKSON J., SMITH L., P., eds. *Continuing education in social welfare: school social work and the effective use of manpower*. Florida: Florida State University, 1972.

BECHYŇOVÁ, V., KONVIČKOVÁ, M. *Sanace rodiny*. 3. vydání. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1624-7.

HURYCHOVÁ, E., PTÁČKOVÁ, B. *Sociální práce ve školství*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3313-0.

KOSCUROVÁ, Z. *Sociálna práca v škole. Teoreticko-výskumné reflexie v školskom prostredí*. Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-89238-91-0.

MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 6. vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MÁTEL, A. *Teorie sociální práce I. Sociální práce jako profese, akademická disciplína a vědní obor*. Praha: Grada Publishing a.s., 2019. ISBN 978-80-271-2220-2.

MATOUŠEK, O. a kol. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.

MATOUŠEK, O., KOLÁČKOVÁ, J., KODYMOVÁ, P. (eds.): *Sociální práce v praxi. Specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005, ISBN 80-7367-002-X.

MATOUŠEK, O., KŘIŠŤAN, A. (eds). *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. 2. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0522-7.

MATOUŠEK, O., PAZLAROVÁ, H. a kol. *Podpora rodiny: manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0697-2.

MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. *Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. Sociální práce*. 2006, roč. 2006, č. 1, ISSN 1213-6204.

NEŠPOR, K. *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-7367-908-8.

NOVÁK, T. *Mnohem větší dareba, než jste čekali*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5069-9.

OPENSHAW, L. *Social Work in Schools: Principles and Practise*. New York: Guilford Press, 2007. ISBN 9781593855789.

PROKOP, D. *Slepé skvrny*. 2. rozšířené vydání. Brno: nakladatelství Host, 2020. ISBN 978-80-275-0308-7.

SCHOOL SOCIAL WORK ASSOCIATION OF AMERICA in: MATULAYOVÁ, T., MATULAYOVÁ, N. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. *Sociální práce*. 2006, roč. 2006, č. 1. ISSN 1213-6204.

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

VALENTOVÁ, L. a kol. *Školní poradenství II*, s. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2013, ISBN 978-80-7290-629-1.

Internetové zdroje

NPI ČR, *Příklady inspirativní praxe III*. [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR. 2022 [cit. 25.3.2023], s. 4-6, Dostupné na: <https://www.edu.cz/pripadove-konference-ve-skolach-a-pro-skoly-trochu-jine-priklady-inspirativni-praxe/>.

OSADNÍKOVÁ, V. Safezóna: bezpečné místo pro mladé v tíživé situaci. [online]. *Sociální práce*. 16.6.2022 [cit. 17.2.2023], Dostupné na: <https://socialniprace.cz/online-clanky/safezona-bezpecne-misto-pro-mlade-v-tizive-situaci/>.

Seznam zkratk

NZDM	- nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OSPOD	- orgán sociálně právní ochrany dítěte
PPP	- pedagogicko psychologická poradna

Seznam příloh

Příloha I Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnící 1

Příloha II Přepis rozhovoru se školskou sociální pracovnící 2

Přílohy

Příloha I

Přepis rozhovoru se Školskou sociální pracovnící 1

23. 2. 2023

T: *Já se jmenuji Lucie Čechurová a povedu teď rozhovor se školskou sociální pracovnící na téma školské sociální práce, protože tato pracovnice pracuje jako školský sociální pracovník na základní škole. Na začátek se chci zeptat, jestli souhlasíš s nahráváním rozhovoru?*

R: Ano, souhlasím.

T: *Dobře, děkuji. Tak já bych nejdříve začla nějakýma obecnýma otázkama o té tvojí práci. Nejdříve jestli bys mi tedy řekla na jaké základní škole pracuješ a jak dlouho tam třeba budeš působit? Jak to vidíš do budoucna?*

R: Tak pracuju vlastně na základní škole ve větším městě. Působím tam již pět měsíců. Nejsem zaměstnanec přímo školy, ale chodím tam do konzultačních hodin, komunikuju hodně s učiteli, jsem hodně na těch poradách apod. A výhledově to máme schválené na několik dalších let.⁶⁶

T: *Jak to vnímá škola? Podporuje dlouhodobou spolupráci?*

R: Já vlastně nevím, jaký je konkrétní názor školy. Oni šli do projektu s tím, že to bude krátkodobé s tím, že se vědělo, že se to možná prodlouží. Ale nevím, jaký k tomu oni mají přesně postoj. Celkově jsme se ale shodli, že ta dlouhodobá spolupráce, pokud budeme vědět, že tam budu moct působit déle, že už zase se k tomu dá postavit trošku jinak, jako dlouhodobějš. I výhledově nějaké dlouhodobé cíle. A taky oni by určitě ocenili vyšší moji kapacitu na té škole, ale zatím to vypadá, že to nechám tak jako je to teď.

T: *Jak by se změnil cíle, jak jsi teď říkala, že by se mohly nastavit jiné dlouhodobé cíle, tak jaké cíle třeba jste měli nastavené teď? Cíle té vaší práce a co by se na tom změnilo?*

R: Já si myslím, já nevím, jestli ta formulace cílů, ale spíš nastavení té spolupráce. Teďka je to hodně o té práci vůbec jako zmapovat, co je potřeba, zajít do terénu, udělat nějaký konzultace. Hlavně jsme se bavily jako o tom, být tam pro ty žáky a ve chvíli, kdy bych věděla, že tam budu více let, tak víc se můžu snažit, že i ty žáci mě jako poznají. To podle mě i samo o sobě trvá delší dobu. Teďka je to pět měsíců a myslím si, že i za tu krátkou dobu se už jako podařilo, že žáci jako mě třeba pozdraví, že ví, kdo jsem, ale zdaleka ne všichni. A že když je tam ta dlouhodobější práce, tak je tam ta možnost chodit do těch

⁶⁶ Z důvodu zachování anonymity byly v odpovědi vynechány informace o základní škole i názvu města.

tříd, účastnit se třídních schůzek, dnů otevřených dveří a být prostě víc jenom jakoby k dispozici, že člověk nebo rodiče, žáci ví, že tam ta sociální pracovnice jakoby je.

T: *Dobře. A tak já na to teď navážu. Jak vlastně probíhalo to tvoje představení v rámci celé školy? Nebo takhle, jestli můžeš říct, jestli je tam poradenské pracoviště nebo koho tam v tom poradenském pracovišti škola má?*

R: Školní poradenský pracoviště je tam ve složení výchovná poradkyně, metodička prevence pro I. stupeň a metodička prevence pro II. Stupeň, tzn. to úplně základní povinný složení. Zároveň se těch porad účastní ředitelka a zástupkyně pokud můžou. Ne vždycky, ale snaží se. A teď se teda těch porad účastním já. A to představení vlastně v rámci školy tak probíhalo tak, že nejprve samozřejmě ředitelka nějakou její formou na poradách, nevím, emailem informovala vůbec o tom, že škola se zapojila, že tam proběhne spolupráce. Potom jsme vlastně byla na pedagogický poradě, kde jsou všichni pedagogové a vedení školy, kde se vlastně představila jako vůbec sebe, svoji osobu a to, co na tý škole budu dělat, s čím se na mě můžou obrátit. Snažila jsem se tam vlastně už rovnou vměstnat nějaké jako kazuistiky, příklady, jo, že pokud se prostě ty učitelé setkají s tím, tím, tím, tak tohle jsou věci přesně, se kterými se na mě můžou obrátit a zároveň jsem vlastně zmínila i to, co třeba není v mojí kompetenci. Jako, že nejsem psycholog prostě, nejsem speciální pedagog apod. A pak průběžně vlastně jsem obcházela kabinety pedagogů, kde jsme měli takový infoletáček, kde vlastně bylo vysvětlený, s čím vším se na mě můžou obrátit, co vlastně jako školská sociální pracovnice můžu řešit, kde mě najdou, jak mě kontaktovat. Takhle jsem vlastně obcházela všechny kabinety, představila se. Někdo rovnou už měl i tip na nějakého žáka, takže jsme to stručně probrali, domluvili si hned nějakou schůzku. Takže už vlastně během toho prvního tejdne já jsem vlastně získávala nějaký klienty potenciální. A co se týče vůči rodičům, tak to někteří učitelé jakože vím, že třeba když měli třídní schůzky (nemám zdaleka potvrzenou tu informaci jakoby od všech, nebylo to jako daný, že by měli), ale vím, že jako někdo na těch třídních schůzkách zmínil, že pokud by chtěli, je tady nově sociální pracovnice. Zároveň v těch třídách, v některých jsem se byla představit osobně. Ale taky třeba teď jsem byla teprve před měsícem, no. Že tam vyplynula nějaká potřeba a to zase souvisí s tou kapacitou. Taky jsme si říkali, že třeba od září opravdu jít na ty třídní schůzky, jít do ideálně do každý tý třídy na aspoň nějakou jednu hodinu, udělat nějakou jednoduchou aktivitu ve spolupráci s učitelem, aby mě prostě poznali a věděli, s čím se na mě můžou obrátit.

A zároveň teda ta informace byla vyvěšená jakoby na tý nástěnce a i teďka se to bude vyvěšovat na internet.

T: *To znamená, jakoby to obcházení učitelů, to byla spíš tvoje iniciativa?*

R: Jo, to byla nějaká jako dohoda. Že mi přijde, že fakt jako spolupracujeme. S naší ředitelkou, s naším vedením. S výchovnou poradkyní jsme vlastně ze začátku nejvíc jako by spolupracovaly a přemýšlely jsme nad tím, jak to tedy uchopit, jak představit a vlastně se to tak jako dohodlo, že tohleto bude formou toho letáku, který jsme si teda my sami vytvořili. Paní ředitelka mě jako doprovodila, ukázala mi školu, kde koho najdu a pak už jsem si to vlastně obcházela sama.

T: *No, a na ty třídní schůzky, to tě potom zvali učitelé?*

R: Na třídních schůzkách jsem nebyla. Tam vlastně proběhlo to seznámení jakoby s mojí funkcí ze strany toho učitele. Že třeba nevím, jak to tam proběhlo, ale vím, že třeba u některých rodičů, jo. Že to zmínil na třídní schůzce, ale myslím si, že to spíš bylo, že už třeba učitel už měl vytipovaný nějaký žáky, tak když mluvil potom s tím rodičem, tak nabídl tu spolupráci se mnou.

T: *Jo, jo. A byla potom tam třeba zpětná vazba? Že ti rodiče přišli?*

R: Jo, jakože tohleto bylo že někdo právě říkal, že učitel už na třídní schůzce zmínil, že by byla dobrá spolupráce a pak už se jako kontaktovali.

T: *Jo. A co je teda tvojí hlavní činností v té škole? Co jste si vlastně domluvili v rámci toho poradenského pracoviště, co vlastně budeš dělat tak, abyste třeba nedělaly dvě to samé?*

R: Jako já vlastně mám pocit, že tam se snažíme hodně spolupracovat a že pokud někdo si neví s něčím rady, tak si to jako nasdílíme tu situaci a vlastně si vzájemně poradíme, kdo by jako do té situace měl vstoupit a kdo co může udělat. Kdo k tomu má vlastně nějaký největší kompetence. A ta moje role si myslím, že v tom školním poradenském pracovišti tam ta největší rozdílnost je určitě ta možnost jít do toho terénu. A pak je to vůbec jako řešení toho rodinného a sociálního kontextu situace. Jakoby toho žáka – že výchovná poradkyně řeší vyloženě výchovný problémy, metodička prevence řeší spíš zase šikanu a nějaký třídnický vztahy, sebepoškozování, kyberšikana, klasicky prostě tady ty patologický jevy, když to tak nazvu a já jsem tam vlastně nějaký člověk, kterej třeba na tu situaci dokáže nahlídnout ještě jako komplexnějš. Že vlastně se na mě třeba obrátí třídní učitel, že vlastně žák má špatný známky, vysoký absence, rodiče nekomunikují. Tak to by vlastně řekla, že je taková úplně typická kazuistika, s čím se

na mě učitelé obrací. A já se hodně snažím propojovat a síťovat at' už v rámci školy, tak s rodinou a s nějakými návaznými službami. Udělat třeba schůzku já, třídní učitel, žák a rodič, zmapovat si tu situaci, opravdu jako pro ty třídní učitele je to třeba poprvé, co ty rodiče vidí. A potom podle toho domlouváme dál. Že se snažím jít do toho terénu, kde zase získám nějaký informace. Takže asi takovej komplexnější pohled na tu situaci. Že se vlastně snažím ty střípky jednotlivý dávat dohromady a právě určit tu příčinu toho jako neúspěchu nebo toho problému, který ten žák zrovna má. Což nemusí být jakoby jenom školní prospěch, ale jsou to přesně tady ty věci jako že se třeba sebepoškozuje nebo ve třídě se nějak jakoby nezapojuje nebo co ještě. No, to je takový asi nejčastější. Nemá pomůcky, jsou tam prostě zvláštní absence, ten učitel má pocit, že ten rodič to omlouvá, je to prostě skrytý záškoláctví. Takže takhle jsem tam prostě nějaký článek navíc, kde často vlastně zjišťuju, že je to opravdu o tom, že do té situace vstoupil zase další člověk, kterej má trochu jiný pohled a pomůže to zase udělat ten další krok v té situaci. Jo, že třeba už si metodička prevence nebo výchovná poradkyně nebo třídní učitelka neví rady, už něco vyzkoušely a vlastně to jako by selhalo a škola tím pádem vyčerpala svoje možnosti. A vlastně se obrátí na mě, já zjistím, co se stalo, zkusím něco svého, což je přesně kontaktovat znovu rodiče, zajít do toho terénu, promluvit si jenom s tím žákem a pak už se ta situace zase třeba posune o kousíček někam dál.

T: Jo, ty už odpovídáš na moje další otázky. To znamená, že iniciuješ třeba setkání jenom s rodičem nebo jenom s žákem právě aby sis třeba s nimi promluvila i jako o samotě?

R: Jo, určitě. Ten první kontakt většinou probíhá tak, že vlastně konzultuju jen s třídním učitelem. Třídní učitel se na mě obrátí s tím, že sdílí nějakou kazuistiku, když to tak řeknu, řekne mi prostě ty základní věci, co tam řeší, já se doptám na to, co potřebuju vědět, abych o té situaci měla jako by nějaký rámcový přehled a pak se bavíme vlastně vůbec o tom, jestli je to něco, co bych já mohla řešit, co by on sám za sebe může vyzkoušet. Stane se třeba že učitel přijde něco prokonzultovat a ani není potřeba abych do té situace já nějak víc zasahovala, ale že třeba jenom poradím něco, učitel i to pak zvládá řešit sám. Což si myslím, že je jako hrozně fajn a důležitý tohle podporovat, aby vlastně sami učitelé se v tom cítili jistí, tu situaci řešit a ne aby to bylo tak, že učitel už nic nebude řešit a všechno se bude delegovat prostě na pracovníky školního poradenského pracoviště, no. Takže většinou ten prvokontakt je jenom s třídním učitelem, pak se domlouváme, že proběhne schůzka s rodičema, tam záleží vždycky na té situaci. Učitel třeba vyhodnotí, tady maminka má vůči škole negativní postoj, asi by bylo dobrý, když se s ní sejdete jenom

vy, protože vás nezná, vy jste přece jenom sociální pracovnice mimo školu, když se to tak vezme. Což já prvotně u těch schůzek neříkám, že neupozorňuju na to záměrně, že jsem pracovnice neziskové organizace. Já ale s tím pracuju tak, aby rodiče mě brali jako součást tý školy. Aby právě skrz tu pozitivní zkušenost se mnou, že tam je někdo, kdo jim vlastně chce pomoc a není to někdo, kdo na ně vlastně valí jako by povinnosti, ale že jsem opravdu někdo, kdo tam je pro ně a kdo se snaží na tu situaci mít právě ten komplexní náhled. Jako že chci pochopit to, co je ve škole a chci pochopit to, proč tomu tak je. A pokud je prostě problém v něčem s čím si rodič neví rady, tak je to v pořádku a můžeme to spolu vyřešit. Protože prostě to matka selhává, matka se nestará, matka nemá zájem, ale už nevidí to, že se doma stará o další čtyři děti, že je samoživitelka, že řeší nějaký svoje zdravotní, osobní potíže. To jsou věci, které já vlastně můžu jako rozklíčovat. A s těmi žáky teda ještě tam taky no. Málodky se stane, že přišel třídní učitel, že by chtěl společně s žákem něco řešit. Tam většinou je, že třídní učitel ví, že by potřeboval žák jako nějak si se mnou popovídat, aby se zjistilo co a jak a ví třeba, že on jako třídní učitel ze své pozice nemůže se žákem navázat nějaký vztah, že ten žák nemá vůči němu takovou důvěru, takže ho jako by za mnou pošle. Třídní učitel ho omluví z hodiny, doprovodí ke mně, vysvětlí, proč tady teda dneska za mnou přišel, já samozřejmě ho seznámím s tím, že je to důvěrné prostředí a že jako pokud nebude chtít, tak samozřejmě to, co i tady dneska řekneme, tak zůstává mezi náma a jenom v nějakých krajních situacích, že mám nějakou oznamovací povinnost nebo když vyhodnotím, že ta situace je opravdu nějaká vážná a je potřeba do toho zapojit někoho dalšího.

T: A tohle se stává často, že by sis takhle povídala s těmi žáky?

R: Jako nestává se, že by vlastně žáci chodili sami od sebe, což si myslím, že je zase spojený s tím, že neví ještě pořad o mě tolik, tím že tam ještě nejsem tak dlouhou dobu a nejsem tolik vidět jako ostatní učitelé nebo asistenti. Ale stává se to často, že učitelé za mnou pošlou typicky sebepoškozování nebo vztahy ve třídě, šikana. Jo, že metodička prevence buď má nějakou intervenci v té třídě s tím učitelem, ale třeba ten konkrétní koho se to týká, tak vycítí tu potřebu si ještě promluvit individuálně a ví, že prostě třeba k té třídní učitelce nebo k metodičce, že tam ten vztah není na té úrovni, aby se ten žák otevřel a myslím si, že velkou výhodou mám to, že jsem mladá a máme k sobě blízko. A že tím, jak nejsem pedagog a nevidím úplně, nezaměřuju se na to, že z matematiky dostal pětku, tady čtyřku a že ve třídě nedával pozor, to jsou věci, které já nevidím. A opravdu mě zajímá primárně ten žák a jeho nějaký potřeby a zájmy a třeba to, co se děje doma. Takže s těma

žákama, se kterými máme takhle nastavený, že 1x za 14 dní máme povídání, tak tomu říkáme. Někomu to vydrží, že přijde třeba 3x, pak se třeba nějak průběžně ozve a u někoho jsme domluveni, že z nějakého důvodu to tomu žákovi dělá dobře, chce mít nějaký kontakt se mnou, tak si povídáme. Není to vyloženě terapie, ale spíš že teď máme tady hodinu spolu a můžeme si prostě popovídat, beru tě úplně takového, jaký ty seš, protože třeba učitel tě tak nebere, máma tě tak nebere, každý ti říká jenom, co je všechno špatně a vlastně já fakt těm žákům přistupuju jako k plnohodnotným bytostem a neutrálně. Že ho nehodnotím. Samozřejmě, že když vím, že je nějaký nevhodný chování nebo že ten prospěch, tak samozřejmě na to třeba upozorním, hele bylo by dobrý, ale netlačím. Snažím se spíš v nich vzbudit zájem a motivaci anebo prostě prostor jako bejt.

T: A stalo se ti v těch rozhovorech, že bys přišla na nějakou, nebo že by se ti svěřili s nějakou příčinou problému a vlastně začala jsi pak pracovat buď s rodiči nebo třeba kontaktovala rodiče a odkázala na jinou pomoc?

R: Jo, no, to se jako stává. Ale tam třeba u jednoho chlapce, tam jsem kontaktovala maminku s tím, že by bylo nutný navštívit psychologa a to bylo předmětem i toho, že třídní učitel s maminkou za mnou toho chlapce poslali s tím, že něco se jakoby děje. A třídní učitelka neví a mamince to neřekne. Tak vlastně u mě se to částečně potvrdilo. Nebylo to nic krizového, ale vlastně jsem na základě toho rozhovoru mamince (ale bylo to zase s jeho souhlasem), že jsem prostě řekla, že mi naopak ten dojem třídní učitelky i matky přišlo, že chlapec má opravdu psychiatrickou diagnózu jako schizofrenii a my jsme pak s tím klukem jako vysoudili, že to je fakt nějaký momentálně hledání sebe sama a že je možný, že se to jakoby vyvine ještě jinak. Proto je dobrý aby třeba maminka mu tu psychologickou péči dopřála preventivně. Ale taky zase teď řeším případ, tam jsou teda sourozenci, kde jsem postupně vlastně měla možnost si promluvit s oběma. Vyvolala to třídní učitelka, jedno bylo sebepoškozování, druhý bylo psychosomatický potíže, že chlapec prostě odchází několikrát týdně během hodiny zvracet na záchod. Nikdo neví moc jako co se děje. A přesně z těch rozhovorů, učitelé mají pocit, že v tý rodině problém nebyl, známky nebyly problém a byli překvapení, že se něco takového děje. A když jsem měla možnost s oběma těma sourozcema zvlášť potom popovídat, tak vyplynulo, že tam nějaký problém v tý rodině je. Maminku jsem kontaktovala, ta vlastně nereagovala, ignorovala opakovaně. Takže teď dalším krokem je, že za školu je sjednaný jednání. Protože přece jenom spolupráce se mnou je dobrovolná. Škola má v tomhle větší možnosti, že může dát pozvánku, která je oficiální, tam většinou ti rodiče dorazí. A na

tom jednání chci být právě přítomná já. S tím, že teda k tomu, co jsem se dozvěděla, že bych chtěla víc tu situaci zmapovat a vymyslet, co s tím.

T: *Kdo si myslíš, že se na tebe obrací nejčastěji?*

R: Takže to můžu říct úplně přesně, protože jsme si akorát dělali statistiky a je to ve většině třídní učitel, což si myslím, že je skvělý. Že třídní učitelé jsou schopni vytipovávat žáky, kde si myslí, že bych já mohla něčím přispět. Někdy to bývají asistenti pedagoga, kteří si myslím, že mají oproti třídním učitelům někdy velmi blízko k těm žákům. Že je to zase jiný druh vztahu a že i ti žáci těm asistentům víc důvěřují a víc se jim třeba svěřují. Třeba asistenti za mnou právě chodí s tím, žák se mi svěříl s tímhle, nevím, co s tím. Takže nějak poradíme, zmapujeme, vymyslíme, co dál, většinou si třeba promluvíme s tím žákem, abych se v tom zorientovala a je pro mě důležitý mít pohled všech těch stran, jo. Protože nestačí mi, že třídní učitel řekne, že máma je taková a maková a že žák je takový a makový, ale potřebuju slyšet všechny ty strany. Takže to je nejčastěji třídní učitel, někdy asistent pedagoga, ale výjimečně zatím, tak to byl někdo jiný, tzn. OSPOD nebo pracovník neziskové organizace.

T: *Takže rodiče zatím ne?*

R: Jo, rodiče sami, tam se mi to stalo jednou.

T: *A myslíš teda, že učitelé jako vidí nějaký svůj přínos? Nebo jak se k tomu staví učitelé ve škole?*

R: My jsme teď dělali dotazníkový šetření, abychom právě zreflektovali to moje působení a ve většině se vlastně projevilo, že učitelé to vnímají jako velmi přínosný. Částečně někdo to nedokáže posoudit a neví, že prostě třeba ještě jako nepochopili úplně, co vlastně do toho z té školy přináším nebo s čím jim můžu pomoci. To bylo hlavně u lidí, kteří se mnou nespolupracovali. A jen jeden vyloženě řekl, že ne.

T: *Ještě bych se chtěla vrátit, že jsi říkala, že hledáš příčinu, když máte problém třeba se žákem a hledáš příčinu a potom vlastně začínáš pracovat s tou rodinou, jak to máš nastavené? Jak dlouho s tou rodinou pracuješ a nastavuješ si nějaké cíle i vzhledem k rodičům?*

R: Ty jo, tohle ještě nebudu schopná zodpovědět, ale je to pro mě velké téma, protože potřebuju si nějak nastavit a vymezit to moje působení v té rodině. Jak dlouho, v jaký intenzitě, co vlastně je na nějaký SAS (pozn. Sociálně aktivizační služba), co ještě bych mohla udělat já. Protože mi přijde, že já momentálně hodně síťuju, že je to o tom jako vstoupit do té situace, zmapovat, nasítovat, navázat někde dál a zůstat třeba v kontaktu

a monitorovat situaci. Ale vím, že je potřeba pro to, aby to mělo třeba větší výsledky hlavně vzhledem k domácí přípravě žáků, tak i bych prvně chtěla nastavit to, že začnu spolupracovat se žákem a pokud je zakázka domácí příprava a opravdu stanovit, že teď budu chodit po dobu dvou měsíců každých 14 dní nebo každý týden a nastaví se nějaké cíle, které se budou plnit a po nějakém čase se to vyhodnotí a pokud tam bude stále přetrvávat ta potřeba, tak navázat na nějaký SAS. Ale tohle jsou všechno věci, které jsme zatím neměli kapacitu nastavovat. Opravdu to probíhá intuitivně a situačně, co je zrovna potřeba. Pro mě je pořád otázka, do jaké míry školská sociální práce je užitečnější v tom, když třeba ve více počtu rodin nebo žáků udělám nějakou jednorázovou intervenci, nasíťovat, monitorovat a na kolik je potřebnější, abych se intenzivně věnovala třeba pěti žákům po dobu třeba půl roku. Že by to byl vlastně jako SAS ve škole. Ale pořád nad tím váhám a předběžně jsem spíš nakloněna tomu, jak to dělám teď. Zatím je to takový ad hoc tím, že ta spolupráce se přeruší. Rodič začne spolupracovat, pak se něco stane, já ho urguju a to je přesně to, že to nejde jako v tý SASce nastavit tak, že pokud klient nechce, tak že spolupráce končí. Že tady my jsme i říkali, že škola to vnímá jako předstupeň OSPOD, že něco se děje, ještě to není na OSPOD, ale potřebovali bysme v té situaci něco udělat. A pro mě je to, že jsem v té pozici, že někdy trošku tlačím některé věci vůči rodičům. Že to nenechávám jenom na nich, že jsou to přesně ty nespolupracující rodiče a že mým cílem je vlastně je nějak namotivovat k té spolupráci, což občas vyžaduje to, že pokud mi rodič vytípne telefon nebo se měsíc neozve, tak já bych to mohla nechat být. Ale já třeba ještě zkusím za měsíc znova zavolat, zkusím nabídnout něco jiného, znovu pozvu na schůzku, někdy se mi to podaří a někdy ne. Ale ty nespolupracující rodiče, jsou velké téma a vůbec teď si hledám, jak to nastavit. Protože nejsem OSPOD a zároveň si myslím, že je nefunkční, že rodič nechce a já už v tom tedy nebudu nic dělat.

T: Jak ty si vykomunikuješ s rodinou, že přijdeš k nim do terénu? Protože bych očekávala, že když nechtějí spolupracovat, tak ti řeknou, nechod'te. Tak jestli tam jako můžeš jít?

R: No, to je otázka. Přesně, když rodič nekomunikuje, dítě dlouho chybí, nikdo nic neví a vlastně škola vyčerpala možnosti. A mě tam tak napadá, vždyť já mám možnost jít do toho terénu. Já můžu jít zkusit prostě zazvonit. Ale zase je to pro mě otázka hranic a vůbec jako bezpečnosti mojí práce, protože neznám ty rodiny. Takže to by musela být spolupráce s učitelem. Ale oni neznají ty domácí podmínky. Takže tady těžko jako obcházet. Člověk neví, jaký mají postoj ke škole, k sociálním pracovníkům. Takže nevím, tohleto vůbec nedokážu říct.

T: *A řešíš s rodičema hodně jejich přístup k dětem nebo rodinné zázemí, aby jim třeba připravili lepší pro to, aby se mohli připravovat do školy?*

R: Tak v rámci toho terénu, tam vždycky sleduju, v jakých podmínkách žijou, jak se připravují do školy, jakým způsobem se rodič staví ke škole a ke vzdělávání toho dítěte. Velkým indikátorem jsou pro mě i volnočasové aktivity. Dítě, které má volnočasové aktivity, tak je to často zájem toho rodiče dát tomu dítěti něco navíc a ne vždycky musí být bariéra ve financích, protože spousta aktivit je zdarma – nízkoprahový kluby a podobně. A pak jsou rodiče, kteří ty finance mají, ale to dítě vlastně chodí do školy, tam to nejde, rodič se s dítětem doma nepřipravuje, protože nechce. Je to pro něj zbytečně konfliktní a nejde jim to spolu. A zároveň volnočasové aktivity mizej z mě neznámého důvodu. Jak říkám finance nejsou vždycky ta jediná bariéra. Ale často jo. Takže dítě pak je takový celkově... Jako není to jen tak, že by dítě jako nutně bylo týraný, ale nemá tu jakoby podporu k tomu, aby se rozvíjelo dál.

T: *Ani tu pozornost rodičů, že?*

R: No...

T: *Na jaké služby ty rodiče nejčastěji navazuješ, když pracuješ s rodinou v terénu nebo když vidíš, že tam něco potřebují?*

R: Nejčastější doučování buď zdarma skrz nějaký dobrovolnický organizace nebo soukromý doučování. To je třeba hodně u těch cizinců, protože skrz jazykovou bariéru oni nejsou schopní napsat ani nějaký inzerát někam a komunikovat případně s tím nějakým zájemcem. Takže třeba pomáhám sepsat inzerát. Pak vykomunikuju kdy, kde, kdo, co. Pak třeba jdu na to první doučování, kdy jsem tam jako někdo za tu školu, kdo trošičku má vhlad do toho učiva, toho, co je potřeba a pomáhám jim jako nastavovat to. Zároveň mám dobrou spolupráci s jednou doučovatelkou. Přes to, že je soukromě placená, ona nemá žádnou povinnost mi dávat nějaký informace nebo se mnou vůbec komunikovat dál, ale i tak jsme spolu v kontaktu. Je to zase dobrý zdroj pro mě, abych věděla, co se děje v té rodině. A pak jsou to volnočasové aktivity, nízkoprahový kluby, různý jako kroužky a pak teda nějaký SAS. A poradny pro cizince.

T: *Když jsme se bavily před tím o těch tématech, co řešíš nejvíce u žáků, jsou nějaké témata, o se objevují i u těch rodin?*

R: Jo. Určitě velmi často jsou to rodiny s nějakým nízkým vzděláním, nízkým příjmem, který nevedou dítě systematicky k tomu vzdělávání. Je otázka, z jakýho je to důvodu. Já si myslím, že to je prostě to, že ten rodič sám má špatnou zkušenost s tou školou nebo

vzděláním, nerozumí těm věcem, je to nějaká jako dezorganizace a třeba v tý rodině řeší nějaký jako akutnější věci, než zrovna jako škola. Jsou to často ty peníze. A pak teda to jsou ty cizinci. To je téma samo o sobě. Že tam je fakt jako brutální bariéra jazyková ve chvíli, kdy to jsou rodiny, který nejsou navázaný na žádný služby nebo tlumočníky nebo jsou z komunity cizinců, kde opravdu je ta komunita uzavřená. Tzn. ani nemají nikoho třeba, kdo by uměl česko-vietnamsky, mluvím teď konkrétně o Vietnamcích. Jsou rodiny, který mluví bez problému, který jsou navázaný nebo mluví sami česky rodiče a toto velmi často funguje dobře. A pak jsou ty, kteří nechtějí česky, neznají nikoho. Takže pak jsou tady ty rodiny a tam je velká bariéra jazyková to, že třeba ani neznaj systém školství nebo neznají ty služby. Prostě žijou tady sice 15 let, ale jako po 15 letech z nějakýho důvodu já jsem byla první, kdo je navázal na nějakou službu. A opravdu tam ta potřeba byla třeba nějakýho sociálního poradenství, tlumočnictví a to oni prostě jakoby kolikrát neznají. A ta škola nemá úplně kapacitu nebo zdroje tohleto nějak řešit.

T: Myslíš, že jsi v tomhle pomohla i těm učitelům? V tom, že jsi byla schopná tu rodinu někam navázat?

R: Jo, to zase těžko se to teď hodnotí, ale myslím si, že v tomhle případě, kde jsem navázala, tak tam přesně. Tam předtím jednání probíhalo tak, že paní měla někoho na telefonu, ale tady ta služba zajišťuje tlumočnictví, že dojde do školy s ní. Sama jsem s nima měla s jinou paní ještě zkušenost a bylo to fakt super. Opravdu ty jednání pak probíhají jinak. Takže tohle se ještě ukáže, jestli to ještě využije. Ale myslím si, že tohle je ten první nezbytný krok třeba i pro tu moji komunikaci. Že vím, že jsou nějaký služby, že vím, když budeme něco potřebovat, můžu jí prostě odkázat tam.

T: Napadlo mě ještě, jestli pomáháš i učitelům, jakoby dáváš podporu jim, když oni si neví rady nebo si potřebují popovídat?

R: Jenom nějaký povídání, to si myslím, že je to vždycky s řešením nějakého žáka. Kdy buď potřebují poradit s tou danou věcí anebo řeším nějakýho žáka samozřejmě už s těma učitelem, se kterýma mám navázaný už nějaký vztah. Že řešíme i jiný věci, ale hodně to teda taky. Ta frustrace a že se to nikam neposouvá, že na to nejsou kapacity a učitelé na to nemají kapacity.

T: Jo. Tak pak by mě ještě zajímalo, s jak starými žáky většinou pracuješ? Je to napříč celou školou nebo je tam třeba víc první stupeň, druhý stupeň?

R: Více první stupeň mám já.

T: Jo? To mě překvapilo.

R: Já taky jsem z toho byla překvapená. Ale když jsme dělali ty statistiky, tam vyplynulo víc první stupeň. Může to bejt třeba tím, moje laická domněnka, že učitelé třeba mají pocit, že na tom prvním stupni se to ještě dá, že je to nějaká prevence. Že ty žáci, kteří opravdu jsou v tý osmičce, devítce, tak tam že jakoby já už nic moc nezachráním. Ale mám žáky i z deváté třídy. Mám žáky napříč všemi ročníky, včetně teda jednoho z nultýho ročníku. Což taky bylo překvapení. Ale hlavně ten první stupeň. Tam jsou nejmíc třídy, který jsou jakoby problematictější. Jsou třídy, kde nemám nikoho a pak jsou třídy, kde třeba mám šest dětí.

T: *A děláš třeba těm třídám i nějaké skupinové aktivit přímo jako na míru té třídě, když je to potřeba?*

R: Nejsem sociální pedagog, takže to ani není v tom, co bych chtěla dělat. Není v mojí kompetenci dělat pedagogické činnosti.

T: *A co třeba nějaké preventivní programy spolu třeba s metodičkou?*

R: To ne, to je vlastně v kompetenci metodičky prevence, která zároveň spíš, myslím si, že mají externí programy, že chodí někam. Metodička prevence spíš nějaký třídnický hodiny, že se účastní. Ale chtěla bych do budoucna víc navázat nějakou metodickou podporu vůbec tomu školnímu poradenskému pracovišti, protože jako sociální pracovnice zase i skrze naše zkušenosti. My sledujeme hodně různé platformy, metodiky, manuály, zajímavé programy, projekty, které třeba ta škola nezná. Takže to já bych chtěla do budoucna víc sdílet i třeba co se týče těch preventivních programů.

T: *Takže ta tvoje práce je zaměřená víc individuálně buď přímo na rodiny nebo na žáky.*

R: Jo, jsem tam pro učitele, jsem tam pro žáky a pro tu rodinu jako celek.

T: *Nějaké komunitní akce budete pořádát? Účastníš se třeba nějakých akcí, které pořádá škola?*

R: Vybavuje se mi teď, nevím, z jaké byla školy, ale byla jsem na nějakém vzdělávání a tam mluvila ředitelka, která opravdu dělali jako komunitní práci školskou. Že přesně pořádali na evropský dny a že tam přišli ti rodiče a byl to nějaký neformální způsob setkávání. Díky tomu navazovali vztahy s těma rodinama. Tohle to je vize do budoucna, že by mi to přišlo skvělé, ale nevnímám to teď jako to nejdůležitější a prioritní. Ale na nějakých takových akcích bych chtěla být do budoucna účastná.

T: *Já myslím, že jsme asi obsáhli úplně všechny témata, co jsem měla připravené. Možná bych se ještě jako poslední otázku zeptala v čem si myslíš, že ta tvoje práce je specifická,*

myslím třeba oproti tomu poradenskému pracovišti? Jestli jakoby co ty třeba máš navíc jako školský sociální pracovník? Co ty můžeš využít?

R: Myslím si, že je to terénní práce, případová práce, to že se pracuje s tím případem nějak komplexnějš z různých pohledů, síťování – to je nějaká práce v zaměření ne na represii a zákazy a nucení, ale spíš je to jako podpora, vstřícnost, zájem a partnerství. Nejsem ten represivní orgán – ta škola, ten OSPOD, ale že jsem někde na jejich rovině a důležité je pro mě, aby se našlo řešení, které vyhovuje vlastně všem. Vedení rozhovoru – hodně u žáků, kde máme nějaké povídání, kde mým vnitřním cílem je trošku motivovat je k nějakým krokům třeba i ve vztahu k té škole. Že zvažujeme, co bude dál, co dělám, kdo jsem. Reflexe, aby si uvědomil nějaké svoje vnitřní procesy, kde by chtěl být a kde je a jak se tam může dostat. Využití výcviku v motivačních rozhovorech. Poslouchám, reflektuji a vyjadřuji zájem o ty žáky. Ale to někdy nestačí. Někdy je potřeba, hlavně vůči rodičům, být direktivnější.

T: *Tak jo, já myslím, že to pro mě takto stačí. Tak já děkuji za rozhovor.*

R: Výborně, děkuju.

Příloha II

Přepis rozhovoru se Školskou sociální pracovnící 2

23. 2. 2023

T: *Dobře, tak já se teda představím. Já jsem Lucie Čechurová a vedu teď rozhovor se školskou sociální pracovnící. Rozhovor vedeme na téma školské sociální práce a na spolupráci školského sociálního pracovníka s rodinou, protože školská sociální pracovníce pracuje jako sociální pracovníce na základní škole. Ještě bych se Vás teda chtěla zeptat jenom jestli souhlasíte s nahráváním rozhovoru?*

R: Souhlasím.

T: *Dobře děkuji. Tak a jestli teda můžeme přejít k těm otázkám a začít s tím rozhovorem?*

R: Určitě.

T: *Tak já bych se nejdříve chtěla zeptat obecně, na jaké základní škole pracujete?*

R: Hmm tak já pracuju na základní škole a ještě je podle mě důležité k tomu zmínit, že mimo tu svoji agendu té školské sociální práce ještě pracuju jako terénní aktivizační pracovníce v sociálně aktivizačních službách.⁶⁷

T: *A takže na základní škole pracujete v rámci projektu?*

R: Přesně tak.

T: *Dobře. A když než se vlastně na tu základní školu nastoupila, jak proběhlo to vaše představení? Nebo ta prezentace vlastně té práce? vymezení kompetencí?*

R: Tak v té první fázi vlastně byly školy oslovovány metodikem nebo koordinátorem toho projektu. Náš vedoucí služeb, naší ředitelkou bylo osloveno vícero škol a ty, které projevíly o spolupráci na projektu zájem byly tyto dvě základní školy. Vlastně potom proběhly nějaké schůzky a následně se určilo, kdo z týmu bude na té škole působit, nabrala se druhá kolegyně a proběhly úvodní schůzky se mnou a s vedoucím služby na škole. Následně jsme se bavili s vedením školy, jakým způsobem tu prezentaci jakoby úvodní provedeme. Potom jsme se domluvili na tom fungování v rámci těch pravidelných konzultačních hodin a následně proběhlo představení v pedagogickém sboru na pedagogické radě a nabídka služeb. Dělali jsme nějaké propagační materiály, které jsme nechali jednak v loby na vrátnici školy, jednak jsme je distribuovali pedagogům, emailem i osobně a poprosili jsme o distribuci do rodin, a já jsem potom ještě navštívila třídní schůzky, kde jsem představila tu možnost rodičům, zákonným zástupcům.

⁶⁷ Z důvodu zachování anonymity byly v odpovědi vynechány informace o základní škole i názvu města.

T: A tohle všechno teda probíhalo ještě před tím, než jste tam nastoupila? I to, že jste šla na ty třídní schůzky?

R: To už bylo vlastně na čtvrtletních schůzkách. To už bylo v rámci toho, co už jsem ve škole působila. Po tom, co už začaly ty konzultační hodiny.

T: A jak potom teda probíhalo třeba vymezení té vaší činnosti? To už potom probíhalo konkrétně asi když jste byla v té škole, když jste tam začala pracovat?

R: No, to je myslím něco, co se hodně pořád jako utváří. To je vlastně specifické tím, že to je dost odlišné na tom, jak to jako funguje v těch jednotlivých školách, které jsou v tom projektu zapojené. Já, my jsme měli vlastně popis těch činností v těch distribučních materiálech a v tom projektu samotném a snažíme se to ta jak to bylo popsáno vlastně jako naplňovat. Nicméně hned na začátku jsme měli vytyčeno, že chceme, aby ta pozice přirozeně doplnila školní poradenské pracoviště, tzn. hned na začátku jsme se sešli s výchovnou poradkyní a s metodičkou prevence, což v případě méjí základní školy byla nově obsazená pozice metodičky prevence a vlastně abychom si tak nějak udělali srovnání toho, co je obsahem těch jednotlivých pozic, abychom to takhle rovnou představili vlastně těm, tomu školnímu poradenskému pracovišti. Z méjí strany nebo v té méjí agendě teď probíhá hodně úzká spolupráce právě s výchovnou poradkyní a s metodičkou prevence a najíždíme na nějaký jako systém pravidelných setkávání toho poradenského pracoviště. Na základní škole je vlastně to školní poradenské pracoviště tak jako podle zákona, jak zákon stanovuje, teda obsahuje výchovnou poradkyni, metodičku prevence. Obě jsou jakoby pro celou školu, ale z těch dalších doporučených pozic tam jakoby nikdo jiný není.

T: A jak jste teda ty vaše hlavní činnosti vymezila v těch vašich materiálech, jak jste říkala teďka?

R: Tak jako hlavní nějaký jako benefit nebo nadstavbu toho, co může škola, co škola obvykle dělá nebo kam její kompetence sahají, jsme vlastně představovali to, že ta naše možnost je vlastně navázat s tou rodinou kontakt nebo spolupráci a nabídnout konzultaci přímo v domácnosti. Kam prostě ty kapacity těch pedagogických pracovníků anebo těch pracovníků toho poradenského pracoviště obvykle nesahají. A je to i samozřejmě běžnou součástí té naší terénní práce v sociálně aktivizačních službách. Takže to jsme vlastně brali a to je i vlastně jako za mě osobně nějakou jako hlavní, jedno z hlavních těch jako devíz nebo výhod toho, co my té škole jakoby můžeme nabídnout. Že se můžeme opravdu jako důkladně seznámit s tím přirozeným prostředím té rodiny a toho žáka a na základě

toho potom nějak jako vymyslet ty parametry té spolupráce a opravdu jako podrobně se seznámit nebo vymyslet společně s celou rodinou v čem a jakým způsobem je můžeme podpořit. No a dál vlastně, jako to vymezení je takové, že já vždycky, ta moje agenda přímo tak nějak jako podléhá nebo vlastně všechno, co se děje, všechny informace, které se ke mně dostanou, všechny jakoby kazuistiky a jednotlivé případy já automaticky řeším s výchovnou poradkyní, není to tak, že úplně jako sdílím všechny informace, pokud si to rodina nebo děti nebo učitelé, no učitelé úplně ne. Tam se spíše snažím vysvětlit, že by bylo dobré to s výchovnou poradkyní řešit, ale vlastně jako všechny informace, které se ke mně dostanou následně se snažím řešit v součinnosti s výchovnou poradkyní, tak aby ona měla jako jasnej přehled o tom, co se jako děje. Nebo co se vlastně jako momentálně řeší. Jednak je to řekla bych ta terénní práce, je to ta jako psychosociální podpora, jak jsme o ní mluvili včera a což si myslím, že je jako taky jedna z věcí nějak, kterou prostě v tý běžný školní práci není úplně čas, protože, a to je velká vlastně, velký jako téma pro mě, že hm, ti členové toho poradenského pracoviště nebo ty no vlastně členové toho poradenského pracoviště mají ještě spoustu agendy navíc. Obě ještě v tomhle případě jsou třídní učitelky, předmětové učitelky a takže vlastně jako ačkoli jako tu svoji agendu vykonávají jako velmi odpovědně a není tam fakt, jako že by ale tak na prostě spoustu těch věcí ať třeba jako na ten jako rozhovor nějaké hloubější nebo prostě intenzivnější spolupráce s tou rodinou, na to prostě není jako čas. Prostor. Takže ty jednotlivý kroky potom řešíme spolu. Já navrhuju prostě i nějakou návaznost na další služby. Doporučuju, kam by se dalo obrátit, zprostředkovávám jakoby nějaké, jako vlastně můžu třeba s tou rodinou obvolávat různé instituce, služby. Takže to není jenom tak, že bych jen předala ten kontakt, ale opravdu mám ten čas a prostor to řešit jako s nimi.

T: A myslíte, že se to naplnilo, jako ty činnosti co jste jim vlastně nabízeli jako specifické pro tu vaši práci? Že se to naplnilo nebo tam bylo něco pro vás co vás i překvapilo, že možná ta psychohygienu, jak jste říkala, že třeba to vás překvapilo, že tam toho bylo víc? Nebo naopak třeba někde něco málo?

R: No, nevím, jestli se da říct, že by mě něco úplně překvapilo. Nebo takhle z hlediska toho školního provozu mě hodně vlastně překvapilo, i když samozřejmě. Co se týče tý náplně práce tý práce samotný a těch jako konkrétních činností, tam mě jako toho zas tak moc nepřekvapilo. Ale překvapilo mě hodně, když to porovnáváme vlastně s kolegyní, tak i přes to, že jakoby jsem si vědoma a hodně si uvědomuju, jak je to naše školství

rozdílný, tak vlastně ten jako přístup k těm našim pozicím nebo jak opravdu jako jinak školy fungují, to je pro mě asi jako největší překvapení, no.

T: *Že je to rozdílný přístup k té práci školské tak to je v rámci toho pracovníka?*

R: No, ale i toho prostředí těch škol. Jako jak třeba, v jaký kondici je ten pedagogický sbor, jak funguje to vedení je velmi rozdílné. A to nechci vůbec hodnotit, kde to je horší nebo lepší, to ne. Jenom jako že fakt mě vlastně překvapuje, že není nějaká ucelenější koncepce toho jako školství, no. Že fakt jako hrozně, jako fakt záleží na osobnosti toho ředitele a tý ředitelky, jak je otevřenější těm inovacím nebo obecně, jak jako předestírá ty možnosti tomu pedagogickému sboru. Tak to je taková jakoby věc, o který jsem jako věděla, ale ten zážitek jako takový je ještě úplně jiný.

T: *Spíš takové systémové nastavení než jakoby co se týče role toho školského sociálního pracovníka nebo těch činností jeho?*

R: No, to určitě. Myslím si že to jako, že to je všechno hodně jako v té roli jako takový s tím, čím jsem se prozatím jako setkala. S tím, že vlastně jako ta náplň, ačkoliv je to odlišný od té SASky, od těch sociálně aktivizačních služeb, jakým způsobem si jako plánujeme ty činnosti nebo jak se jako snažíme proniknout co nejvíce k těm žákům, tak je potřeba si to jako předně plánovat jako trošku jinak Ale konkrétně v té roli mi přijde, že v roli sociálního pracovníka se toho tolik jako nezměnilo. Vlastně stejně já tam chci být stejně pro ty učitele jako pro ty rodiny a chci to jako s tím cílem co nejširší nebo co největší podpory toho dítěte. A teď vlastně jako mám i jako tu možnost podle mě o trošku větší než předtím, protože mám jako možnost navazovat jak vztahy s tím pedagogem, tak vztahy s tím zástupcem školy, tak s rodinou. A zároveň jakoby nějak moderovat nebo, no, moderovat ten vztah mezi nimi.

T: *Jo, to mi právě úplně navazuje, jsem se chtěla zeptat vlastně kdo je pro vás ta hlavní cílová skupina a jestli vás třeba i překvapilo, že pracujete třeba i s někým jiným, jakože že jste třeba tam šla s nějakou myšlenkou, že jste třeba více pro ty žáky, ale vlastně nakonec se ukázalo, že třeba je důležitá i ta práce s těmi učiteli nebo právě s rodinami nebo třeba i s celou komunitou?*

R: No, s tím já jsem do toho šla. Že tohle to jako je to mou hlavní výzvou toto. Byla jsem hodně zvědavá na to. Protože jak jsme už mluvili včera, fakt zkušenost je převážně taková, že ta škola se obecně na tu naši práci netváří nebo furt jako neutrálně nebo vlastně jako až, nechci použít to slovo odmítavě, ale vlastně ta ochota ke spolupráci bývá jako malá, protože si myslím, že většinou když jsme jako mimo, tak je to vnímaný tak, že

vlastně jako do tý jejich práce chceme jako kafrat, mluvit. Jako něco aby to jako, vnímají to jako práci navíc a nechtěj to jako moc dělat, protože mají pocit, že vlastně jako dělají maximum v tý škole, což jako v mnoha případech dělají. Ale když to člověk, který tam jako přichází z venku tolik nezná, tak prostě jim to připadá jako něco navíc, co není jako součástí. Což tady vlastně jsme do toho šli s tím, že se vlastně chceme do toho prostředí těch škol... Že se s tím chceme víc seznámit. I když měli jsme očekávání toho, jak to tam jako nepůjde. Měli jsme očekávání o tom, jak to tam jako vypadá a probíhá a že vlastně tam chceme jako proniknout a nějak jako ukázat, v čem ta naše práce spočívá. Ale v těsný spolupráci s těma pedagogama. Já to jako neberu úplně tak jako že je to nějaká jako práce pro mě s tím učitelem, ale že to je fakticky jako spolupráce.

T: A berou to tak třeba i ti učitelé nebo i ti pracovníci toho poradenského pracoviště?

R: Jo, myslím si že určitě.

T: Připadáte si jako člen týmu?

R: Jo, jo. Jo určitě. Jako fakt samozřejmě je to rozdílný, ale těma učitelem, se kterýma spolupracuju, tak je to opravdu vždycky jako hodně kooperativní. A protože prostě za mě to bez toho jakoby nejde. A když třeba navazuju dítě na nějaký doučování, tak to jako nejde ale bez toho, aby ten učitel samozřejmě jako nějak popsal, v čem to dítě potřebuje podpořit a co by mělo bejt náplní toho doučování. A to je třeba velkej rozdíl od toho, když je jakoby dobrovolník v SASu a tak já se taky třeba vždycky snažím jako dobrovolník na doučování v SASu, vždycky snažím spojit se jako hlavní sociální pracovník v tý rodině, spojit se s tím učitelem, aby on nám dal tipy na to, jak se s tím dítětem učit, ale není to vždycky možný. A tady je to jako jedna z těch podmínek, ale já se fakt snažím těm učitelům vysvětlit, proč je to důležitý aby to doučování mělo smysl a mám na to mnohem víc prostoru tady než prostě v tý SASový práci.

T: Jo, já bych se právě ještě v rámci té práce toho SASu chtěla vrátit protože mě napadlo právě to, jestli to máte jako nějak propojené tu práci? Jsou třeba rodiny, se kterýma byste pracovala díky škole? Díky tomu, že jste vlastně školská sociální pracovnice, se kterou byste potom pracovala i tom SASu nebo to doporučujete jiným organizacím nebo jiným kolegyním z Vaší organizace?

R: My máme dlouhodobě plnou kapacitu teďka, takže se snažíme spíš odkazovat jinam. Já konkrétně v týhle škole nemám žádnou rodinu, se kterou bych dlouhodoběji spolupracovala. Nespojuji ty dvě věci dohromady právě proto že jsme, že to podle mě jako nejde moc vzhledem k tomu, že jsme si fakt jako vytyčili, máme vytyčený nějaký

ten cíl toho, že prostě se chceme dostávat k co největšímu množství těch dětí, které to potřebují. Tak tam máme ohraničenou tu spolupráci nějak časově na ten jako jeden měsíc. Je to teda takovej systém, kterej jsme teď jako nějak vytvořili a snažíme se ho jako dodržovat. Začátek byl hodně jako o voťukávání a vyhledávání toho a prostě hledání těch cest. A teď jsme si vlastně to ohraničili tadyhle tou dobou. V rámci který jsou naplánovaný nějaký jako konzultace, který mají, ve kterých jako naplánujeme, implementujeme a reflektujeme ty kroky, co jsou jako potřeba udělat. A pak máme samozřejmě možnost po nějaké delší době hodnotit, jak to proběhlo, ale no. To je vlastně jako zajímavá myšlenka, co bych jako dělala, kdybych měla tam nějakou jako SASovou práci. Ale ono to neznamena vždycky, když třeba je ta rodina v SASu, což některý kolegyně mají svoje rodiny, tak to automaticky neznamena, že se mnou musí spolupracovat, ale teď konkrétně je to jako v jednom případě, ale to si dovedu představit, že by to šlo odlišit. Že vlastně jako ty věci který se řešej v SASu ani nemusej vždycky souviset se vzděláváním, takže tam záleží co by to bylo.

T: Na jaké jiné služby třeba ještě ty rodiny odkazujete? Tak nejčastěji, kromě třeba těch sociálně aktivizačních?

R: Tak jsou to hodně nízkoprahový kluby třeba s možností doučování, potom no, hlavně to bejvá jako to doučování, pak to bejvaj jako lékařské služby dost. Řešíme hodně pak nějaký odborný poradenský služby at už pedagogicko psychologickou poradnu nebo speciálně pedagogické centrum, ale to tolik ne, spis jako psychologická péče a ještě mě něco napadne. Ale potom nějaké volnočasové aktivity, jakože mapujeme, dítě, odkud je ta potřeba, tak mapujeme, jak dítě tráví volný čas a jestli by ho šlo podpořit tady tou cestou, že bysme hledali nějakou volnočasovou aktivitu. To se snažím jako vždycky řešit především, protože to vnímám jako hodně důležitý, jak ty děti jako trávěj ten volnej čas pro vytvoření jako a vzhledem k tomu že ty zdroje jsou a jdou využívat, tak mi přijde jako důležitý v té práci to zprostředkovávat. Že je to jako dobrej vlastně nástroj pro nějakou jako aktivizaci tý rodiny. Aby potom jako nějakou teda režim, nejen co se týče tý školy, ale potom jako i strukturování toho volnýho času mimo tu školu. No.

T: Obrací se na vás častěji učitelé nebo žáci nebo rodiny?

R: Učitelé, určitě učitelé. Někaký ty konkrétní kazuistiky potom dáva i výchovná poradkyně mě jako odkazuje na ty konkrétní, ale určitě nejčastěji učitelé.

T: A ještě se zeptám, jak jste říkala, že zprostředkováváte třeba nějaké ty nízkoprahové kluby nebo něco takového, doučování. To děláte tak, že jim dáte kontakt nebo je tam

jakoby taková ta přímá práce, že je tam doprovodíte nebo jim třeba pomůžete tam zavolat?

R: Jak kdy. Jsou případy, kdy vyhodnotím, že tam jako moje větší asistence není potřeba. Potom jsou ale případy, kdy považuju za důležitý tu rodinu, třeba že jako z jejich strany je tam nějaká obava vůbec jako někam dojít, toho jako jak budou přijatý, jako ten první krok je pro ně prostě náročněj, tak v některých případech prostě předám kontakt a pak zjišťuju jestli to proběhlo, jak to proběhlo. Potom v některých případech nabízím doprovod, tak že nebo i aby ta první schůzka i v té instituci byla za mý přítomnosti, abychom společně naplánovali co je potřeba. Většinou, ale vždycky se snažím tam, nebo většinou tam vždycky nejdřív zavolám a poradím se, jestli jako jim to připadá vhodný a aby jako věděli, že je to z popudu školy.

T: A vnímáte to jako že je to lepší pro ty žáky nebo pro ty rodiny? Že jim tohle třeba pomůže v tom, že do té služby opravdu jdou? Že je to třeba rozdílné, než když jim předá leták jejich učitel?

R: Pardon, teď jsem přeslechla

T: Jestli třeba to, že vy jim doporučíte nějakou službu nebo jim třeba, že je někam doprovodíte, jestli je to to, co ty rodiny vnímají jinak, než když jim třeba třídní učitel rozdává ve škole letáčky, že třeba něco existuje a můžou se někam přihlásit.

R: Jo, to určitě. Jako protože no, myslím si, že to je pro ně důležitý, že ta možnost je a že ji můžou využít. A vůbec to, že to je prostě jako to zprostředkování no, je součástí toho, co to má jako obsahovat. Že to fakt není jako, je to podle mě hrozně super a hrozně důležitý, že to vůbec některý učitelé dělají. Nebo některé učitelky. Že tuhleto možnost nabízejí a samozřejmě už není v jejich kapacitě udělat ten mezikrok a vlastně jako jim nabídnout tu možnost toho zprostředkování. A pro ně to je hodně, protože oni jako velmi často vlastně mají jako obavu si jako ten první krok podniknout sami. Jak už jsem říkala, mají obavu nebo je tam takový ten strach z neznámých, potažmo tam jako bývá nějaká ta zkušenost s nějakým jako odmítnutím nebo prostě z toho jak mluví. Záleží samozřejmě. Nebo to tak, že by holky spolupracovaly jenom třeba s rodinami sociálně znevýhodněnými, což je podle mě důležitý. Ale jako jo, myslím si, že je to pro ně důležitý.

T: Dobře a jak myslíte že to hodnotí i ti učitelé přímo jakoby tu vaši práci. Myslím, že jsme asi lehce už narazili i tím, že jste říkala že se tam cítíte dobře jakože člen týmu, tak je to tak, že třeba ti učitelé vám už dávají nějakou zpětnou vazbu?

R: Jo, teď máme vlastně po prvním pololetí, my jsme chtěli už mít nějakou evaluaci, abychom mohli na základě té plánovat to další období, nebo prostě sejt se co je pro nás pro to další období podstatný, takže jsme rozeslali evaluační dotazníky, ze kterých vyplývá prozatím, že jako ta zpětně vazba dopadla dobře. A jako není to ale ještě tak, že bych se dostala ke všem těm učitelům. Myslím si, že to je hodně, že to je fakt jako hodně závislý na nastavení toho pedagoga, to jako určitě. To je jako taková jasná věc, ale no a teď mi to vypadlo. Teď jsem měla něco na jazyku. Ale jo. Myslím si, že ta zpětná vazba je jako dobrá, ale třeba jako v případě té mojí školy ji ještě jako nedali všichni. Já bych se jako chtěla dostat k tomu, abych měla nebo že bysme chtěli zpětnou vazbu i od těch učitelů, kteří to jako a to zaleží i na tom, že jim to potom pošleme znova. Ale vlastně jako i ti učitelé se kterými zatím jako jsem nespolečovala, tak jako by v té zpětné vazbě uvedli, že tu pozici vnímají jako důležitou nebo že jim jako dává smysl, že na té škole je. Tak to je to, to je jako pro mě určitě jako důležitý to vědět a uvědomovat si. Ale jinak jako si myslím, že tím že fakt jako spolupracuju s oběma s výchovnou poradkyní a metodičkou prevence a vlastně jako když si řeknu, tak jako nebo když se domluvíme a můžu být účastná pedagogických rad, pokud je to potřeba, tak můžu chodit na pedagogické náslechy do třídy, do tříd. Takže si myslím, že jako tam kde něco intenzivního řešíme, tak jako nemám špatnou zkušenost, že by prostě někdo byl jako neochotnej nebo nepřístupnej.

T: *A co to přesně znamená, když jdete na náslechy do třídy?*

R: Když se sejde nějaká otázka nebo nějaký jako případ, někdo se na mě obrátí, tak já v případě potřeby, když chci vědět, jak to dítě, jak ten žák/žákyně funguje jako ve škole, tak mi přijde že nejlepší možností, jak to zjistit, je být přítomná ve třídě v těch hodinách. Pokud je to vázaný, teda pokud se to děje v nějaký konkrétní hodině, tak s snažím být na tu konkrétní hodinu, ale prostě vidím to dítě v tom třídním prostředí, jak funguje, co potřebuje. Není to tak jako že bych si prostě stála vedle nebo se na něco vyptávala nebo jako to vůbec, ale spíš jsem v povzdálí. Pan učitel nebo paní učitelka jako vždycky řeknou, proč tam jsem. To není tak, že bysme říkaly konkrétně že jsem tam kvůli tomuhle a tomuhle dítěti, ale prostě vždycky říkaj, že to představení, že tam prostě budu s nimi teďka na hodinu a já se tu jednu hodinu koukám, jak to dítě funguje v té škole.

T: *A to je třeba jen tu jednu hodinu nebo jsou to i delší náslechy?*

R: Podle potřeby. No jako někdy chodím... Zatím jsem asi v jenom jednom případě v hodinách byla víckrát, ale jako někdy stačí jenom na tu jednu hodinu a to stačí.

T: To bych se teďka právě přesunula i k těm žákům. Mě b zajímalo jestli proběhlo nějaké představení před všemi dětmi nebo jestli se představujete nějak třeba postupně podle toho v jakých třídách zrovna potřebujou učitelé pomoc. Jaké těm dětem byly dané informace. Jestli za váma můžou chodit třeba když s něčím budou potřebovat pomoc nebo jestli se s tím seznamují tak nějak postupně? V rámci toho fungování Vašeho?

R: Dětem to bylo představený bych řekla dost individuálně. Byly tam rozvěšený ty letáčky. Nějakým to bylo řečeno, že ta pozice existuje. Bylo to prezentovaný na facebooku a internetových stránkách školy, to teda pro děti i pro učitele. Ale já jsem konkrétně nebo takhle. Když jdu do nějaký třídy na ten náslech, tak se vždycky jako představím nebo paní učitelka mě představí, co tam jako dělám. Jinak já se jako hodně snažím bejt tak jako o přestávkách chodit jako po škole. Vyřizuju, snažím se bejt vidět. Já jsem se jako konkrétně ve třídě jako představit nebyla. Ale když se dějou jako nějaký konkrétní akce školy, nebo tak, tak se snažím bejt vždycky jako přítomna tam. A no a vlastně jako ta otázka toho představování se ve třídách je jakoby... pořád o ní jako přemýšlím, o tom nebo přemýšlíme o tom jako vymezení tý role jako sociální pracovnice a sociální pedagoga/pedagožky a dává mi jako smysl do budoucna tu roli nebo vlastně mít jako k dispozici i nějaký jako nástroje pro to, abychom mohli přímo v těch třídách třeba pracovat. Nějaké jako aktivity, který jsou zaměřený na potřebu tý třídy. Na tu konkrétní potřebu tý konkrétní třídy. Dávalo by mi to velkej smysl. Ale jako vyloženě představení moje jako neproběhlo. Já vlastně hodně jakoby individuálně, když se s tím učitelem domluvím, že třeba bych si (nebo s rodičem), že třeba bych si popovídala s tím dítětem, tak to řešíme dost jako tak prostě třeba si s nima povídám o přestávce nebo se domluvíme, že si je vezmu z hodiny, tak to řešíme takhle.

T: A to už jsou teda děti, když se na vás obrátí učitelé, že třeba potřebují s nima něco řešit?

R: Přesně tak. A jinak jakoby já teda jsem tam 3x týdně otevřeně na těch konzultačních hodinách, během kterých může kdykoliv přijít a řešit co potřebuje. Ale je pravda, že vlastně tohleto je otázka pro mě, jak to zachováme. Nebo pro mě. Jakej ten model, jak jsme říkali včera, je to fakt hodně cesta učitelů/učitelek, ale ta cesta k těm dětem je jako pořád taková, že samozřejmě děti jako když toho člověka neznaj, tak jsou jako, tak jako je pro ně náročnější jako přijít za námi. Je to hodně jako na doporučení. Na důvěru učitelů, že třeba když jim jako učitelé řeknou, že ta možnost je, tak že ke mně přijdou, no.

T: Jo a vy třeba s nima nějaký ten vztah navazujete? Právě jako že byste šla o přestávkách jako na chodbu a nějak jako se s nima začala sama bavit?

R: To úplně jako že bych se s nima začala jenom tak povídat, to nedělám. Jakoby co já dělám. Já mám spíš ve škole konkrétní děti, který znám třeba. Ne že bych přímo v tý rodině působila, ale jsou to děti se kterými vím, že spolupracujeme, takže když se potkáme, tak si povídáme a třeba se k nám přidaj nějaký další děti. A no, ale jako že bych se cíleně chodila seznamovat, to zas jako, no nechci úplně jako takhle pracovat. To není úplně jako cílem. To jako není vnucování, ale je to takový jako, mě to připadá trochu jako na sílu. Ale jako když se naskytne nějaká vhodná situace nebo když se něco děje, tak se snažím prostě občas tak jako třeba s těma dětma, co znám, prostě si třeba povídáme o normálních věcech jako jak se maj, co je novýho a tak.

T: Ale ty děti ví, že teda ty Vaše konzultačky můžou takhle využít.

R: Jo, to vědí. Když se ptám, to je ještě asi dobrý povědět jakoby. Mám třídu k dispozici, vždycky stejnou. To zázemí je na 2. stupni, tam tedy jsou vždycky ty dveře otevřeny. Pokud jako nekonzultuju, tak mají to tam pověšený na dveřích, mají to jako v těch třídách.

T: Vy jste se už toho asi dotkla, když jste říkala odpověď na jednu otázku, ale nějaké hromadné akce nebo že byste plánovala třeba s metodičkou nějaké preventivní akce právě v těch třídách, to zatím teda neprobíhá?

R: Zatím to neprobíhá. V tý první fázi nebo součást projektu, který teďka běží to ani jako nebylo. Je to určitě jedna z věcí, kterou bychom chtěli postupně nějak realizovat a za mě do budoucna je to i vlastně nejlepší možnost, jak se jako nějakým způsobem seznámit s potřebami těch konkrétních tříd. Myslím si, že teď jako třeba řešíme, v rámci poradenského pracoviště nějaké jako kolektivní problémy, co se týče tříd, ale zatím tam to moje působení je hodně jako na té individuální úrovni. Jinak jako je otázka, ještě jsme se k tomu úplně nedostali, do jaké míry tohle sahá do našich kompetencí. Já třeba jako jsem, mám bakaláře ze speciální pedagogiky. Jsem zaměřená hodně etopedicky a je to pro mě věc, které bych se chtěla věnovat. Ale myslím si, že je to jako něco do budoucna, co bysme chtěli, ale teď v tudle chvíli si myslím, že tam ještě nejsme. Že teď jsme ve fázi, kdy ještě hodně mapujeme to, jakým směrem se budeme ubírat dál. Chceme fakt jako hodně nějak navázat tu vazbu nebo mít tu vazbu s tou školou takovou, abychom tam mohli zůstat i v těch dalších obdobích a tohleto bychom potom jako určitě chtěli dál nějak plánovat a budovat. Až potom, co tam budeme mít nějaké místo. Myslím si, že to je jako

naprosto přirozenou součástí toho vývoje, pro mě aspoň, ale teď vnímám, že ta potřeba je taková, fakt nějak zavést tu pozici, aby byla vnímaná jako součást tý školy.

T: *A myslíte to do budoucna spíš dělat akce ušité na míru každé třídě nebo spíš vymýšlet nějaký program prevence spolu s metodikem?*

R: Myslím si, že obojí. Myslím si, že ta součinnost s metodičkou prevence je v každém případě jako potřebná. Myslím si, že ty věci je potřeba vymýšlet tady dohromady s touhletoú pozicí, klidně i s výchovnou poradkyní zrovna v případě naší školy. Že to může být přesně ten kolektivní program na míru a podle potřeb konkrétní třídy.

T: *S jakými problémy se nejčastěji setkáváte?*

R: Myslím si, že nejčastěji řeším vysoký absence, nějaký jako horší prospěch, špatnou komunikaci rodiny a školy z různých důvodů a to bude asi tak všechno. Velký absence, špatný prospěch a nějaký jako problémy v komunikaci. To si myslím, že jsou takový nejčastější věci.

T: *Třeba nějaký agresivní chování, šikanu, problém se závislostmi neřešíte?*

R: Taky, ty sociálně patologické jevy taky řeším, ale myslím si, že to jde ruku v ruce s těmi problémy, které jsem vyjmenovala, ale ne vždycky nutně. Jo jako jsou takové případy, myslím si, že to je hodně součástí těch náročných okolností, který ty děti zažily v těch posledních letech. Jako vyskytuje se to tam taky, ale i v těch jako propagačních materiálech jsme o tom přemýšleli a myslím si, že tahleta agenda toho sebepoškozování, šikany atd. pro mě je to určitě součástí, ale je to agenda toto metodika prevence hlavně. Naše role je nějaká jako prevence toho školního neúspěchu. Ale to neznamena, že pokud se na mě někdo v tomhle obrátí, tak že bych ho hned odkázala na metodika. To dítě samozřejmě podpořím a podniknu nějaké kroky.

T: *Dostáváte se do komunikace i s ukrajinskými rodiči?*

R: Já se vždycky snažím, že my jednak máme dva pracovníky, kteří působí přímo v integračním centru pro rodiny a jednotlivce zasažený válečným konfliktem na Ukrajině. Takže máme možnost, co se týče ukrajinských rodin a dětí, tak zprostředkovat toho tlumočníka. Pak máme dobrou zkušenost, blízko nás je ubytovna pro ukrajinské rodiny a tam přímo působí dobrovolnická agentura, která je tam přítomná celý den. Tak tam je ještě vždycky možnost zajistit tlumočnické služby. Takže v tomto ohledu jako si myslím, že ta saturace je, ale to je fakt jako konkrétní schůzky, ale to moc neřeší klima v těch třídách. Že na naší škole ta nepřetržitá přítomnost toho je jedna asistentka, která ale nemluví moc dobře česky, takže tam není moc nikdo, kdo by tam byl přítomný pořád. Je

to hodně na tzn. schůzky. Takže já na ty schůzky, které mám, tak se snažím mít k dispozici někoho, kdo bude tlumočit, ale je to jiný v té třídě. Myslím si, že to je hodně stresující faktor pro ty děti, ale i pro ty učitele.

T: *Když se vrátím k těm rodinám. Vy jste říkala, že jste se představila rodičům na třídních schůzkách. To bylo na všech třídách?*

R: Dělali jsme to tak, že jsem na pedagogické radě rozdala učitelům list, kam se mohli zapsat pokud chtěli, abych se přišla představit rodičům na třídní schůzky. Kdo se zapsal, tak tam jsem přišla. Nikdo neřekl, že to vyloženě nechce, ale když se nezapsali, tak tam jsem prostě nešla.

T: *Obrací se na Vás i rodiče? Už se vám stalo, že za vámi přišli rodiče dřív než učitel?*

R: Jo, ale neděje se to moc často. Stalo se to, že se na mě obrátili mailem nebo volali na základě doporučení třídního učitele, jestli bych jim mohla s něčím poradit, pomoci. Ale během těch konzultačních hodin, to se neděje. Spíš kontakt probíhá telefonicky nebo mailem.

T: *Když se na vás takhle obrátili, tak to bylo protože měli problém s dítětem nebo potřebovali poradit s něčím? Byla tam třeba i delší spolupráce?*

R: Delší spolupráce v jednom případě jo a v tom druhém případě to byla jen krátkodobá intervence kvůli problémům v učení, nepozornosti. Tak tam jsme zavedli nějaký seznam věcí, co se dají dělat doma, co se dají dělat ve škole. Popovídali jsme si o tom s paní učitelkou.

T: *S jakými těmi tématy těm rodinám pomáháte nejčastěji?*

R: Je to navyšování kompetencí co se týče té oblasti toho školního fungování, ale taky je to nějaké rozšíření toho pohledu na to, co třeba je možné všechno jako dělat, na jaký instituce je možné se obrátit. Co je možné zprostředkovat, Jednak je to fakt jako o mapování situace, příp. potřeb rodiny na základě toho zmapování je to společné hledání toho, co dělat tak, aby to dítě mělo vlastně jako zajištěné ty podmínky na ten jako hladký průběh ty školní cesty. Takže ať už je to jako návaznost na ty další služby nebo je to nějaká podpora v domácím prostředí. To znamená vytýčení nějakých jednoduchých cílů, které jsou sledovatelné. Tak navyšování těch rodičovských kompetencí. Dost často je to o tom, že rodiče ani nemají dobrou zkušenost nebo se setkali se vzdělávacím neúspěchem, tak neví, jak to mají dětem předat. Tak se bavíme o smyslu toho vzdělávání a o tom, co to může přinést těm dětem.

T: *Motivujete žáka prostřednictvím rodičů, že jim vysvětlujete, že to vzdělání je důležité?*

R: Jo, to děláme hodně často se o to snažím.

T: *K tomu využíváte terénní práci?*

R: Přesně tak, ale dá se to i na konzultacích ve škole. Záleží na tom. Jsou rodiny, které mají obecně k té školní instituci z nějakého důvodu negativní vztah. Ne vždycky, ale může pro ně být nepříjemné se vůbec v té škole setkat. V tom případě to je pro ně vhodnější, když to proběhne doma. Ale nemyslím si, že to je v nějakém případě efektivnější. Může to být stejně efektivní, když je to ve škole a když to proběhne doma. Jako je to určitě výhoda, je to výhoda pro mě, ta možnost seznámit se s tím prostředím, kde to dítě jako vyrůstá. Ale myslím si, že když nějaká t schůzka probíhá ve škole, tak je to možnost právě prolámání toho negativního postoje té rodiny k té škole. Že se tam jako potkají s někým příjemným.

T: *Myslíte, že k vám mají větší důvěru než k učitelům?*

R: Myslím si, že to naráží na to, že ta škola nemá čas na to jim naslouchat a oni to fakt nutně potřebují. Myslím si, že hodně záleží na tom, jak proběhne ta první konzultace. Je to jiné, když se s nima poprvé setkám sama a když je tam přítomnej někdo jinej. Ale zároveň na schůzce s jiným pracovníkem je tam možnost si tam jasně vymezit role. Jakože ta učitelka mají jasný cíl, který potřebují, aby ten žák naplňoval a dává to naprosto smysl, proč to potřebuje. Ale já jsem tam proto, abych jim mohla pomoci v té konkrétní implementaci těch kroků. Když si s tím nevědí rady. Třeba např. je tam kontrola známek ve školním informačním systému, což prostě ten pedagogický pracovník bere jako jasnou věc, která se automaticky děje, ale už nedohlídne na to, že ta rodina má nestálé připojení k internetu nebo že neví, jak to používám protože v tomhleto ohledu v tom využívání informačních technologií (což se hodně posunulo po covidu), ale furt je tam to, že tzn. rodič neví, jak to používat a nechce to používat, protože se za to stydí. Tak tam potom můžu dojít já a podpořit je. A to je pro ně to, že vnímají moji osobu jako jinak. Ale záleží hodně na tom, s čím se obracejí.

T: *Zaujaly mě krátkodobé cíle. Co to může být ve vaší práci? Protože ta spolupráce je třeba na měsíc, max. na dva, tak co to může být?*

R: To je systém, který zavádíme, ale pokud se domluvíme na implementaci jednoduchých kroků. Tzn. zavedení doučování do domácnosti, tak potom reflektujeme, hodnotíme, jak to probíhalo za měsíc, na čem se pracovalo, jestli to doučování proběhlo. Potom je tam třeba pokud dítě má vysoké absence, tak řešíme a voláme, aby ty absence byly omlouvané doktorem nebo lékařským pracovištěm. Takže pokud tam ty absence jsou a pokračují,

jestli jsou řádně omlouvané a v řádném termínu. Nejdřív teda proběhne konzultace, pak probíhá zmapování v rodině, při kterém se vymyslí ty možnosti podpory a konkrétní další kroky, tzn. jestli jako zajištění termínu v odborné instituci nebo docházení do NZDM, potom nějakou dobu se sleduje. Měsíc je potom, co proběhne to naplánování a implementace těch kroků.

T: *Měla jste takhle daný nějaký cíl i s rodičem, že byste se domluvila?*

R: Jo, tak rodič je vždycky integrální součást mimoškolní přípravy nebo toho omlouvání dětí. Tam je to hodně na tom. Nebo i na tom, že rodič zajistí to, jestli ten dobrovolník nebo doučovník dochází do rodiny, jestli je to dítě na to připravený a jak chodí připravený do školy. Jestli má ty DÚ. Takže jo, máme daný i cíle toho, že kouknou každý den do deníčku s úkolama, že ty úkoly jsou řádně plněné.

T: *A využili ti rodiče nějaké poradenství?*

R: Jo, tam je ta možnost navázání na nějaký ten nadační fond, pokud je to v případě věci, který souvisejí se vzděláváním nebo s volnočasovými aktivitami. Co se týče doprovodů jako třeba na úřad práce nebo tak, tak to jsme řešili na začátku, ale nakonec v tomhle případě odkazujeme na SAS jiný. Protože tohleto v tom terénu není možný.

T: *Chci se ještě zeptat na poslední otázku, jestli byste mi uměla říct, jaké metody z té sociální práce, co ze sociální práce využíváte?*

R: Já si myslím, že tam bude jako určitě Metoda hloubkového rozhovoru, mapování, komplexní anamnézy, dostatek času a prostoru plánovat podle individuálních potřeb žáků a rodičů. Naslouchání tomu, co rodina potřebuje, motivace rodiny a žáka. Ale vlastně se to hodně uplatňuje i v kontaktu s těmi učiteli.

T: *Využívají i učitelé, že by si s vámi popovídali?*

R: Jo, když třeba neví, co mají dělat, s čím si poradit. Ale myslím si, že nezáměrně. Že se k tomu dostáváme tak jako... Hodně vnímám. Podle mě ten well being pedagogických pracovníků je obrovské téma, kterému je potřeba se systémově věnovat. Pro mě bylo třeba hodně zajímavé, na začátku, když jsem se bavila s jednou kolegyní ve škole, tak jsme toho dotkly, jaké benefity třeba ti učitelé můžou využívat v rámci školy nebo jakým způsobem jsou jako opečováni. Jestli jsou tam zavedený nějaký metody psychohygieny a vlastně ona mi řekla takovou věc, já se k tomu jako dost vracím nebo dost často na to vzpomínám. Že vlastně metoda jejich psychohygieny je prostě to, že si o tom popovídají ve sborovně nebo kabinetu, což je podle mě hrozně nedostačující. Jako že my jako sociální pracovníci máme nějaké supervize, intervize, máme týmové porady, máme

možnost do detailů ty věci řešit. Ale pro mě je to průlomový objev, že když máme nějaké setkání ve škole, tak i třeba ty pracovnice poradenského pracoviště, to setkání je naplánovaný na 7 hodin, na 7:15 a oni jdou od 8 hodin učit a je tam 45 minut na to, řešit něco s rodinou. A pak není ani prostor si to jako zreflektovat, říct si, jak to proběhlo, protože oni jdou jako hned učit. Ta role učitele je v tom nevděčná a vnímám to i pro nás jako potřebu to tam nějak tématizovat. Já se ani v některých případech nedivím tomu, že oni třeba nechtějí spolupracovat, protože oni mají dost často pocit, oprávněně, že dělají úplné maximum. Neříkám, že je to vždy tím nejlepším způsobem nebo způsobem, kterej je mě blízký, ale ta práce je tam náročná.

T: Tak já vám děkuji za rozhovor a ukončuji nahrávání.

Abstrakt

ČECHUROVÁ L. *Školská sociální práce se zaměřením na podporu žáka na základní škole a jeho rodiny*. České Budějovice 2023. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Oddělení praxe. Vedoucí práce Mgr. M. Ehrlichová.

Klíčová slova: školská sociální práce, školský sociální pracovník, metody sociální práce ve škole, sociální práce s rodinou, sociální práce se žákem, modely školské sociální práce, ekologická perspektiva, kompetence školského sociálního pracovníka

Práce se zabývá pozicí školského sociálního pracovníka na základní škole a jeho možností při podpoře žáka a jeho rodiny při řešení problémových situací. Úvodní část se věnuje teoretickému rámci školské sociální práce a kompetencím, jimiž školský sociální pracovník disponuje. Následuje vymezení cílových skupin a oblastí, na které se práce školského sociálního pracovníka s těmito cílovými skupinami soustředí. V další kapitole jsou uvedeny metody sociální práce, které školský sociální pracovník může použít při práci se žáky, rodiči a učiteli na základní škole. V poslední části je uvedena činnost školského sociálního pracovníka v praxi, která je představena na čtyřech kazuistikách a jejich rozborech. Rozbory jednotlivých kazuistik se zaměřují na činnosti, které školský sociální pracovník na základní škole v rámci kazuistik vykonával. Tyto činnosti jsou na závěr v rámci celkového shrnutí kazuistik porovnány s informacemi získanými z odborné literatury.

Abstrakt

ČECHUROVÁ L. *Školská sociální práce se zaměřením na podporu žáka na základní škole a jeho rodiny*. České Budějovice 2023. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Oddělení praxe. Vedoucí práce Mgr. M. Ehrlichová.

Klíčová slova: school social work, school social worker, methods of social work at school, social work with a family, social work with a pupil, models of school social work, ecological perspective, competences of school social worker

This bachelor thesis is focused on the position of a school social worker at elementary school and his possibilities in terms of supporting a pupil and his family in solving problem situations. The first part is devoted to the theoretical framework of school social work in general and the competency scale that a school social worker possesses. The following part elaborates a definition of target groups and the areas on which the work of a school social worker engaged in working with these target groups is focused. In the next chapter, the social work methods that a school social worker can use when working with pupils, parents and teachers at elementary school are presented. In the final part, the activities of a school social worker in practice are depicted based on four case studies. The analyses of the individual case studies are focused on the activities that a school social worker performed at the given elementary school. To conclude, these activities are compared with information obtained from expert literature as part of the overall summary of the particular case studies.