



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

Školní sociální pracovník
-
postoj ředitelů základních škol

Vypracovala: Nela Fenigbauerová
Vedoucí práce: Mgr. Bohdana Břízová Ph.D.

České Budějovice 2016

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem školní sociální práce, kromě teoretických poznatků, mapuje i vnímání této oblasti sociální práce řediteli základních škol v Jihočeském kraji.

Školní sociální práce je celosvětově rozšířená a sociální pracovníci nabízí školám širokou škálu služeb. Mezi tyto služby patří například nácvik dovedností, poradenství pro jednotlivce, skupinu i rodinu, krizová intervence, návštěvy v domovech žáků, podpora vzdělávání, podpora rodičů a advokacie pro studenty a rodiny (Allen-Meares a kol., 2013).

V roce 2006 školní sociální práce oslavila 100 let, coby samostatná profese. Ve svých počátcích, ale i nyní stále představuje školní sociální práce nejdůležitější spojení mezi školou, rodinou a komunitou. Souběžně s vývojem se rozvíjelo i mnoho způsobů, jak ji praktikovat, tzv. modely školní sociální práce (Mizrahi a Davis, 2008). Ne vždy se však hovořilo o školní sociální práci, nebo-li school social work, ve svých počátcích byly sociální pracovníci tzv. „visiting teachers“, kteří kontrolovali zejména školní docházku. Až v následujících desetiletích se vyvinula školní sociální práce tak, jak ji známe dnes. Za absolutní počátek školní sociální práce je považován rok 1907 (Allen-Meares, 2000).

Školní sociální práce je realizována ve 4 základních modelech. Tyto modely ve svých knihách popisují například slovenská autorka Skyba (2015), Allen-Meares (2000, 2013), Mizrahi a Davis (2008) nebo i Tokárová a Matulayová v knize Matouška (2013). Prvním modelem je model klinický, druhým je model přeměny školy, třetím modelem je komunitní model školy a posledním je model sociálně interakční.

I přes velmi zajímavou a bohatou historii školní sociální práce ve světě, u nás tento obor stále nemá široké uplatnění. Sociální práce je jako profese stále konfrontována s rozličnými názory na její potřebnost či nepotřebnost v našich či slovenských školách (Skyba, 2015). Toto bylo hlavním důvodem, proč byli v kvalitativním výzkumu vybráni právě ředitelé škol. Právě oni by jednou činností sociálních pracovníků v budoucnu mohli zajišťovat.

Cílem a smyslem vypracování celé práce bylo poukázat a informovat o školní sociální práci a jejích možnostech. Cílem praktické části práce bylo zjistit, jaký postoj zaujmají ředitelé vybraných základních škol k pozici školního sociálního pracovníka. Pro zjištění tohoto cíle byly stanoveny 3 výzkumné otázky. 1. Jak ředitelé škol vnímají školskou sociální práci? 2. Jakou mají ředitelé škol představu o náplni práce školních sociálních pracovníků? 3. Jaký je názor ředitelů ZŠ na předpokládaný vývoj školské sociální práce v ČR? Smyslem práce bylo zjistit a poukázat, v jaké míře jsou ředitelé základních škol informováni o oblasti školní sociální práce. Zaměřovala jsem se též na dotazy týkající se představy o náplni práce, potřebnosti nejen v jejich školách, ale i v celé zemi.

Pro výzkum byla využita kvalitativní výzkumná strategie, metoda dotazování a technika polořízeného rozhovoru. Výběrový soubor byl tvořen 18 řediteli základních škol v Jihočeském kraji. Dalším kritériem byl výběr pouze jedné základní školy z jednoho daného města. Základní školy zahrnovaly vždy třídy od první až do deváté. Získaná data byla posléze analyzována za použité metody vytváření trsů. Tyto trsy, či okruhy byly sestaveny na základě stanovených výzkumných otázek. Školy byly rozděleny do několika skupin, podle počtu žáků, kteří ji navštěvují. Z výsledků však nevyplývalo, že by počet žáků na škole měl vliv na názory či znalosti ředitelů o školní sociální práci.

Z výsledků vyplývalo, že názory a odpovědi ředitelů nejsou závislé na počtu žáků, kteří školu navštěvují. První okruh, týkající se informovanosti o školní sociální práci ukázal, že 11 z 18 informantů již o sociální práci slyšelo, což je jistě pozitivní zjištění. Jejich znalosti však byly pouze okrajové, ani jeden z ředitelů nevedl, z jakých zdrojů se o školní sociální práce dozvěděl. Druhý okruh, který mapoval představu ředitelů o náplni práce, ukázal, že převážná většina považuje jako hlavní náplň práce spolupráci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí a práci s rodinami. Třetí okruh se týkal potřebnosti a budoucího vývoje. 14 z 18 tuto oblast sociální práce považuje za potřebnou a vnímá jako pro školu důležitou. To je příznivé pro další budoucí vývoj a rozšíření povědomí o profesi školního sociálního pracovníka. V převážné většině odpovědí také zaznělo, že se školní sociální práce u nás dále rozvíjet bude.

Dalším získaným poznatkem bylo spojování školní sociální práce do přímých souvislostí s plánovaným inkluzivním vzděláváním. Téma inkluzivního vzdělávání zaznělo v převážné většině rozhovorů. Většinou bylo debatováno s obavami, různými negativními či smíšenými pocity. Inkluze je však podle ředitelů možná jeden z faktorů, které k budoucímu vývoji školní sociální práce pomůže.

Vypracovaná bakalářská práce a poznatky z ní mohou sloužit jako informační materiál pro pracovníky škol i laickou veřejnost. Školní sociální práce je velmi zajímavým odvětvím sociální práce, u nás však v současné době není příliš rozvinutá. Proto tato práce může posloužit i jako podnět sloužící k většímu zájmu o tuto problematiku.

Klíčová slova: Sociální práce, Školní sociální práce, Školní sociální pracovník, Základní škola

Abstract

This bachelor thesis is focused on school social work. Besides the theoretical pieces of knowledge it also describes perception of this field in social work by south Bohemian schools' headmasters.

The school social work is widespread all over the world. The social workers offer wide service scale to schools. Between these services belongs for example skills practice, individual consultancy which is suitable also for group or family, crisis intervention, visitations in students' houses, education support, support of parents as well as advocacy for students and families (Allen-Meares a kol., 2013).

In year 2006 school social work celebrates its hundred years as separate profession. At the beginning similarly as nowadays it still represents the most important connection between school, family and a community. Simultaneously with the development there were thought many ways how to practise it, which were also called school social work models (Mizrahi and Davis, 2008).

However, not every time there was spoken about school social work or social work in schools. From the very beginning was the function of social workers or „visiting teachers“ mainly to check school attendance out. It changed in the following decades when school social work was developed as we know it nowadays. The year 1907 is regarded as the absolute start of school social work (Allen-Meares, 2000).

School social work is realized in four basic models, namely clinical one, transformation of school model, community model of school and the last one is socially interactive model. These models are described in books of many authors for example Slovak writer Skyba (2015), Allen-Meares (2000, 2013), Mizrahi and Davis (2008) or also Tokárová and Matulayová in book Matouška (2013).

Despite very interesting and rich history of school social work worldwide, this branch is not used a much in our Republic. Social work as a profession is still confronted with diverse opinions on its necessity or uselessness in our schools and Slovak schools (Skyba, 2015). This was the main reason why the headmasters were chosen in qualitative research. We suppose they would do the activity of social workers some day.

The goal of this thesis was to find out which attitudes have the chosen primary schools' headmasters to posture of school social worker. For finding out there were determined the three explorative questions. The first one was how the headmasters perceive the school social work? The second question was how the headmasters imagine the competence of school social workers? The third one was what opinion the headmasters have of expected development of school social work in the Czech Republic? The point of this work was to find out and demonstrate how much the headmasters are informed about school social work area. We also focused on questions related to imagination of work competence as well as its necessity in their schools but also in all Czech schools.

For the research there was applied qualitative research strategy, the questioning method and half-controlled conversation technique. The selective file was constituted by eighteen primary schools' headmasters in South Bohemia. Next criterion was the choice of only one primary school from given town. The primary schools always included grades from the first to the ninth. The data we got were analyzed with using of tuft creation method. These tufts or groups of questions were formed on the basis of set explorative questions. The schools were divided into several groups according to number of students who attended them. Unfortunately from the results it did not emerge that the number of students influenced the reasons or knowledge of headmasters about school social work.

On the other hand we find out that opinions and answers of headmasters are not dependent on the number of students who attend the schools. The first group of questions which were related to knowledge of schools social work showed that eleven from eighteen informants heard about school social work. It is positive finding of course. However, their knowledge was only of peripheral importance. Not anybody of headmasters gives the sources from which they came to know about school social work. The second group described the headmasters' imagination about work competence. It showed that the overwhelming majority considers as the main work competence the cooperation with students from socially disadvantaged surroundings as well as the work with families. The third group of questions referred to necessity and future

development. Fourteen from eighteen headmasters consider this area of school social work as needed and they perceive it important for school. That is favourable for future development as well as for raise awareness of school social worker's profession. In major answers also was heard that school social work will develop in our country.

The next gained piece of knowledge was unifying of school social work into linear connections with the planned inclusion. The topic of inclusion was heard in majority of conversations. Mostly they answered with fear, various negative feelings or mixed feelings. On contrast to it the headmasters think the inclusion may be one of the factors that might help to school social work development.

This bachelor thesis and pieces of knowledge written in it may be used as information source for school workers as well as for the non-professional public. School social work is very interesting branch of social work. However, it is not highly used in our state. We believe this thesis might work like impulse for increase in interest about these problems.

Key words: social work, school social work, school social worker, primary school

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3. 5. 2016

.....

Nela Fenigbauerová

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Bohdaně Břízové Ph.D. za její cenné rady a čas, který mi po dobu psaní práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala své rodině, která mi byla po celou dobu studia oporou.

Obsah

1	SOUČASNÝ STAV	14
1.1	Definice školní sociální práce	14
1.2	Modely školní sociální práce	14
1.3	Kdo je školní sociální pracovník	17
1.3.1	Obsah činnosti školního sociálního pracovníka	18
1.3.2	Preventivní činnosti poskytované školním sociálním pracovníkem .	19
1.4	Školní sociální práce v zahraničí	21
1.4.1	USA	22
1.4.2	Německo	23
1.4.3	Finsko a další skandinávské státy	23
1.4.4	Velká Británie	24
1.4.5	Slovensko	25
1.5	Komunitní školy – prostor pro realizaci školní sociální práce	26
1.5.1	Komunitní školy v České Republice	27
1.6	Kdo řeší problémy ve škole v současné době?	28
1.6.1	Činnosti výchovného poradce	29
1.6.2	Činnosti metodika prevence	30
1.7	Současná situace školní sociální práce v České Republice	30
1.7.1	Důvody pro zavedení školní sociální práce u nás	31
1.7.2	Nevýhody působení školního sociálního pracovníka	32
1.7.3	Překážky v zavedení pozice školního sociálního pracovníka v ČR ..	32
2	CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
2.1	Cíl práce	34
2.2	Výzkumné otázky	34
3	METODIKA	35
3.1	Použitá metoda	35

3.2	Výzkumný soubor	36
3.3	Realizace výzkumu	36
3.4	Zhodnocení výsledků	37
3.5	Etika výzkumu	38
4	VÝSLEDKY	39
4.1	Okruh č. 1 - Informovanost o školní sociální práci	41
4.2	Okruh č. 2 – Představa o náplni práce školního sociálního pracovníka ...	43
4.3	Okruh č. 3 – Potřebnost školní sociální práce	48
4.4	Okruh č. 4 - Předpokládaný vývoj školní sociální práce	50
5	DISKUSE.....	53
6	ZÁVĚR	58
7	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
8	PŘÍLOHY	

Seznam použitých zkratk

IASSW - Illinoiská asociace školských sociálních pracovníků

NASW - National Association of Social Workers (Národní asociace sociálních pracovníků)

OSPOD – odbor sociálně právní ochrany dětí

PPP – pedagogicko - psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SSWAA - School Social Work Association of America

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila Školní sociální pracovník – postoj ředitelů základních škol. Zvolené téma mě zaujalo především proto, že se domnívám, že v našich podmínkách je sociální práce využívána především v zařízení sociálních služeb, a ne v jiných. Ve školním prostředí je u nás sociální práce velice ojedinělá, i přesto, že své využití by si našla. Přesto jsem přesvědčena o tom, že sociální práce ve škole má svoje uplatnění a svůj význam.

Školní sociální práce se totiž nezabývá pouze dítětem jako žákem. Sociální pracovník spolupracuje i s rodinou dítěte, a dále i s prostředím, komunitou, ve které dítě žije. Tím se školní sociální práce liší například od pedagogických pracovníků, kteří poskytují poradenské služby ve školách. Dále sociální pracovník spolupracuje s odborníky na půdě školy i mimo ni. Školní sociální práce tedy není izolovaná pouze na půdu školy, ale sahá nad rámec školy. Tím je výjimečná.

Tato oblast sociální práce je však v České republice velice málo diskutovaná. I přesto, že v mnoha zemích školní sociální práce výborně funguje, u nás neexistuje legislativní vymezení sociální práce ve škole. Kvůli neexistenci legislativy je také nemožné se v této oblasti vzdělávat. Není ani jasné, jestli jde o školskou/ školní sociální práci, či sociální práci ve škole, jelikož nemá sjednocenou terminologii.

Do budoucna čeká Českou republiku v rozvoji školní sociální práce hodně dlouhá cesta, ale věřím, že jednou bude sociální pracovník plnohodnotným členem pedagogického týmu na každé škole. Bude možné vzdělávat se speciálně v tomto oboru a bude sjednocena terminologie, týkající se problematiky této oblasti sociální práce. Cílem vypracování mé práce bylo poukázat a informovat o školní sociální práci, jejích možnostech, popsat její realizaci ve vybraných zemích a tím přispět k informovanosti veřejnosti. Cílem vypracování praktické části mé práce bylo zjistit, zda mají ředitelé škol představu o profesi školního sociálního pracovníka, popřípadě jim tuto činnost představit.

Výsledky výzkumné části této práce by také mohly posloužit jako informační materiál nejen pro ředitele škol, ale i pro širší veřejnost. Pro budoucí rozvoj tohoto odvětví sociální práce je především zajistit informovanost veřejnosti.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Definice školní sociální práce

Při studování zdrojů se můžeme setkat s celou řadou definic, které školní sociální práci popisují. V praxi se realizuje různými způsoby, pro každou zemi je i školní vzdělávání jiné. Proto uvedu několik možných definic, či pojetí školní sociální práce.

Dle Národní asociace sociálních pracovníků (National Association of Social Workers) představuje školní sociální práce zásadní spojení mezi školou, domovem a komunitou - spolupracuje s nimi za účelem zlepšení akademických úspěchů, emočních a behaviorálních kompetencí žáků. Školní sociální pracovníci usilují o zajištění spravedlivých vzdělávacích příležitostí, podporují respekt a důstojnost všech studentů (NASW, 2012). Také autoři Mizrahi a Davis (2008) popisují školní sociální práci především jako spojení mezi školou, rodinou a komunitou.

Ciuttiová (in Hakalová, 2014) vnímá školní sociální práci jako možnost poskytovat sociální služby přímo ve školním prostředí - ve spolupráci s žáky, rodinami a institucemi je kladen největší důraz na vytvoření spolupracující výchovné komunity, ve které dítě vyrůstá. Vzájemná spolupráce je založena na otevřeném dialogu, schopnosti naslouchat a snaze řešit konflikty pozitivně (Ciuttiová in Hakalová, 2014).

Jako samostatnou část sociální práce popisují školní sociální práci Tokárová a Matulayová (2013), ty uvádí, že jádro celé školní sociální práce představuje několik činností – poradenství, případová sociální práce, sociálně – pedagogicky zaměřená práce se skupinou, vytváření projektů, síťování, spolupráce s komunitou, vytváření volnočasových aktivit, rozvoj a inovace ve škole, spolupráce s rodiči, prevence násilí, pomoc žákům při přechodu na jinou školu, atd.

1.2 Modely školní sociální práce

Školní sociální práce podle Skyby (2015) vždy reflektovala aktuální potřeby a požadavky doby ve směru vzdělávání, potřeba školní sociální práce je ve světě přítomná

už více než 100 let a od té doby se nezměnila. Podle autorky se změnilo pouze její cíl a intervence, které se opíraly o nové výzkumy, změny politického a společenského kontextu. Vzniklo tak více modelů, které ale vychází z centrálních myšlenek, konceptů, cílů a hodnot, které byly charakteristické pro určité období (Skyba, 2015).

Allen - Meares (2000) tvrdí, že tak, jak se v průběhu času školní sociální práce vyvíjela, vyvíjely se i různé způsoby, jak ji praktikovat. Modely praxe školní sociální práce lze dle autorky definovat jako zastoupení podstatných skutečností, centrálních myšlenek a konceptů typických pro daný model. Nejznámější a také nejvíce využívaným modelem, je model tradiční klinický (Allen – Meares, 2000).

Vývoj modelů školní sociální práce souvisí dle Tokárové a Matulayové (2013) s vývojem celé školní sociální práce - tyto modely vznikly z důvodu sjednocení různorodé praxe, která se prováděla, vychází však ze stejných myšlenek a charakteristik. Autorky uvádí, že školní sociální práce je v každé zemi realizována jiným způsobem, existují však 4 základní modely, které jsou dále přizpůsobovány a kombinovány. Tyto modely popsal již v roce 1972 Alderson (Tokárová, Matulayová, 2013):

1. Klinický model
2. Model přeměny školy
3. Komunitní model školní sociální práce
4. Sociálně- interakční model.

Autorky ve stejné knize dále uvádí, že k těmto 4 modelům dále Costinová v roce 1973 přidala model zdůrazňující komplexitu interakcí mezi studenty, školou a komunitou (Tokárová, Matulayová, 2013). Ráda bych dále popsala 4 základní modely a porovнала jejich hlavní rozdíly. Tyto modely se liší především v cílové skupině, na kterou školní sociální pracovník působí při práci ve škole.

a) Klinický model

V příručce *The Praxis Study Companion: School Social Worker* (2012) je zmíněno, že v klinickém modelu pracuje školní sociální pracovník primárně se studenty a jejich rodinami, zaměřuje se na sociální a emoční potřeby a pracuje za pomoci případové

práce. Školní personál je zde v tomto případě podle autorů Mizrahi a Davis (2008) pouze zdrojem informací o tom, jak se dítě ve škole chová. Zdroj problému tedy nebývá hledán ve škole, ale v rodinném prostředí.

Tradiční klinický model je dle Allen – Meares (2013) nejznámějším a zároveň nejvíce rozšířeným modelem. Jako jediný model se dle autorky zabývá tím, že zdroj problému spočívá v rodině a v některých jejích dysfunkcích. Skyba (2015) dále dodává, že se tento model dále zaměřuje a soustřeďuje na individualitu studentů, na jejich jednotlivé problémy (sociální, emocionální). Cílem je dle autorky umožnit opět ve škole správně fungovat, cílovou skupinou a systémem je v případě tohoto modelu žák a jeho rodina, jako primární zdroj problémů žáka je totiž viděn ve vztahu rodič – dítě a v jeho komplikacích. Vychází z toho, že právě nefunkční vztahy v rodině mají za následek špatné výsledky či problémy dítěte ve škole (Skyba, 2015).

b) Model přeměny školy

Model přeměny školy dle Allen – Meares (2013) představuje zásadní rozdíl, v tom, jakým směrem školní sociální pracovník působí, v tomto modelu představuje klienta sama škola.

Dle autorky Skyby (2015) se tento model zaměřuje na prostředí školy, s cílem najít nefunkční normy, nařízení, legislativu a nahradit je věcmi funkčními. Tento systém je tedy podle autorky cílen přímo na prostředí školy a za pomoci skupinové práce s dětmi, učiteli a dalšími zaměstnanci se snaží školní prostředí změnit. Autoři Mizrahi a Davis (2008) uvádí, že zásadním rozdílem je právě klient- zatímco v tradičním klinickém modelu je klientem rodina, zde se klientem stává škola. Autoři dále uvádí, že školní personál je zapojen do diskuzí a aktivit, které směřují ke změně a zlepšení funkčnosti školy.

c) Komunitní model školy

Komunitní model školy popisuje Allen – Meares (2013) jako model, který se zaměřuje především na znevýhodněné komunity a na problémy, které z tohoto znevýhodnění mohou plynout.

Skyba (2015) dále uvádí, že se tento model zaměřuje na komunity, které nerozumí a také nedůvěřují prostředí školy a jejím zaměstnancům. Systémy, na které se model zaměřuje, jsou podle autorky škola a komunita a jejich spojení a spolupráce, cílem je rozvíjet vědomosti obyvatel komunity o škole, rozvíjet programy na podporu žáků ze sociálně slabých rodin. Tyto činnosti mají dle autorky do budoucna zabránit vzniku kriminality, nezaměstnanosti a také zanedbávání školní docházky u dětí. Na rozdíl od předchozích dvou modelů zde dochází k propojení školy, žáků, rodin a komunity (Skyba,2015).

d) Sociálně interakční model

Autorka Allen – Meares (2013) popisuje tento jako široce pojatý model se zaměřením se na vzájemné interakce školy a žáků.

Tento model se podle autorky Skyby (2015) zaměřuje na vzájemnou interakci školy a žáka a z ní vyplývající problémy. Cílem je podle autorky podporovat systém vzájemné pomoci, odstranit bariéry ve vzájemné komunikaci, tím lze dosáhnout za pomoci široké spolupráce mezi rodinou, žáky, komunitou a školou, model je totiž velmi široký. Cílový systém tedy tvoří žáci a škola. Tento model je koncipován velmi široce, a proto bývá problém, že se ani samotní sociální pracovníci někdy nejsou jistí, komu, a za jakých okolností mají své služby poskytovat (Skyba, 2015).

1.3 Kdo je školní sociální pracovník

Školní sociální pracovník je podle Tokárové a Matulayové (2013) jedna z kategorií odborných zaměstnanců školy tam, kde se školní sociální práce vyprofilovala jako samostatná oblast sociální práce. Autorky dále uvádí, že školní sociální pracovník je osoba, která poskytuje své služby škole jako instituci, a podílí se na fungování sociálních funkcí školy. Školní sociální pracovník se dobře orientuje v sociálním prostředí, poskytuje služby žákům, rodinám a okolí a je schopen působit v interdisciplinárním týmu (Tokárová, Matulayová, 2013).

Pešatová a Matulayová (2013) uvádí, že školní sociální pracovník hraje velmi důležitou roli v oblasti prevence, intervence a při vyvolávání pozitivních změn ve prospěch žáků, jejich rodin a celé komunity. Školní sociální pracovník dále dle autorek napomáhá škole naplňovat její sociální funkce (výchovnou, vzdělávací, integrační, kvalifikační, selektivní, alokační, ochrannou) – naplnění těchto funkcí zajišťuje za pomoci koordinace všech důležitých subjektů (OSPOD, rodina, škola, komunita, atd.).

Školní sociální pracovníci v zahraničí se sdružují v asociacích, tyto asociace spojuje International Network for School Social Work (Mezinárodní organizace pro školní sociální práci).

1.3.1 Obsah činnosti školního sociálního pracovníka

Činnost a náplň práce školních sociálních pracovníků je v mnoha publikacích popisována různě. Stejně, jako je tomu například u definice školní sociální práce, kdy se jednotlivé definice také mírně liší. Uvedu proto několik možných popisů a příkladů vymezení obsahu činnosti školního sociálního pracovníka.

Dle Skyby (2015) se nabídka služeb poskytovaných sociálním pracovníkem na škole v jednotlivých státech liší, odlišnost je dána především teoretickým konceptem sociální práce, který škola používá. Dle autorky je dalším determinantem typ školy a konkrétní potřeba školy, nabídka služeb je však ovlivněna i kompetencemi, které školní sociální pracovník má, závisí i na jeho časových a osobních zdrojích.

Autorky Pešatová a Matulayová (2013) uvádí, že činnosti školních sociálních pracovníků vychází z poslání i obsahu činnosti obecné sociální práce, reflektují však potřebu a specifika školního prostředí.

Např. dle Matulayové (2008) se činnost školních sociálních pracovníků dá shrnout do třech oblastí prevence -primární, sekundární a terciární. Dle autorky jsou v rámci této prevence realizované činnosti jako diagnostika ohroženého žáka, vyhledávací činnost, krizová intervence, práce s rodinou, nápravná činnost, poradenství a spolupráce s institucemi. Preventivním činnostem je věnována samostatná část mé práce.

Činnosti školního sociálního pracovníka lze ale také například vymezit v závislosti na cílovou skupinu, na kterou působí, právě to popisuje podle IASSW (Illinoiská

asociace školských sociálních pracovníků) Skalová (2013). Školní sociální pracovník pomáhá dle autorky studentům, rodinám, samotné škole a komunitě s následujícím:

- nejvyšším možným využitím příležitosti ke vzdělávání;
- pomoc studentům pochopit sebe sama;
- učit vyrovnat se se zátěžovými situacemi;
- naučit studenty rozhodovat se;
- zapojit rodiče do průběhu vzdělávání jejich dětí;
- pomoc pochopit rodičům potřeby svého dítěte;
- umět využít nabídku školy a komunity;
- pomáhat škole plnit její funkce;
- rozvíjet komunitní služby a zdroje (Skalová, 2013).

I přesto, že sama autorka Skyba (2015) hovoří o tom, že se nabídka poskytovaných služeb v jednotlivých státech liší, uvádí také společné vlastnosti, které školní sociální pracovníci mají vždy a v každém státě. Tyto společné vlastnosti uvádí až následně ve své knize společně s Šoltésovou (2015). Jako společné vlastnosti všech sociálních pracovníků ve škole uvádí autorky Skyba a Šoltésová (2015) následující faktory:

- snaha sociálních pracovníků o zajištění rovných šancí a příležitostí na vzdělávání dětí;
- intervence zaměřující se na sociální problémy žáků a jejich řešení;
- poradenství, poskytování konzultací, advokacie a spolupráce s rodinami žáků;
- individuální, skupinová a rodinná intervence;
- tvorba a rozvoj programů určených pro děti.

1.3.2 Preventivní činnosti poskytované školním sociálním pracovníkem

Ciuttiová (2008) uvádí, že poskytování prevence je jedna z nejdůležitějších činností sociálního pracovníka ve škole - škola je prostředím, ve kterém děti tráví nejvíce času hned po rodině. Dle autorky se poskytovaná prevence dá rozdělit na tři typy:

Primární prevence zajišťuje předcházení sociálně patologickému chování žáků. Sociální pracovník pracuje s žáky pomocí rozhovoru, preventivních aktivit, zážitkových seminářů, přednášek atd. Pomocí těchto aktivit učí žáky vzájemné úctě a respektu a snaží se předcházet rizikovému chování. Součástí primární prevence je i vyhledávání rizikových rodin a žáků, kteří se nachází v hmotné nouzi. Těmto žákům a rodinám následně poskytuje poradenské služby týkající se například nároků na sociální dávku atd.

Sekundární prevence se zaměřuje na vyhledávání žáků, kteří se nacházejí v prostředí, ve kterém se vyskytují rizikové jevy (alkohol, drogy, domácí násilí, atd.)

Terciární prevencí se zabývá již vzniklému sociálně-patologickému chování žáků. Je uvedeno, že tento typ prevence se realizuje za pomoci individuální spolupráce s žákem, která se snaží o převzetí zodpovědnosti žáka za své vlastní chování. Další součástí tohoto typu prevence je spolupráce s rodiči žáka, u kterého se rizikové chování objevilo.

V rámci těchto preventivních úrovní realizuje školní sociální pracovník následující činnosti popsané autorkami T. Matulayovou a N. Matulayovou (2006):

- včasnou diagnostiku ohrožení žáka;
- krizovou intervenci;
- práci s rodinami žáků;
- vyhledávání žáků v hmotné a sociální nouzi;
- nápravnou činnost, představující souhrn postupů pro dosažení pozitivní změny v jednání žáka s cílem zmírnit hmotnou nebo sociální nouzi;
- sociální poradenství s mnoha cíli (zjištění rozsahu a charakteru hmotné či sociální nouze, doporučení odborných poradenských služeb, atd.);
- vytváření stejných příležitostí na vzdělání žákům ze sociálně exkludovaných skupin;
- spolupráce s rodiči (metodou sociální práce a edukací dospělých);
- spolupráci s návaznými institucemi
- podpora vytváření multikulturního prostředí ve škole.

1.4 Školní sociální práce v zahraničí

Sociální práce má bohatou síť asociací, ve kterých se sdružují buď celé státy nebo jednotliví školní sociální pracovníci. V současné době se školní sociální práce realizuje asi ve 49 zemích, jejich počet se však každý rok zvyšuje. James C. Raines a kol. (2010) uvádí, že až do roku 1990 byla hlavní asociací pro sociální práci NASW (National Association of Social Work), po roce 1990 vznikla asociace zaměřena konkrétně na školní sociální práci, jmenuje se SSWAA (School Social Work Association of America). Zajímavostí je, že autorka Allen-Meares (2013) tuto událost také uvádí, uvádí však již konkrétní rok vzniku samostatné asociace, a to rok 1994.

Skalová (2013) ve své práci uvádí, že důležitým rokem v rozvoji školní sociální práce byl rok 1978, ve kterém vznikly první standardy školní sociální práce. S vývojem bylo potřeba, aby činnost školních sociálních pracovníků byla měřitelná, definovaná a vyjasněná, z tohoto důvodu byly v roce 1976 sepsány Standardy kvality školní sociální práce (Allen-Meares, 2013). Tyto standardy byly sepsány NASW a byly postupně aktualizovány v závislosti na změnách zákona, vzdělávací politiky státu nebo nových poznatcích vyplývajících z výzkumů (Allen-Meares, 2013). Je zajímavé, že zde se liší informace Skalové a Allen –Meares v letopočtu, ve kterém byly standardy vydány.

Hrušková (2012) stejně jako mnozí autoři tvrdí, že vývoj školní sociální práce úzce souvisí s vývojem vzdělávací politiky státu a také s legislativou, která se škol týká. Činnost školní sociální práce dle autorky poté zastřešují národní organizace a asociace, v rámci Evropy má svoji národní asociaci pro školní sociální práci například Finsko (Schol Social Work Assotiation of Finland), Švédsko (The Swedish School Social Workers Association), Velká Británie (National Association of Social Workers in Education in the UK) a nejznámější mimoevropská asociace je School Social Work Association of America, která zastřešuje činnost v USA. Celosvětové propojení mezi jednotlivými asociacemi pro školní sociální práci zajišťuje International network for School Social Work (Hrušková, 2012).

Valentová (2011) pro zajímavost uvádí počet školních sociálních pracovníků ve vybraných zemích, například nejvyšší počet školních sociálních pracovníků má USA s počtem 16 000, Velká Británie 3000, Švédsko 1500 -2000 školních sociálních

pracovníků. Například ale Austrálie má dle autorky tak malý počet pracovníků, že se specializují pouze na základní činnost, jako je krizová intervence.

I přes velký počet zemí, ve kterých je školní sociální práce zavedená, bych se ráda věnovala pouze několika státům, které by mohly být inspirací pro budoucí vývoj školní sociální práce v České Republice.

1.4.1 USA

Allen - Meares (2000) popisuje historii sociální práce ve Spojených státech jako velice zajímavou a bohatou, americké školství prošlo celkem 4 vývojovými fázemi. Autorka uvádí, že začátek sociální práce na školách se datuje do roku 1907, kdy se vyvíjela ve 4 významných městech: Boston, Hartford, New York a Chicago. Dle autorky se zpočátku však nenazývala školní sociální prací, ale pracovníci byli označováni jako tzv. „visiting teachers“. Školní docházka byla již povinná, země se však potýkala s velkým množstvím imigrantů, kteří neposílali své děti do školy, situace proto musela být řešena, v tomto případě to bylo právě za pomoci učitelů, kteří kontrolovali docházku dětí do školy. Již v této době tak byla školní sociální práce formována jako spojení mezi školou, rodinou a přílehlou komunitou (Allen - Meares, 2000).

Raines (2013) potvrzuje, že v počátcích byla školní sociální práce zaměřena na pomoc žákům ze sociálně slabých rodin a dětí imigrantů, v současnosti jsou však největšími problémy na škole: chudoba, rasová segregace, násilí a také problematika duševního zdraví.

Autoři Franklin a kol. (2012) v knize uvádí, že první standardy byly soubor norem, které měly být v praxi využívány a byly vydány v roce 1978 NASW (National Association of Social Workers). Tyto standardy pak byly v roce 1992 a 2002 revidovány a doplněny, aby splňovaly požadavky na poli vzdělávací politiky (Franklin, a kol., 2012).

1.4.2 Německo

Valentová (2011) ve své práci uvádí, že školní sociální práce v Německu patří k relativně novým odvětvím, i přesto se velmi rychle rozvíjí. Obor byl dle autorky zaveden roku 1970 a od té doby velmi dobře funguje na mnoha školách. Počty sociálních pracovníků se liší v jednotlivých oblastech v závislosti na finančních prostředcích, někde nejsou sociální pracovníci zaměstnáváni vůbec. Podle Valentové (2011) proto není ani možné uvést, kolik sociálních pracovníků v německých školách působí. Dále uvádí, že stejně jako se v každém regionu liší počet těchto pracovníků, liší se i rozsah služeb, které jsou nabízeny. Služby jsou dle autorky založeny na vzájemné důvěře mezi studentem a sociálním pracovníkem a na dobrovolnosti spolupráce. I přesto, že se v Německu školní sociální práce dobře rozvíjí, ne vždy bývá pochopena zejména u pedagogů- ti často vnímají zavádění této profese do škol, jako nezvládnutí svých vlastních povinností (Valentová, 2011).

K hlavním cílům školní sociální práce patří v Německu dle Valentové (2011):

1. prevence poruch v chování;
2. podpora sociálních kompetencí žáků;
3. podpora školy a služeb určených pro děti a mládež;
4. vymezení cílů a plánů školní sociální práce v dané škole;
5. informovanost rodičů o službách.

1.4.3 Finsko a další skandinávské státy

Popis školní sociální práce v těchto zemích vychází z diplomové práce Valentové (2011), která pro mě byla jediným dostupným zdrojem informací.

Valentová (2011) uvádí, že se první školní sociální pracovníci objevili ve 40. letech 19. století, a to na středních školách v Norsku a Švédsku, o něco později (50. léta 19. století) začali školní sociální pracovníci působit i na základních školách v Norsku. V Dánsku se pozice zavedla v 60. letech, na Islandu až později, konkrétně v roce 1977. Dále autorka uvádí, že v roce 1966 a 1967 byl školní sociální pracovník stanoven jako povinný pracovník týmu na každé střední škole, obvykle tak pracovník ve Finsku

pracuje současně na 2 až 4 školách, nejvíce pak ve 12 školách současně. Školní sociální práce se ve všech severských státech v podstatě neliší a jsou si velmi podobné (Valentová, 2011).

Valentová (2011) dále popisuje náplň práce - jedná se o tradiční intervenci na individuální, skupinové i institucionální úrovni, za použití tradičních metod sociální práce (s jednotlivcem, skupinou). Autorka dále uvádí, že je důraz kladen na pomoc všem studentům bez rozdílu - hlavními problémy, které jsou řešeny, bývají drogy, alkohol, psychické, zdravotní problémy a násilí. Pracovník spolupracuje s jednotlivci, ale například i s celými problémovými třídami najednou, za účelem zlepšení narušených vztahů ve třídě (Valentová, 2011).

Zajímavostí, kterou Valentová (2011) je například fakt, že školní sociální pracovník je členem poradenského týmu, který se pravidelně schází. Kromě toho však autorka uvádí, že v této zemi funguje tzv. vrstevnické poradenství, které spočívá v poskytování instruktáže starších studentů mladším v oblasti obrany proti šikaně, tito poradci jsou pod supervizí sociálních pracovníků.

1.4.4 Velká Británie

Skalová (2013) uvádí, že za počátky školní sociální práci ve Velké Británii lze považovat 19. století - v této době také vznikla asociace The National Association of Board Officers, jejíž název byl později změněn na The National Association of Social Workers in Education.

The National association of social workers dodržuje následující zásady:

- *sociální blaho dítěte je prvořadou záležitostí;*
- *stejně vzdělávací příležitosti pro všechny děti;*
- *respekt k zákonným zástupcům dítěte (konzultace, naslouchání, důvěrnost);*
- *zajištění bezpečného prostředí v rámci vzdělávání;*
- *podpora sociálního začleňování a antirepresivní praxe;*
- *podpora profesního rozvoje v rámci zajištění kvality služeb;*
- *dodržování Úmluvy o právech dítěte z roku 1989 (Skalová, 2013, s. 26).*

V práci Valentové (2011) se za počátek pozice školního sociálního pracovníka považuje „kontrola školní docházky“, která se o 100 let později změnila na pozici školního sociálního pracovníka, přibližně jak ho známe v dnešní době. Od pouhé kontroly docházky se rozvinula na podporu vzdělávání, spolupráci mezi školou, rodinou a komunitou a řešení sociálních problémů žáků školy. Zajímavostí podle autorky je, že školní sociální pracovníci se neoznačují pojmem „school social workers“, jak by se dalo očekávat, ale používají se pro ně dvě pojmenování, a to: „education social worker“ nebo „education welfare officer“. Tito pracovníci bývají většinou přímo zaměstnanci školy a jen ve výjimečných případech jsou pak zaměstnaní v rámci neziskových organizací (Valentová, 2011).

1.4.5 Slovensko

Na Slovensku je situace podobná jako v jiných zemích, které zažily komunistický režim, rozvoj školní sociální práce zde není na tak vysoké úrovni jako například v Británii, Německu, atd. (Valentová, 2011). Autorka však uvádí, že na rozdíl od České republiky jsou zmínky o školní sociální práci častější a i snaha o její realizování je na Slovensku větší.

Dle Skyby a Šoltésové (2015) má školní sociální práce v mnoha zemích svou tradici a historii, na Slovensku však bohužel není prozatím legislativně vymezena. Dle autorek prostředí školy stále zůstává izolované od nepedagogických profesí, přesto však na mnoha školách dobře funguje a setkává se s kladnými ohlasy. Příkladem fungování školní sociální práce mohou být například školy v Trnavě, Povážské Bystrici a Sviné (Skyba, Šoltésová, 2015).

Dle Lengyela (2013) byla konkrétně Povážská Bystrice první město, ve kterém začala školní sociální práce fungovat. S návrhem přišel v roce 2005 sám autor, Peter Lengyel, městu představil svůj projekt jménem Školská sociálna práca. Jednalo se o plán zřízení pozice školního sociálního pracovníka pro dvě školy na jednom sídlišti. Plán se podařilo zrealizovat, přičemž pozice sociálního pracovníka se zachovala pouze

na jedné ze škol, kvůli zvýšení efektivity práce. Školní sociální práce se na škole stále realizuje a jsou zjevné mnohé pozitivní změny jako např. zlepšení sociálního klimatu školy, prevence, podpora aktivit školy, rodiny a komunity a dále spolupráce školy s dalšími institucemi (Lengyel, 2013).

Se zajímavým výzkumem přichází také slovenská autorka Hrušková (2012), která kromě školní sociální práce na základních a středních školách, hovoří také o možnosti zavedení školní sociální práce do škol vysokých. Jako vysokoškolská učitelka vnímá tato autorka zvýšenou potřebu zavést školní sociální práci do prostředí vysokých škol, jelikož se zvyšuje počet ekonomických, sociálních, výchovných a vzdělávacích problémů u vysokoškolských studentů.

Za významné osobnosti, které se zasadily o rozšíření povědomí o této oblasti, jsou považovány například Tatiana Matulayová, Barbora Ciuttiová, Renáta Hrušková, Michaela Skyba nebo Jana Levická. Ty všechny se podílely na rozvoji školní sociální práce a snaží se o její další rozšíření do škol (Závodná, 2015).

1.5 Komunitní školy – prostor pro realizaci školní sociální práce

Dle Lauermanna (2012) je jednou z možností, jak sociální práci ve škole realizovat komunitní škola - komunitní škola se od běžné školy liší tím, že své prostory neposkytuje pouze žákům, ale i širšímu okolí obyvatel, žijících v okolí školy, včetně rodičů dětí. Tím by docházelo, ke spojení školy, rodiny a komunity a byla naplňována centrální myšlenka školní sociální práce. Autor komunitu vymezuje dvěma způsoby.

1. způsob - komunitu lze chápat dle Lauermanna (2012) jako společenství osob, které dohromady pojí nějaké vazby, například, společné vyznání víry, společný původ, stejná národnost, atd. – tito lidé se pak seskupují a jsou nazýváni komunitou.
2. způsob - komunita je prostor, který dohromady obývá skupina osob

Ve spojitosti s komunitní školou je používáno především toto vymezení, jelikož škola nabízí kromě klasického vzdělávání dětí i mimoškolní aktivity, činnosti a vzdělávání pro komunitu žijící v okolí školy (Lauermann, 2012). Dle Krause a Poláčkové (2001) plní komunitní školy několik základních charakteristik:

- přizpůsobují se potřebám a poptávce komunity;
- fungují na bázi dobrovolnosti;
- poskytují školní vybavení komunitě, členové komunity toto vybavení mohou doplňovat;
- spolupracují s rodiči žáků, zastupitelstvem města, institucemi i jednotlivci;
- všichni členové komunity jsou ve skupině stejně významní;
- každý je zde žákem, každý může být učitelem;
- podílí se na integraci handicapovaných občanů a zkvalitňují jejich život;
- pořádají kulturní akce;
- poskytují služby v komunitě;
- rozvíjí smysl pro komunitu v občanech.

1.5.1 Komunitní školy v České Republice

Dle Krausové (2013) se komunitní školy u nás začaly rozvíjet až po roce 1989 - o rozvoj se významně zasadily Nadace Open Society Fund Praha a Nadace Charlese Stewarta Motta.

Dle Nováka (2005) u nás není pojem komunitní škola příliš rozšířen, a i přesto, že mnohé školy pořádají kulturní akce a spojují místní komunitu občanů, nepokládají samy sebe za komunitní školu.

V rámci České Republiky funguje Liga komunitních škol. Jedná se o občanské sdružení (spolek) fungující od roku 2000. Cílem tohoto spolku je rozšíření sítě škol, které budou podporovat komunitní a inkluzivní vzdělávání, spolupracovat s ostatními školami a dále prosazování změn v českém systému vzdělávání. (Liga komunitních škol, 2014)

Knoblochová (2014) zmiňuje také nejrůznější akce a činnosti Ligy komunitních škol, mezi ně patří například výměnné stáže, společné vzdělávání pracovníků i žáků, pořádání kulturních a sportovních akcí pro rodiče a veřejnost a prosazování komunitních a inkluzivních principů v českém školství. Autorka ve své práci zaměřené na Ligu komunitních škol zmiňuje, že tuto ligu tvoří v současné době šest škol, které

mají společnou představu o vzdělávání, pracují se stejnou cílovou skupinou žáků. Kromě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tyto školy dle autorky navštěvuje i vysoké procento romských dětí – školy tak získaly nálepky segregovaných škol.

K aktivitám Ligy komunitních škol patří například spolupráce škol, doporučení v preprimárním vzdělávání, podílení se na projektech, společné vzdělávací, kulturní a jiné akce, pracovní návštěvy na školách, podpora učitelů, konference a workshopy (Liga komunitních škol, 2014).

1.6 Kdo řeší problémy ve škole v současné době?

Poradenské služby dle autora Průchy (2009) zajišťují ve škole výchovní poradci, školní metodici prevence, případně doplnění o školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Ty mohou školy využívat od roku 2005, podle autora jsou však tyto služby stále limitovány, zejména kvůli nedostatku financí, který je školám poskytován. Dle autora má poskytování těchto poradenských služeb na škole zajistit ředitel školy.

Ředitel základní školy zodpovídá za poskytování poradenských služeb na škole. Kromě toho stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání další činnosti. Podle tohoto zákona ředitel školy rozhoduje v záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, odpovídá za to, že škola poskytuje vzdělání a služby dle zákona, odpovídá za úroveň vzdělávání, odpovídá za zajištění dohledu nad žáky, vytváří podmínky pro výkon inspekce, atd. (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání další činnosti).

Poskytování poradenských služeb ve školách je definováno ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dle §7 této vyhlášky se poradenské služby zaměřují na tyto činnosti:

- a) prevence školních neúspěchů;
- b) poskytování prevence;

- c) kariérové poradenství, poradenská podpora pro vhodnou volbu vzdělávání k budoucímu profesnímu uplatnění;
- d) integrace a podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- e) péče o nadané a mimořádně nadané žáky školy;
- f) soustavná péče o žáky s výukovými nebo výchovnými problémy;
- g) podpora pedagogů při uplatňování speciálně pedagogických a psychologických poznatků ve vzdělávání.

1.6.1 Činnosti výchovného poradce

Dle Průchy (2009) se výchovný nebo také kariérový poradce věnuje v první řadě poskytování kariérového poradenství žákům, dále pracuje s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z vyhlášky č. 72/ 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních vychází také popis činnosti metodika prevence a výchovného poradce. Jedná se o metodické + informační činnosti a poradenské činnosti. V rámci těchto dvou oblastí vyjmenuji některé ze zásadních poskytovaných činností.

Jedná se dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních o poskytování:

- kariérového poradenství s individuálními i skupinovými šetřeními k volbě povolání;
- spolupráci se střediskem výchovné péče a školským poradenským zařízením;
- poskytování poradenské činnosti zákonným zástupcům;
- spolupráce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- pomoc při integraci a poskytování poradenství žákům se zdravotním postižením;
- shromažďování dat a informací o žácích, kterým jsou poskytovány služby výchovného poradce;
- spolupráce s pedagogy;
- vedení dokumentací dokládajících činnost a opatření výchovného poradce.

1.6.2 Činnosti metodika prevence

Kromě výchovného poradce na škole také působí metodik prevence. Jeho činnost a působení se dá shrnout do následujících 3 okruhů: koordinační a metodické činnosti, poradenské činnosti, informační činnosti. Dle Průchy (2009) se tento pracovník zabývá především preventivními činnostmi se zaměřením na prevenci rizikového chování. Doplňuje však i činnost výchovných poradců.

K prováděným činnostem dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních patří:

- tvorba a dohled nad realizováním preventivních činností
- realizace činností zaměřených na prevenci před záškoláctvím, závislostmi, násilím, vandalismem, rasismem, kriminalitou, atd.;
- koordinování vzdělání pedagogů školy v oblasti prevence;
- příprava a realizace aktivit zaměřených na integraci cizinců a žáků se specifickými poruchami chování;
- získávání odborných znalostí a zkušeností;
- spolupráce s orgány samosprávy a státní správy, zařízeními zabývajícími se prevencí sociálně patologických jevů;
- spolupráce s třídními učiteli;
- aktivní vyhledávání žáků se sociálně patologickými projevy v chování;
- získávání informací o žácích, kterým jsou poskytovány služby specializovaných poradenských zařízení, za účelem prevence sociálně patologických jevů;
- vedení písemné dokumentace o obsahu činnosti.

1.7 Současná situace školní sociální práce v České Republice

Sociální práce je jako profese konfrontována s rozličnými názory na její potřebnost či nepotřebnost na území jak Slovenska, tak České republiky (Skyba, 2015). Skalová (2013) uvádí, že v dnešní době nemá v českém školství sociální práce své místo. Jako hlavní úskalí vnímá autorka nelegitimitu této profese, k budoucímu uplatnění je

nejprve potřeba školní sociálního pracovníka vymezit zákonem – je zapotřebí do zákona zahrnout činnosti, pracovní náplň, vzdělávání. Dalším úskalím je nutnost financování školní sociální práce, které doposud také není vyjasněno (Skalová, 2013).

Dalším popisem současné situace, popisem výhod či nevýhod působení funkce školního sociálního pracovníka se budou zabývat jednotlivé podkapitoly.

1.7.1 Důvody pro zavedení školní sociální práce u nás

Autorky Matulayová a Tokárová (2013) uvádí, že v současné době je kladen velký důraz na vzdělání a jeho kvalitu a současně se vyskytuje stále větší množství sociálně patologických jevů, které často nejsou dostatečně řešeny. Mezi dětmi jsou velké sociální rozdíly, zvyšuje se výskyt chudoby. Dle jejich názoru by řešení těchto záležitostí mohl mít v kompetencích školní sociální pracovník, který by měl specializované vzdělání přímo pro tuto oblast (Tokárová, Matulayová, 2013).

Dávidová Vidrová (2013) považuje za výhodu přítomnosti školního sociálního pracovníka předcházení mnoha nepříznivým situacím - k těm patří například zanedbávání dítěte, týrání, alkoholismus, krádeže ve škole nebo i ponižování žáků prostřednictvím internetových sociálních sítí. Řešením někdy zdánlivě malicherných problémů by se mohlo předcházet problémům, které budou dítě doprovázet až do dospělosti (Dávidová Vidrová, 2013).

Také autorky Matulayová a Matulayová (2006) se zaměřují na stále se častěji vyskytující sociálně-patologické jevy, které se objevují v rodině i mimo ni. V současnosti se ve škole s těmito problémy doposud zabývají pedagogové. S přibývajícím problémy však bude nutné dle autorek zvážit, jak situace, jako např. násilí v rodině, alkohol, drogy, šikanu řešit. Autorky jako možné východisko vidí právě školní sociální práci.

Autoři Laca a Schavel (2011) se též zaměřují na sociálně-patologické jevy. Jejich práce vychází z analýzy ministerstva školství z roku 2005. Z výzkumu dle autorů vyplynulo, že u mládeže a dětí narůstá požívání omamných látek, nárůst sociálně – patologických jevů, vandalismu agresivity vůči učitelům, extremismu, atd. I přesto, že

se jedná o analýzu prostředí škol na Slovensku, se stejnými problémy se potýkají školy i v jiných zemích (Laca a Schavel, 2011).

1.7.2 Nevýhody působení školního sociálního pracovníka

Stejně tak, jako je mnohými sociální práce na škole vnímána jako užitečná, se můžeme setkávat s názory, že se jedná o oblast naprosto zbytečnou. Oblast školství se dle mého názoru potýká jako mnohé jiné s nedostatkem financí, a proto se zdá být zaměstnání člověka navíc jako velká zbytečná zátěž.

Tento názor zastává například i Titmanová (2013) ve svém článku v odborném časopise Sociální práce 2/2013. Podle Titmanové již v dnešní době působí na škole mnoho specialistů – školní psycholog, speciální pedagog, výchovný poradce - ideálem je spolupráce všech složek působící ve škole. Autorka uvádí, že to se v současné době však neděje, pro sociálního pracovníka prý v současné době není pole působnosti na půdě školy, navíc pokud by měl sociální pracovník zastávat pozici výchovného poradce, školního metodika prevence a školního psychologa, je velká pravděpodobnost, že se sníží odbornost těchto jednotlivých služeb (Titmanová, 2013).

Dle autorky Titmanové (2013) je poskytování poradenských služeb na školách již na dobré odborné úrovni, obavu by měla z toho, aby školní sociální pracovník tuto odbornost nenarušil, a aby kvalita poskytovaných služeb neklesala – to by pro české školství znamenalo velký krok zpět ve vývoji.

1.7.3 Překážky v zavedení pozice školního sociálního pracovníka v ČR

Na základě studia dostupné literatury jsou hlavními překážkami podle mého názoru především chybějící legislativa a dále neinformovanost v okruhu odborné i široké veřejnosti. Je důležité mít vymezenou činnost, vzdělání, kompetence, způsoby práce s klientem, supervize. Ani jedno však ve školském zákoně ani v zákoně o pedagogických pracovnících vymezeno není. A tak oficiálně není sociální pracovník osobou, která by měla pracovat ve školním rezortu. S neexistující legislativou souvisí i

nemožnost vzdělávat se vysokoškolsky v oboru školní sociální práce. Není možné se vzdělávat v oboru, který u nás prakticky neexistuje.

Např. Skalová (2013) uvádí, že překážkou je nedostatečná informovanost o existenci školní sociální práce. Dle autorky pouze málo odborných zaměstnanců ví, o čem školní sociální práce je. Rodiče však informovaní nejsou vůbec, a jen těžko se proto mohou domáhat zavedení sociálního pracovníka do školy. S neinformovaností souvisí absence výzkumu (Skalová, 2013).

Matulayová a Matulayová (2006) považují za důležité pro budoucí rozvoj i kvalitní odborná periodika. Dle jejich názoru k nim patří například *School Social Work Journal* (Algonquin), *Journal of School Social Work* (University of Northern Iowa) a *Children & Schools* (Washington, DC) (Matulayová a Matulayová, 2006).

Dalším problémem, ne přímo překážkou v zavedení sociální práce do prostředí škol, je nesjednocená odborná terminologie. Příkladem může být samotný název, který je v různých publikacích psán různě. Jedná se o školní sociální práci, školskou sociální práci nebo sociální práci ve školách?

2 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Cíl práce

Cílem práce je zjistit, jaký postoj zaujímají ředitelé vybraných základních škol k profesi školního sociálního pracovníka.

2.2 Výzkumné otázky

1. Jak ředitelé škol vnímají školskou sociální práci?
2. Jakou mají ředitelé škol představu o náplni práce školních sociálních pracovníků?
3. Jaký je názor ředitelů ZŠ na předpokládaný vývoj školské sociální práce v ČR?

3 METODIKA

3.1 Použitá metoda

K vypracování výzkumu byla použita kvalitativní strategie, metoda dotazování, technika polořizeného rozhovoru.

Creswell (1998, s. 12) in Hendl (2012) vymezuje kvalitativní výzkum následovně: *Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založen na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy dokumentů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.* Také Průcha a kol. (2009a) zmiňuje důležitost zkoumání a získávání dat v přirozených podmínkách dotazovaného, důraz je kladen na komplexní popis a interpretování výsledků. Důležitost přirozených podmínek byla zohledňována při rozhovorech, které probíhaly převážně ve školách v kanceláři ředitele školy. Přirozené podmínky měly vliv na otevřenost dotazovaných při rozhovoru a množství informací, které sdělovali.

Metoda dotazování dle Hendla (2012) v sobě zahrnuje různé druhy rozhovorů, dotazníky, škály a testy. Dotazování má dle autora především několik výhod, a to, že se lze doptat, zda účastník otázce rozumí, je zde svoboda pro vyjádření účastnickových pocitů a dojmů, účastník může navrhopvat možné souvislosti, atd. Dotazování měli možnost se volně a svobodně vyjádřit, vyjádřit své pocity, návrhy a nápady týkající se tématu.

K výzkumu byl vybrán polořizený rozhovor, který je i podle Miovskeho (2006) jednou z nejrozšířenějších podob rozhovoru používaného při výzkumu. Jeho realizace si podle autora vyžaduje jistou přípravu, v rámci přípravy se stanovují okruhy otázek, které budou při rozhovorech kladeny. V rámci své přípravy jsem si stanovila 12 otázek, které byly při rozhovoru kladeny. Scénář rozhovoru s těmito 12 otázkami je přiložen v příloze č. 1. Každá z otázek byla doplněna i o doplňující otázky, které měly za úkol podněcovat další nápady či odpovědi dotazovaných. Výhodami polořizeného rozhovoru jsou například možnost změny pořadí otázek či možnost pokládat doplňující otázky, které nám pomohou získat co největší množství informací, a tím zvýšit výtěžnost

výzkumu. Při kladených rozhovorech nebyly otázky pokládány v daném pořadí, pořadí se měnilo v závislosti na průběhu rozhovoru. Byly pokládány doplňující otázky a byl také dán volný prostor, kdy mohl dotazovaný uvést své názory či poznatky ke školní sociální práci. Tyto doplňující otázky byly využívány a pomohly k většímu množství získaných informací.

3.2 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořili ředitelé základních škol v Jihočeském kraji. Názvy a kontaktní údaje škol byly získány z internetové stránky www.seznamskol.cz. Výzkumný vzorek byl poté vybrán vícestupňovým náhodným výběrem. Ze seznamu základních škol byly vybrány škol plně organizované, tedy obsahující od první až do deváté třídy. Tyto školy byly následně vypsány na lístky a losovány, proto aby se jednalo o náhodný výběr. Pokud se po vylosování lístku objevila škola z města, které už bylo vybráno, byla losována další škola. Cílem bylo zamezit výběru více škol z jednoho města. Z těchto všech vypsanych škol bylo vylosováno 20 škol - tedy osloveno 20 ředitelů základních škol z různých měst. Dva z oslovených informantů účast na výzkumu odmítlo, konečný výzkumný vzorek tedy tvořilo 18 ředitelů či ředitelek základních škol v Jihočeském kraji, z plně organizovaných škol a z různých měst.

3.3 Realizace výzkumu

Realizace výzkumu probíhala v měsících únor a březen 2016. Na vylosované školy byly získány kontaktní informace z webových stránek jednotlivých základních škol nebo z portálu www.seznamskol.cz. Ředitelé byli nejprve osloveni pomocí e-mailu, ve kterém jim byl také popsán účel výzkumu. V případě neobdržení odpovědi zpět pomocí e-mailu, probíhalo následné telefonické kontaktování. Následně byla domluvena osobní schůzka podle časových možností ředitelů, kterým jsem se přizpůsobila. Dva z vybraných a oslovených ředitelů účast na výzkumu odmítli. Jejich časové vytížení jim neumožňovalo zabývat se tématy nad rámec jejich pracovních povinností.

Osobní schůzka mi byla umožněna v 8 případech. Po telefonu byla domluvena schůzka na určitý den a hodinu, ve které jsem se dostavila na příslušnou školu. Rozhovory probíhaly v kancelářích ředitelů škol, jejich čas se většinou pohyboval v různém časovém rozmezí, nepřesahoval však 45 minut. Rozhovory byly nahrávány. Ke každému rozhovoru byl připraven scénář otázek, ke kterým jsme v průběhu rozhovoru obraceli, popřípadě byla řešena i jiná témata související úzce se školstvím a dotýkající se školní sociální práce.

V deseti případech proběhl rozhovor telefonicky z důvodu veliké časové tísně dotázaných. V případě telefonických rozhovorů délka hovoru nepřesahovala 35 minut. V případě telefonických rozhovorů nebyly odpovědi nahrávány, ale byly zapisovány do předem připravených záznamových archů, v prepisech byly vypouštěny slovní vsuvky, například slova „no“, „jako“ a jiné. Tato forma komunikace byla náročnější, jelikož odpověď musela být mnou vnímána a ihned bez změny zapsána.

Po ukončení rozhovoru jsem poděkovala za poskytnutí rozhovoru a věnovaný čas. V několika případech jsem dostala pozitivní zpětnou vazbu na výzkum školní sociální práce. V jednom případě byl zájem ze strany ředitele si práci po zpracování přečíst, jelikož ho téma školní sociální práce zaujalo.

3.4 Zhodnocení výsledků

Následné vyhodnocení probíhalo formou vytváření trsů. Tuto metodu ve své knize popisuje Miovský (2006) tak, že seskupujeme určité výroky do skupin podle určitých případů, míst a jevů. Nahrávky rozhovorů byly přepsány, opět bez zbytečných slovních vsuvek. Po získání a sepsání dat následovalo jejich zhodnocení, při kterém mi pomáhalo barevné značení. V odpovědích byly zaznamenávány opakující se informace, podobné výroky či názory, které byly poté seskupovány do trsů.

3.5 Etika výzkumu

Účast na výzkumu byla dobrovolná a dotazovaní byli předem obeznámeni, za jakým účelem rozhovor probíhá, a o jaký výzkum se jedná. V případě, že oslovený komunikační partner nesouhlasil s účastí na mém výzkumu, bylo jeho přání respektováno a nebyl dále nucen ke spolupráci. Všechny získané údaje jsou anonymní a nejsou uváděny osobní údaje komunikačních partnerů. Dle Hendla (2012) hrají tyto etické aspekty při výzkumu významnou roli. Následující pravidla byla při výzkumu použita:

- účastníky jsem obeznámila s okolnostmi výzkumu;
- účastníci měli právo rozhodnout se, zda chtějí spolupracovat;
- kdykoliv při výzkumu mohli účastníci svou účast na výzkumu ukončit;
- všechny údaje jsou anonymní, nejsou uváděna jména, názvy škol a měst, ve kterých výzkum probíhal.

4 VÝSLEDKY

V této kapitole jsou prezentovány a zhodnoceny výsledky získané během výzkumu. Nejdříve jsou uvedeny základní informace o škole, co se týče počtu žáků a pracovníků poskytujících poradenství. Tyto informace jsou zpracovány v tabulce č. 1 a tabulce č. 2. Dále jsou výsledky prezentovány pomocí metody vytváření trsů, které jsou nazvány okruhy č. 1 – 4. Některé z otázek a následné odpovědi jsou zpracovány do tabulky pro větší přehlednost. Informanti byli označeni písmeny A až R.

Tabulka č. 1 prezentuje počty žáků na dotazovaných školách. Počty žáků byly zjišťovány za účelem hledání souvislosti mezi počty žáků na škole a názory ředitelů škol na potřebnost školních sociálních pracovníků. Se zvyšujícím se počtem žáků by se totiž dala předpokládat vyšší možnost výskytu sociálně – patologických jevů, záškoláctví a výchovných problémů na školách. Zkoumaný vzorek zahrnoval v největší míře školy s počtem žáků 401 – 600, tuto část tvořilo 7 škol. Druhou nejpočetnější skupinou byly školy s počtem žáků 201 – 400, tuto část zastupovalo 6 škol.

Tabulka 1: Počet žáků na škole

Počet žáků	Počet škol	Informant
0 – 200	3	A, E, G
201 – 400	6	C, H, I, L, M, Q
401 – 600	7	B, D, F, J, N, P, R
601 a více	2	K, O

Zdroj: Vlastní výzkum

Tabulka č. 2 prezentuje, jaké odborníky poskytující poradenské služby daná škola zaměstnává. Lze následně vysledovat, zda má přítomnost základního poradenství (metodik prevence, výchovný poradce) vliv na názory ředitelů škol na potřebnost školní sociální práce. Lze také vypočítat fakt, zda je pravidlem, že škola s větším počtem

žáků zaměstnává i více odborníků. Při porovnání tabulky č. 1, která zobrazuje počty žáků, vyplývá, že vyšší počet žáků na škole automaticky neznamená vyšší počet pracovníků poradenského pracoviště. Nejčastěji byly zastoupeny školy s metodikem prevence a výchovným poradcem, jejich výskyt je nejčastější na školách s počty žáků 201 až 600.

Tabulka 2: Pracovníci poradenského pracoviště na škole

Zaměstnanci	Počet škol	Informant
Metodik prevence, výchovný poradce	9	A, C, E, F, H, J, L, P, R
Metodik prevence, 2 výchovní poradci	1	K
Metodik prevence, 2 výchovní poradci, psycholog	2	B, Q
Metodik prevence, výchovný poradce + psycholog	2	I, M
Metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog	2	G, O
Metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, psycholog	1	N
Metodik prevence, výchovný poradce, sociální pracovník	1	D

Zdroj: Vlastní výzkum

4.1 Okruh č. 1 - Informovanost o školní sociální práci

Otázky týkající se informovanosti mi pomohly k získání základních informací o povědomí ředitelů o existenci školní sociální práce. Zaměřila jsem se na zjištění, zda ředitelé školní sociální práci znají, odkud ji znají, zda zaznamenali aktivity, které by se školní sociální práce týkaly a dále, zda znají některou školu, ve které školní sociální pracovník působí. Dotazovaní v jedenácti případech uvedli, že o školní sociální práci již někdy slyšeli nebo četli. Například informant L uvedl: *Ano. V rámci poradenského pracoviště na škole pracuje odborník z oboru sociální práce, který se například stará o děti ze sociálně vyloučeného prostředí.* Jedná se o ředitele ze skupin škol s žáky 201 - 400, i přesto o ní informant dokázal hovořit a specifikovat ji. Informant D uvedl: *Ano, vím o ní. Zabývala jsem se jí díky projektu z OPVK, díky němuž jsem chtěla získat finance na vyšší úvazek našeho sociálního pracovníka, který je zaměstnancem města a poskytuje své služby všem školám.* Tento informant opravdu působí na škole, kam pravidelně dochází i sociální pracovník. Ten, jak je zmíněno, je zaměstnancem města, spolupracuje však se všemi školami ve městě. I přesto, že na škole nepůsobí na plný úvazek, jedná se o náznak školní sociální práce u nás. Tato škola totiž byla jedinou ze všech 18, na které školní sociální pracovník skutečně působí. 7 z 18 informantů zodpovědělo, že o školní sociální práci dosud nikdy nečetli ani neslyšeli.

Při rozhovoru jsem se ptala také na to, zda ředitelé znají základní školu, kde by sociální pracovník působil, bohužel byly odpovědi velmi negativní. Se základní školou, která by spolupracovala se školním sociálním pracovníkem se 16 informantů opravdu nasetkalo. 2 z 18 informantů odpověděli, že si nejsou jistí. 1 se domníval, že vlastního sociálního pracovníka má ZŠ Národní v Prachaticích a ZŠ Vodňanská Prachatice, byla jsem ujištěna, že si odpovědi není jistý. Tento informant - informant C v odpovědi uvedl: *Možná Národka v Prachaticích a Vodňanka v Prachaticích? Nevím, nejsem si jistý, jestli jsem to náhodou nečetl někde, něco mi to říká.* Tato informace byla mnou následně prověřena a bylo potvrzeno, že se jednalo o mylnou informaci, ani jedna z uvedených škol sociálního pracovníka nezaměstnává. Další z informantů - informant A uvedl, že dle jeho názoru spolupracuje se školním sociálním pracovníkem každá škola s počtem žáků větším než 600. Informant A je ředitelem na „menší“ škole, kterou

navštěvuje do 200 žáků. Proto vnímal jako důležité na větších školách mít kromě metodika prevence a výchovného poradce i dalšího odborníka. Tvrzení tohoto informanta se však následně také vyvrátilo, jelikož výzkum probíhal i s účastníky, na jejichž škole je počet žáků vyšší než 600. Tato otázka byla informantům kladena především za záměrem zmapovat školy, na kterých školní sociální pracovník působí a následně tímto směrem i směřovat další výzkum. Získané informace však nenapomohly ke zjištění škol, ve kterých působí sociální pracovník

Nízká byla také informovanost o aktivitách a diskuzích, které se školní sociální práce týkají. Šestnáct informantů zodpovědělo, že žádné aktivity, diskuze a jiné činnosti týkající se školní sociální práce nezaznamenali. Pouze dva z informantů zmínili, že ano. Informant G uvedl: *Něco málo vím, že se o tom píše. Samozřejmě jsem se dočetl na internetu. Jde o to, že jak se tento obor netýká naší školy, tak tyto diskuze ani cíleně nevyhledávám a hledám témata pro naši školu aktuálnější.*

Z výsledků okruhu týkajícího se informovanosti také vyplynulo, že 5 z 11 informantů, kteří uvedli, že o školní sociální práci vědí, však následně dodali, že neznají konkrétní informace a vědí pouze, že tato oblast sociální práce existuje. 7 informantů si též sociální práci ve škole spojovalo s činností OSPOD. Docházelo k záměně činnosti OSPOD a činnosti školního sociálního pracovníka, což bylo následně vysvětleno.

Shrnutí výsledků okruhu č. 1

Obecná informovanost o školní sociální práci je velká, ale pouze v té míře, pokud se ptáme na samostatnou existenci školní sociální práci. Ředitelé převážně věděli, že školní sociální práce existuje. Ani jeden z informantů však neuvedl, co o školní sociální práci ví přesně, nedokázali ji přesně definovat. Také chybělo povědomí o diskuzích a aktivitách týkajících se školní sociální práce. Ředitelé také neznali, zda v dalších základních školách působí školní sociální pracovník. Při rozhovorech často docházelo k záměně funkce školního sociálního pracovníka a sociálních pracovníků z OSPOD, následně muselo být vysvětlováno, že se výzkum netýká pracovníků OSPOD.

4.2 Okruh č. 2 – Představa o náplni práce školního sociálního pracovníka

Okruh představa o náplni práce mapuje představy a názory ředitelů na předpokládané činnosti, které by sociální pracovník mohl ve škole vykonávat. Zaměřuje se též na to, zda si ředitelé umí představit odlišnost od jiných pracovníků ze školního poradenského pracoviště, atd. Kromě představy o činnostech, které by sociální pracovník na škole prováděl, jsem zjišťovala i představu o tom, s jakými žáky by pracoval, s kterými zaměstnanci a jinými osobami by spolupracoval. 3 z informantů uvedli, že si náplň práce sociálního pracovníka neumí představit, neví ani proto s jakými dětmi či zaměstnanci školy by mohl spolupracovat. Svou odpověď dále nerozváděli, zůstalo u tvrzení, že o náplni práce neví. Další 2 z informantů nejprve uvedli, že o náplni práce také nic neví. Po delším přemýšlení nebo zpětně však začali uvádět různé možnosti náplně práce školního sociálního pracovníka. Například informant O uvedl: *Opravdu o ní nic nevím, nedokážu si tu činnost představit. Nevím ani, s kým by mohl spolupracovat. Podle mého názoru to supluje OSPOD, a to není třeba. Když už je nějaký problém, spolupracují odbory sociálních věcí. Možná by se ale hodil sociální pracovník do škol, kde je velké množství cizinců a dětí z rodin cizinců. Takže pak by náplni práce mohla být spolupráce s dětmi cizinců, které chodí do školy.* V dalších 13 případech byly od informantů zjištěny různorodé informace o tom, jak by si náplň práce školního sociálního pracovníka představovali. Informant D uvádí: *Vzhledem k tomu, že je velký nedostatek školních psychologů se domnívám, že by jeho roli mohl zaujmout sociální pracovník. Nejproblémovější žáci totiž pochází ze sociálně odlišného nebo nepodnětného prostředí. Náš současný sociální pracovník v případě zjištění závažných okolností doporučuje rodičům další odborníky, např. psychology, krizové centrum, zároveň spolupracujeme s OSPODem.*

V odpovědích se vyskytovala převážně odpověď, že by spolupracoval s prospěchově slabými dětmi, dětmi ze sociálně slabých rodin, zdravotně znevýhodněnými žáky, dětmi z romské komunity, dětmi u nichž se vyskytují sociálně patologické jevy, atd. Tyto odpovědi byly následně seskupeny a vepsány do tabulky č. 3, která zobrazuje, v kolika odpovědích se jaká skupina žáků vyskytovala. Nejčastější odpovědi ředitelů byly děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, tuto cílovou skupinu

uváděli ředitelé ze škol do počtu žáků 600. Při porovnávání vlivu počtu odborníků v poradenském pracovišti nebyla zjištěna souvislost mezi odpovědí a nižším počtem poradenských pracovníků. Taktéž tomu bylo u druhé nejčastější odpovědi – záškoláci.

Tabulka 3: Skupiny žáků potřebující spolupráci

Skupina žáků	Počet zmínění	Informant
Sociálně znevýhodnění	11	A, B, C, D, E, G, I, L, M, N, Q
Záškoláci	4	G, H, Q, R, L, M, P
Žáci, u kterých se vyskytují sociálně patologické jevy	3	D, E, P
Prospěchově slabí žáci	2	E, I
Děti z rozvrácené rodiny	3	L, M, P
Děti z málo podnětného prostředí	2	L, R
Romské děti	2	G, M
Děti cizinců	1	O

Zdroj: Vlastní výzkum

Kromě specifických skupin dětí byly sledovány také ostatní objekty spolupráce školního sociálního pracovníka – zobrazeno v tabulce č. 4. Zahrnuti jsou jak zaměstnanci školy, tak ostatní osoby, se kterými by školní sociální pracovník mohl spolupracovat.

Odpověď rodina se objevovala napříč všemi velikostmi škol. Také složení školního poradenského pracoviště nemělo vliv na odpověď ředitelů. Stejně tomu bylo u druhé nejčastější odpovědi – učitelé (vč. třídních). Méně byly zmiňovány instituce, které souvisí s poskytováním poradenských služeb žákům.

Tabulka 4: Objekty spolupráce mimo okruh žáků

Objekt spolupráce	Počet odpovědí	Informant
Rodina	12	A, B, C, E, G, H, L, M, N, P, Q, R
Učitelé (vč. třídních)	11	A, C, E, G, H, I, J, M, N, P, Q
Školní poradenské pracoviště	8	C, D, G, H, I, N, P, Q
Vedení školy	6	A, C, E, G, H, P
OSPOD	6	A, C, D, J, O, Q
SPC	1	C
PPP	1	Q
Krizové centrum	1	D

Zdroj: Vlastní výzkum

Dotazovaným byla kladena otázka, jakou formou by si představovali formu spolupráce se školním sociálním pracovníkem. 6 z 18 informantů si spolupráci se sociálním pracovníkem představovali jako formu externí spolupráce. Ta by spočívala v tom, že by sociální pracovník nebyl zaměstnancem školy, se školou by však

spolupracoval v případě potřeby. Náplň práce by prý nenašli tak velkou, aby dokázala vyplnit celých osm hodin denně a ani na několik dnů v týdnu. Sociální pracovník by byl kontaktován například telefonicky za účelem schůzky ve škole, spolupracoval by s více školami, například i všemi školami z města či vesnice. 9 z 18 informantů uvedlo, že by si spolupráci se sociálním pracovníkem představovali formou polovičního úvazku. V odpovědích se nacházely dvě varianty, buď by byl sociální pracovník zaměstnán pouze na určité dny v týdnu, nebo by byl zaměstnán na každý pracovní den v týdnu, avšak na menší počet hodin. Často byl zmiňován fakt, že by bylo těžké pro něj najít smysluplné uplatnění. K tomu uvedl informant N: *Asi ne na plný úvazek. Spíše bych měl tu představu zaměstnat sociálního pracovníka pro 2-3 školy. Mezi nimi by v průběhu týdne docházel. Momentálně pracujeme s kurátory města, ta práce ale není logicky uspořádaná. Bylo by třeba mít svého vlastního sociálního pracovníka. Pouze 3 z informantů uvedli, že by si přáli zaměstnat sociálního pracovníka na plný úvazek: všechny tyto školy patřily do kategorie škol s počtem žáků 401 – 600.*

S informanty také bylo srovnáváno, jakým způsobem je dle jejich názoru odlišná školní sociální práce od ostatních pracovníků školního poradenského pracoviště. Informant P ve své odpovědi uvedl: *Rozhodně by šel více do hloubky v řešení problémů. Měl by užší kontakt s celou rodinou. Podstatný je podle mě rozdíl v tom, sociální pracovník má jiné předpoklady a také odborné vzdělání za měřené na tu sociální oblast. To pedagogům chybí, těm například stačí kurz, aby mohli dělat metodika prevence.* Zmiňované rozdíly ze všech odpovědí byly zpracovány do tabulky č. 5. Nejčastějším uváděným rozdílem byla širší spolupráce s rodinou, v 6 případech zmínění se jednalo o školy pouze s metodikem prevence a výchovným poradcem. Je tedy proto možné, že tito odborníci nemají dostatečnou časovou možnost řešit dostatečně všechny problémy s rodinami žáků a škola by potřebovala dalšího odborníka navíc. V několika případech však informanti rozdíl nedokázali specifikovat a všechny profese jim připadaly podobné a činnosti se podle nich prolínají. Často byla zaměňována náplň práce za činnost pracovníků OSPOD, někdy nebyly shledávány žádné odlišnosti od funkce metodika prevence a výchovného poradce a školní sociální pracovník byl označován za zaměstnance nadbytečného. K tomu uvedl informant B následující: *Nevím, v čem by byl*

rozdíl. Práce je to asi dost podobná, a na co mít dalšího člověka navíc. Myslím si, že tam, kde to metodik prevence a výchovný poradce nezvládají a nefunguje ani pracovní kolektiv, tak to školní sociální pracovník prostě nezachrání.

Tabulka 5: Rozdíl v náplních práce školního soc. pracovníka a ostatních členů školního poradenského pracoviště

Rozdíl	Počet odpovědí	Informant
Větší spolupráce s rodinou	8	C, E, G, H, L, N, P, R
Hlubkové řešení problémů	3	E, P, Q
Větší spolupráce se sociálně znevýhodněnými	2	A, N
Nepedagogický pracovník	2	J, P
Realizace preventivních programů	2	D, I
Tvorba volnočasových aktivit	1	G

Zdroj: Vlastní výzkum

Shrnutí výsledků okruhu č. 2

Ředitelé měli následující představu o náplni práce školního sociálního pracovníka: v 11 odpovědích zazněla jako cílová skupina žáci sociálně znevýhodnění, na druhém místě se umístila spolupráce se záškoláky. Kromě žáků by měl školní sociální pracovník v náplni práce spolupracovat s rodinou – 12 odpovědí, na druhém místě byla uváděna spolupráce s učiteli (včetně třídních učitelů), která byla zmíněna v 11 z odpovědí. Hlavním rozdílem v náplni práce školního sociálního pracovníka a ostatních členů

školního poradenského pracoviště je podle názoru ředitelů větší spolupráce s rodinou, na kterou není prozatím kladen tak velký důraz.

4.3 Okruh č. 3 – Potřebnost školní sociální práce

Spolu s tím, jestli ředitelé znají, či neznají školní sociální práci, souvisí otázka, zda si myslí, že je v podmínkách našeho školství potřebná. Okruhem potřebnosti se zabývaly tři otázky. Spolu s potřebností byl mapován názor ředitelů na předpokládaný vývoj školní sociální práce v českém školství. Dotazovaní byli nejprve vyzváni, aby se zaměřili i na okolní školy a problémy, které se ve škole vyskytují. Byla snaha získat informace o tom, co si o potřebnosti či nepotřebnosti dotazovaní myslí, aniž by se soustřeďovali na školu, kde působí jako ředitelé. Informantům byl poté dán prostor uvést a zdůvodnit, proč si myslí, že potřebná je, či nikoliv. 14 informantů (A, B, D, E, G, H, I, L, M, N, O, P, Q, R) odpovědělo kladně, tudíž že sociální práce je ve školách potřebná. Její potřebnost nejčastěji zdůvodňovali zvyšujícím se výskytem sociálně patologických jevů, potřebou spolupráce s rodinami, kde je málo podnětné prostředí, spolupráci s nezaměstnanými rodiči, atd. Informant A v souvislosti s potřebností uvedl: *Ano, je potřebná všude. Je potřebná nejen ve velkých školách, ale i v malých. Problémové a sociálně slabé děti jsou všude. My máme 160 žáků a vím minimálně o 20 z nich, kteří by sociálního pracovníka potřebovali. Je to však závislé i od města a od lidí, kteří v něm žijí.* Bylo však zmiňováno, že nejen žáci bývají problémoví, k tomu informant H uvádí: *Ano, je potřebná. Ve školách je velké množství problémových žáků, ale nejen žáků ale i rodin.* Při srovnávání odpovědí a velikosti školy a složení školního poradenského nebyla nalezena jasná souvislost nebo spojitost. Tudíž i malé školy například odpovídaly, že školní sociální práce potřebná je a dokázaly by ji i na své škole využít.

2 z dotazovaných na otázku nedokázali odpovědět a 2 jednoznačně odpověděli, že potřebná není. Jednalo se o informanty C a J. Obě tyto školy mají ve svém školním poradenském pracovišti pouze metodika prevence a výchovného poradce, jejich systém však funguje natolik, že školní sociální práci považují u nich i jinde za zbytečnou. Informant C uvedl: *Nevím, zda je potřebná. Spíše ne, školní sociální práci dělají*

v určité míře kantorů, jen se tomu tak neříká. V podstatě řeší problémy žáků, jsou v kontaktu s rodiči. I když. Pokud by školní sociální práce byla dobře propracovaná a financovaná, tak by kantorům ubylo hodně práce. Informant J poté uvádí: *Myslím, že potřebná není, u nás vše zvládá výchovná poradkyně a asi je tomu tak i na jiných školách. Pokud by ale někdo sociální pracovníky dobře financoval, asi bych změnil názor.* Je tedy možné, že vlastní dobrá zkušenost s dobře fungujícím týmem byla promítnuta do názoru a proto byla školní sociální práce těmito řediteli označena za nepotřebnou.

Otázky nesměřovaly pouze k názoru na potřebnost v ostatních školách, ale i v té škole, kde ředitel působí. Dotazovaní si sice mohou myslet, že je sociální práce potřebná, přesto ji však ve své vlastní škole nechtějí využívat nebo nepotřebují. Zde uvedlo 11 z informantů (A, D, F, H, I, L, M, N, P, Q, R), že si tuto skutečnost dokáží představit. Většina z nich (10) působí na školách s počty žáků od 201 do 600. U šesti z nich na škole působí jen metodik prevence a výchovný poradce. Představy ředitelů se lišily- nejčastějším odůvodněním byla možnost dohledu nad sociálně slabými dětmi ve škole, spolupráce s dětmi z rozvrácených rodin, s dětmi s postižením, spolupráce s problémovými žáky, atd. Důvodem, proč si ředitelé sociálního pracovníka na své škole dokázali představit, byl i fakt, že by značně usnadnil práci pedagogům a pracovníkům školního poradenského pracoviště. Informant M uvedl: *Přibývá žáků ze sociálně slabých rodin, z rozvrácených rodin, problémových romských rodin, atd. – škole by se určitě hodila spolupráce, dohled nad školní docházkou a dalšími.*

I přes vysoký počet těch, kteří si spolupráci se školním sociálním pracovníkem dokázali představit, 7 informantů (B, C, E, G, J, K, O) odpovědělo negativně. Ve všech případech bylo zdůvodněním to, že na škole působí tým, který je schopen problémy zvládat, popř. byl zmíněn určitý pracovník, který tyto situace řeší a zvládá. Informant B: *Na naší škole ne. Výborně zde funguje metodik, poradce i psychologka. Navíc máme schránku důvěry, kde se shromažďují návrhy a stížnosti – snažím se je řešit. Pro nás by byl sociální pracovník člověk navíc. Na škole panuje podle mě velká důvěra a z toho vychází také snadnější řešení problémů. Zajímavostí, která z výsledků vyplynula, je negativní odpověď obou škol nad 601 žáků, u kterých by se při velikosti školy také daly*

předpokládat častější problémy. Na 4 z těchto škol navíc kromě výchovného poradce a metodika prevence působil i jiný odborník (speciální pedagog, psycholog, 1 výchovný poradce navíc), 3 ze škol měly pouze metodika prevence a výchovného poradce. Nelze tedy jednoznačně říct, že by složení týmu školního poradenského pracoviště mělo vliv na odpověď informantů.

Ředitelé často zmiňovali, že školní sociální práce je potřebná, ale problémem jsou finance. Toto úskalí s financemi zmínilo 8 ředitelů. 6 z nich mělo na své škole navíc pouze metodika prevence a výchovného poradcem na dalšího odborníka již škola nemá dostatek financí, i přesto by však o dalšího odborníka stáli.

Shrnutí výsledků okruhu č. 3

Ředitelé si ve velké míře myslí, že je školní sociální práce v České republice potřebná. Zdůvodňování bylo různé. Byl zmiňován i fakt, že je potřeba mít na škole kvalifikovaného, ale nepedagogického pracovníka, který se orientuje v sociálním prostředí, zná specifika různých komunit a menšin a práci s nimi. 14 informantů si myslí, že je sociální práce v českém školství potřebná a 11 z nich ji považuje za potřebnou i na své vlastní škole. Překážkou je však zatím financování, které prý i v případě zavedení této pozice nebude dostatečné.

4.4 Okruh č. 4 - Předpokládaný vývoj školní sociální práce

Informantů jsem se dotazovala také na názor, zda se školní sociální práce v českém školství rozvíjet bude či nikoliv. Byl prostor pro doplnění odpovědi, například tím, že bylo možné zmínit, co je pro vývoj třeba a co by mohlo být podnětem k tomu, aby se školní sociální práce dále rozvíjela. Z 13 odpovědí (A, B, C, D, E, G, I, J, K, L, M, P, Q) vyplynulo, že se školní sociální práce bude nadále rozvíjet. Zajímavostí, která zazněla z mnoha stran, byla nyní aktuální plánovaná inkluze. Mnoho informantů, konkrétně 9 z těchto 12, zmínilo své obavy z plánovaného inkluzivního vzdělávání a možnou souvislost mezi ní a vývojem školní sociální práce. Informant D uvedl: *Sociální práce by se měla rozvíjet v souvislosti se vzrůstajícím počtem problémových žáků, myslím, že s inkluzivním vzděláváním o ni bude větší zájem.* Další odpověď

týkající se inkluze byla zmíněna informantem I: *Ano. Aktuální je otázka inkluze, která se neustále řeší. S rozvíjející se inkluzí bude nutnost školního sociálního pracovníka mít.*

Dalších 5 informantů (F, H, N, O, R) uvedlo, že se dle jejich názoru školní sociální práce rozvíjet nebude. Nevylučovali to však například s faktem, že potřebná je. Častým zdůvodněním by nedostatek financí a nepřípravenost českého školství na zavedení něčeho nového. Tyto školy byly kromě jedné všechny s počtem žáků větším než 400. Informant H uvedl: *Ne. Rozvíjet se podle mě nebude, nebudou na to peníze. Potřebná však je. Bylo by však třeba domyslet legislativu, financování. V dohledné době se podle mě rozvíjet nebude.*

Bez ohledu na to, zda si ředitelé myslí, že se školní sociální práce rozvíjet bude či ne, byl kladen názor na jejich subjektivní pocit. Zda oni sami jsou pro či nikoliv a proč. 14 informantů (A, B, D, E, G, H, I, J, L, M, N, P, Q, R) odpovědělo, že by byli pro zavedení školní sociální práce do českého školství. Svoje odpovědi pro zavedení, zdůvodňovali ředitelé zejména v souvislosti s obavami a nejistotami s blížícím se inkluzivním vzděláváním ve školách. Informant E uvedl: *Spíše pro. Ono se to opravdu všechno zhoršuje v poslední době, hromadí se problémoví žáci, ale i problémoví rodiče, kteří nejednají slušně, a není možné se s nimi domluvit.* Informant L zmiňoval inkluzivní vzdělávání: *Pokud bude zavedeno inkluzivní vzdělávání, tak to bude potřeba, aby v každé škole bylo poradenské pracoviště a jeho součástí byla školní sociální práce*

2 dotazovaní uvedli, že jsou proti tomu, aby se školní sociální práce do českého školství zaváděla. Zdůvodněním byla nevyužitelnost tohoto pracovníka, problémy s budoucím financováním, anebo dosavadní dobrá a dostatečná spolupráce s OSPOD. Informant C ve své odpovědi na otázku, jestli je pro zavedení školní sociální práce uvedl: *Spíše teď ne, pro české školství to podle mého názoru aktuální není zatím, je zde spousta jiných možností, jak problémy řešit, například psycholog, speciální pedagog, atd. a pokud jde o sociální práci, tak OSPOD spolupracuje vždy, s tím není problém.* 2 z 18 nebyli schopni uvést, zda by byli pro či proti zavedení, jejich odpověď byla nevim. Vzhledem k neznalosti oboru si netroufli soudit.

Shrnutí výsledků okruhu č. 4

Ředitelé se ve 13 případech domnívají, že se školní sociální práce bude dále rozvíjet, je však třeba domyslet legislativu a financování. Budoucí vývoj školní sociální práce byl dáván často do souvislosti s připravovaným inkluzivním vzděláváním a dle slov některých ředitelů bude přímo nutností školního sociálního pracovníka mít. 14 z informantů je pro zavedení školní sociální práce do školství.

5 DISKUSE

V předkládané práci se zabývám tématem školní sociální práce. Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaký postoj zauímají vybraní ředitelé základních škol k této profesi. Značným problémem, se kterým jsem se potýkala během tvorby bakalářské práce, byl nedostatek literatury zaměřující se na sociální práci ve školách. I přes tyto nedostatky však v současné době a v letech minulých vzniklo mnoho bakalářských i diplomových prací, které se školní sociální prací zabývají. Patří mezi ně například práce Felberové (2012), která se zabývá možnostmi uplatnění sociálních pracovníků na školách. Dále například diplomová práce Skalové (2013), která se zabývá možnostmi zavedení školské sociální práce do základních škol v České republice. Taktéž Hakalová (2014) píše o sociální práci ve své diplomové práci a dále se v ní zabývá například sociálně-právní ochranou dětí. Rovněž Valentová se ve své diplomové práci (2011) školní sociální práci věnuje, věnuje se také zahraničním státům a způsobem realizace školní sociální práce tam. Její práce mi posloužila například jako jediný informační zdroj a realizaci školní sociální práce ve Skandinávských zemích.

Druhým problémem, se kterým jsem se potýkala, ale byl však pochopitelný, byla velká časová vytíženost dotazovaných ředitelů či oslovených. Často jsem narážela na problém, kdy byli oslovení v tak velké časové tísní, že mi nebyli ochotni věnovat čas. Ve 2 případech jsem se setkala s nespoluprací a odmítnutím výzkumu. V průběhu domlouvání si podmínek mi bylo také po předchozí domluvě několik rozhovorů odmítnuto, informanti poté byli nahrazeni jinými.

Základní otázkou, která byla zjišťována, bylo, zda ředitelé slyšeli či někdy četli o školní sociální práci. I přesto, že 11 z 18 uvedlo, že ano, nedokázali školní sociální práci blíže popsat, nevěděli, kde o ní slyšeli, a co konkrétně. Je pravdou, že školní sociální práce má řadu definic, stejně jako jiná odvětví. Osobně se přikláním k jednoduchému popisu podle NASW (2012), a to, že školní sociální práce vytváří důležité spojení mezi školou, rodinou a komunitou. Z toho poté vychází náplň práce školních sociálních pracovníků.

Školní sociální práce by v sobě měla zahrnovat i spolupráci školy s komunitou, je zajímavé, že žádný z dotazovaných tuto možnost spolupráce neuvedl, ani se o ní obecně nezmínil ve své odpovědi. Přisuzuji to malému zájmu veřejnosti o možnost komunitního vzdělávání. Sama jsem při vypracovávání práce vnímala komunitní vzdělávání jako možnost rozvoje sociální práce ve školách, žádný z dotazovaných odborníků se však o této možnosti nezmínil

Z výzkumu vyplynulo, že častou překážkou, kterou ředitelé vidí v zavedení pozice školního sociálního pracovníka je nedostatek financí, se kterými se školy potýkají. Část financí by jim samozřejmě poskytnuta byla, nepokrývala by však dlouhodobější náklady na mzdu sociálního pracovníka a tento člověk by pak nebyl pro školu dlouhodobě udržitelný. K otázce financí se mi vyjádřilo konkrétně 8 z těchto 18 dotázaných, což jistě není zanedbatelné množství. K problematice financí se vraceli průběžně v průběhu rozhovoru a vysvětlovali úskalí, která by museli překonat, pokud by školního sociálního pracovníka chtěli zaměstnat. Například informant č. 3 se vyjádřil následovně: *No je zde možnost, že se sociální práce bude rozvíjet v případě inkluze. Ale. K vývoji je samozřejmě třeba dostat na něj finance. Je sice hezké, že dostaneme dotace například na asistenta, ale nikdy ty dotace nepokryjí celé náklady. Pak se musí finance hledat jinde, ubírat ostatním na platech. To nedělá dobrý kolektiv. Je třeba promyslet finance, vymezení v zákoně a tak, aby byl ten člověk dlouhodobě udržitelný na škole.*

V souvislosti s tímto financováním sociálních pracovníků ve školství jsem narazila na myšlenku Langsteina (2013), ten říká, že ne vždy je vše o penězích, ale k naplnění potřeb bývají neodmyslitelné. A každá investice do pozitivní intervence směřované k dětem je dobrou investicí pro dobro budoucnosti celé společnosti. S touto myšlenkou rozhodně souhlasím a rozhodně ne všichni si důležitost investice do vzdělávání a školství uvědomují.

Mnoho z informantů, konkrétně 14 považuje školní sociální práci za potřebnou. Vzhledem k množícím se případům výskytu sociálně patologických jevů, potřebou spolupráce s rodinou a dalším. Tuto možnost spolupráce zmiňují autorky Tokárová a Matulayová (2013), které kromě sociálně patologických jevů na školách zmiňují také nutnost spolupráce s chudými dětmi, v současné době bývají mezi dětmi velké rozdíly

ve finančním zaopatření. I autorka Dávidová Vidrová (2013) zmiňuje sociálně patologické jevy, násilí v rodině a jiné faktory. Zaměřuje se však hlavně na jejich prevenci, která je podle ní důležitá k tomu, aby si děti do budoucího života neodnášely traumata z dětství.

Výsledky ukázaly, že kromě toho, že v jedenácti odpovědích zazněla jako možná spolupráce školního sociálního pracovníka a sociálně znevýhodněných dětí, byli ve 4 případech zmíněni i záškoláci. Kontrola školní docházky je přitom prvotním impulzem k vytvoření školní sociální práce, jak ji popisuje například Allen – Meares (2013). Pokud by tedy školní sociální pracovník kontroloval docházku v českých školách, vrátila by se činnost k myšlence, ze které původně vznikla.

Z výsledků výzkumu také vyplynulo, že inkluzivní vzdělávání je jedním z faktorů, který si ředitelé základních škol dávají do souvislosti s možným budoucím vývojem školní sociální práce. Tento fakt je velmi zajímavý, jelikož při vytváření teoretické části mé bakalářské práce a hledání zdrojů, jsem si školní sociální práci a inkluzi nespojovala do možných souvislostí. Činnost sociálních pracovníků ve školách jsem si spojovala spíše s existencí komunitních škol, které bývají spojením školy, rodiny a komunity, a tím jsou školní sociální práci podobné. K budoucímu inkluzivnímu vzdělávání a souvisejícím rozvojem školní sociální práce jsem skeptická. Podle mého názoru ani inkluze nepomůže k rychlému prosazení sociálních pracovníků ve školství. Její nástup bude rychlejší než zvýšení informovanosti o školní sociální práci. Nejde však jen o informovanost, ale i o legislativní vymezení, finance. Dořešení těchto záležitostí bude podle mého názoru následovat až za delší dobu po zavedení inkluze. S probíhající inkluzí pak bude těžké spolupracovat s novým odborníkem, jelikož do té doby bude škola nucena inkluzivní vzdělávání a jeho potřeby řešit jinak, například za pomoci sociálního pedagoga. Sociální pedagog je zmiňován i v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. Možnost spolupráce s ním však neuvedl ani jeden z dotazovaných ředitelů, přesto, že je v tomto Akčním plánu popisován jako člen personální podpory školy. Naopak byla zmiňována možnost mít sociálního pracovníka, který by byl kvalifikovanou osobou a přitom neměl pedagogické vzdělání.

Při studování zdrojů k teoretické části bakalářské práce se mi jevila jako přijatelná spíše možnost souvislosti školní sociální práce a komunitní školy. O komunitních školách se zmiňuje například Lauermann (2012) a taktéž o komunitních školách mluví ve svém rozhovoru sepsaném Balážem (2014). Dle autora je hlavní úlohou sociálního pracovníka v komunitních školách budovat vazby a vztahy mezi rodinou a školou. Autor si však také uvědomuje, že integrace sociálních pracovníků do škol, jako například komunitních koordinátorů je práce na dlouhou dobu a nesetkává se s podporou. Kromě Lauermana se i Krausová (2013) zajímá o rozvíjení komunitního modelu vzdělávání a rozvíjení školní sociální práce.

V pěti rozhovorech zazněla obava, aby se činnost sociálního pracovníka nepřekrývala s činnostmi ostatních členů školního poradenského pracoviště, popřípadě činností sociálního pracovníka OSPOD. Zmíněna byla domněnka, že školní sociální pracovník bude suplovat OSPOD, a to není žádoucí. Např. informant č. 15 uvedl: *Škola samozřejmě spolupracuje s odborem sociálních věcí, když už je třeba. A školní sociální pracovník podle mě jen supluje OSPOD a to není potřeba.* Autorka Závodná (2015) se o tomto problému zmiňuje též a uvádí, že je potřeba mít vymezené činnosti školního sociálního pracovníka tak, aby nedocházelo k překryvu činností právě s pracovníky OSPOD, pracovníky školy, atd. Souhlasím s tím, že je nutné mít jasně vymezené kompetence a pravomoci pro školní sociální pracovníky, pokud ne, mohlo by se kvůli jejich neznalosti stát, že bude členy školního poradenského pracoviště sociální pracovník považován za konkurenci a ředitelům za zbytečného zaměstnance. Osobně se domnívám, že by k překryvu kompetencí nedocházelo, pokud by v zákoně byly kompetence školního sociálního pracovníka jasně stanoveny. OSPOD by byl jistě jednou z institucí, se kterou by školní sociální pracovník spolupracoval, jistě by však nemohl přebrat jeho kompetence, proto se mi tato obava ředitelů nezdá příliš správná.

Všechny školy byly při vyhodnocování děleny do několika kategorií, prvním dělením bylo dělení podle počtu žáků, které školy rozčlenilo na 4 skupiny. Druhé dělení školy zmapovalo podle členů školního poradenského pracoviště. Byla předpokládána souvislost například mezi velikostí školy a názory na potřebnost školní sociální práce v ní. Tyto souvislosti se však nepotvrdily. Například i školy s počtem žáků do 200 by

školního sociálního pracovníka uvítaly a našly mu v dané škole uplatnění. Naopak 1 škola s počtem žáků vyšším než 600 vnímá školního sociálního pracovníka jako zbytečného zaměstnance. Snaha o hledání souvislostí probíhala v každé otázce, je však zřejmé, že ani počet žáků, ani složení odborníků ve školním poradenském pracovišti nemělo na odpověď jednoznačný vliv.

Z provedeného výzkumu vyplynuly následující odpovědi na výzkumné otázky:

Jak ředitelé škol vnímají školskou sociální práci?

Ředitelé, kteří byli za účelem výzkumu osloveni, považují školní sociální práci za potřebnou, a to ve 14 z 18 případů. Názor na potřebnost nijak nesouvisel s počtem žáků na škole. 11 z těchto 14 navíc uvedlo, že by školní sociální práce byla potřebná i na jejich škole.

Jakou mají ředitelé škol představu o náplni práce školních sociálních pracovníků?

V 11 z 18 rozhovorů bylo hlavní představou náplně práce spolupráce se sociálně znevýhodněnými žáky. Sociálně znevýhodnění žáci tvořili nejpočetnější cílovou skupinu školních dětí. Po žácích následovala otázka na osoby mimo okruh žáků, se kterými by sociální pracovník spolupracoval. Ve 12 z odpovědí zazněla rodina, v dalších 11 odpovědích byli zmíněni učitelé.

Jaký je názor ředitelů ZŠ na předpokládaný vývoj školské sociální práce v ČR?

12 z 18 dotázaných ředitelů v budoucnu předpokládá vývoj školní sociální práce. 9 z těchto 12 si tento vývoj dává do přímé souvislosti s plánovaným inkluzivním vzděláváním na základních školách.

6 ZÁVĚR

Cílem praktické části mé bakalářské práce bylo zjistit, jak ředitelé základních škol vnímají školní sociální práci. Teoretická část shrnuje a informuje o školní sociální práci, její realizaci ve vybraných zahraničních zemích a situaci v České republice. Pozornost je věnována také současnému poradenství na školách a komunitním školám, které by případně mohly přispět a být otevřené k rozvoji profese školního sociálního pracovníka. V poslední řadě je také řešena otázka pozitiv a negativ přítomnosti této profese na škole a také překážky, které v současné době brání zavedení školní sociální práce do českého školství.

Výzkumný soubor tvořilo 18 ředitelů základních škol v Jihočeském kraji. Ke zjištění jejich vnímání školní sociální práce byly zjišťovány odpovědi na výzkumné otázky. Tyto výzkumné otázky se zabývali především vnímáním potřeby této profese, její náplní práce a předpokládaným budoucím vývojem. Získané informace byly následně vyhodnocovány metodou trsů a jednotlivé otázky byly seskupeny do okruhů v závislosti na tom, čeho se týkali. Tyto 3 okruhy se zabývaly informovaností, představou o náplni práce, potřebností a názorem na budoucí vývoj.

Výsledkem praktické části bylo zjištění, že 11 z 18 dotazovaných už o školní sociální práci povědomí mělo, někde o ní slyšeli nebo četli. Zbýlých 7 se o této oblasti dozvědělo z mé strany, i to však pomohlo k další informovanosti odborné veřejnosti o školní sociální práci.

Jako náplň práce sociálního pracovníka byla nejčastěji uváděna spolupráce se sociálně slabými dětmi, a to přesně v 11 z odpovědí. Dalšími možnými náplněmi práce by mohla být podle dotazovaných ředitelů spolupráce se záškoláky, prospěchově slabými žáky, žáky, u kterých se vyskytuje sociálně patologické chování, či například s romskými žáky.

Převážná většina, tj. 14 dotazovaných si dokonce myslí, že sociální práce je ve školách potřebná. Stejný počet informantů, tedy 14 by bylo pro zavedení školní sociální práce do systému českého školství. Hlavním faktorem, který byl uváděn, jako důvod této potřeby je zejména stále se zvyšující výskyt sociálně patologických jevů na

školách a jejich nutnost řešení, dalším uváděným důvodem je nutnost spolupráce s rodinami.

Třináct z celkových 18 účastníků poté uvedlo, že se podle jejich názoru školní sociální práce v budoucnu rozvíjet bude. Jako hlavní důvod pro rozvoj bylo uváděno plánované inkluzivní vzdělávání. Podle dotazovaných ředitelů by mohl právě sociální pracovník s inkludovanými žáky a jejich rodinami spolupracovat. Bude bezpodmínečně nutné zajistit dalšího odborníka do školy, otázkou podle mnohých zůstává, jak vyřešit finance na dalšího zaměstnance.

Díky získaným informacím se domnívám, že se u nás školní sociální práce v budoucnu bude rozvíjet, zejména v souvislosti s plánovaným inkluzivním vzděláváním. Doufám, že výsledky práce poslouží k větší informovanosti odborné i široké veřejnosti o problematice školní sociální práce. Pouze dobrá informovanost poté může vést k zájmu o tuto oblast, rozvíjení diskuzí a vědecké činnosti. Jednou snad bude sociální pracovník plnohodnotným členem školního poradenského pracoviště, stejně jako školní metodik prevence, výchovný poradce či školní psycholog.

7 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN - MEARES, P.. *Social work services in schools*. 3rd edition. Boston: Allyn and Bacon. 2000. ISBN 0-205-29147-3.

ALLEN - MEARES, P.. School social work in *Encyclopedia of social work*. [online]. 2013. [cit. 2016-03-03]. DOI: 10.1093/acrefore/9780199975839.013.351. Dostupné z: <http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-351?rskey=Ni2tjR&result=1>.

ALLEN-MEARES, P. a kol. School-based Social Work Interventions: A Cross-National Systematic Review. *Social Work* [online]. 2013, [cit. 2016-03-03]. roč. 58, č. 3, s. 253-262. DOI: 10.1093/sw/swt022. ISBN 10.1093/sw/swt022. ISSN 0037-8046.

BALÁŽ, R. *Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec*. [online] 2014. [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <http://www.socialniprace.cz/zpravy.php?oblast=3&clanek=481>.

CIUTTIOVÁ, B. Školská sociální práca – prepojenie medzi školou a rodinou. In *Konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Mesto Trnava, odbor sociálny pod záštitou Ing. Štefana Bošnáka, primátora mesta. ADTeam s.r.o. Trnava. 2008. s. 29-32

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů České republiky*. 17. 02. 2005. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004,

[cit. 2015-11-03]. částka 190, Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>.

DÁVIDOVÁ VIDROVÁ, A. Význam školskej sociálnej práce. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci. roč. 13, č. 2. s. 159 – 162, ISSN 1213-6204.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. *The Praxis Study Companion: School Social Worker: Content Knowledge*. [online] 2012. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.ets.org/s/praxis/pdf/0211.pdf>

FELBEROVÁ, P. *Možnosti uplatnění sociálních pracovníků na školách*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta.

FRANKLIN, C. a kol. School social work, C. N. Dulmus, K. M. Sowers. *Social Work Fields of Practice: Historical Trends, Professional Issues, and Future Opportunities*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons, Inc., 2012. s. 81-111. ISBN: 978-1-118-17692-4.

HAKALOVÁ, L. *Sociální práce ve školách*. Ostrava, 2014. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Fakulta sociálních studií

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HRUŠKOVÁ, R. Školská sociálna práca v prostredí vysokých škôl I. *Sociálne a politické analýzy*. Košice: FF, UPJŠ v Košiciach, 2012, roč. 6, č. 2, 183-241. ISSN 1337-5555.

KNOBLOCHOVÁ, D. *Vliv Ligy komunitních škol na inkluzi sociálně znevýhodněných žáků*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

KRAUS, B. a V. POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.

KRAUSOVÁ, A. Komunitní školy – příležitost pro rozvoj školské sociální práce? *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 2. s. 50 - 63, ISSN: 1213-6204.

LACA, S. a M. SCHAVEL. Opodstatnenosť sociálnej práce v školskom prostredí v prevencii sociálnopatologických. In *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava 2011. s. 366 – 379. VŠZaSP sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-018-7.

LANGSTEIN, K. Školský sociálny pracovník a súzvuk sociálnej intervencie. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci. roč. 13, č. 2, s. 32-34, ISSN 1213-6204.

LAUERMANN, M. *Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému*. [online] 2012. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15805/KOMUNITNI-SKOLA-V-PERSPEKTIVE-CESKEHOVZDELAVACIHO-SYSTEMU.html/>

LENGYEL, P. Školská sociálna práca v meste Povážská Bystrica. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 5, s. 28-29, ISSN: 1213-6204.

Liga komunitních škol. *Stanovy Ligy komunitních škol*. Brno, 2014. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://osmec.cz/liga-komunitnich-skol/o-lize/>

MATULAYOVÁ, A. a I. PEŠATOVÁ. Social Workers in Schools. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 5, s. 64-71, ISSN: 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T. a N. MATULAYOVÁ. Školská sociálna práca – potreba a perspektívy. *Sociální práce*. Brno: ASVSP, 2006, roč. 6, č. 1, ISSN: 1213-6204.

MATULAYOVÁ, T.. Možnosti rozvoja školskej sociálnej práce na Slovensku. In: Školská sociálna práca, *Zborník z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: FZaSP TU, 2008, s. 93–102. ISBN 978-80- 8082-246-0.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1362-4.

MIZRAHI, T. a L. E. DAVIS. *Encyclopedia of social work*. 20th ed. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 978-0-19-531036-8.

NOVÁK, T. Škola centrem obce – komunitní centrum. In MECH, Josef (ed.). *Partnerství a konkurence veřejného a soukromého sektoru* [CD-ROM]. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

PEŠATOVÁ, I. a T. MATULAYOVÁ, Kompetence školních speciálních pedagogů a školních sociálních pracovníků v inkluzivním školství v České republice. *ACC JOURNAL*. 2013, roč. 3, č. 3, s. 112-121, ISSN: 1803-9782.

PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál, 2009. 400 stran. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. 936 stran. ISBN 978-80-7367-546-2.

RAINES, C. James. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, roč. 13, č. 2. s. 38 - 49, ISSN: 1213-6204.

RAINES, J. C., S. STONE a A. FREY. The Need for an Evidence-Informed Practice Approach in Schools: School Social Work in the 21st Century—Making Evidence-Based Practice (EBP) Work in School Social Work Practice. *School Social Work*. Oxford University Press. 2010. [cit. 2016-01-02]. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195373905.003.0001. Dostupné z: <http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780195373905.001.0001/acprof-9780195373905-chapter-1>.

SKALOVÁ, N. *Možnosti zavedení školské sociální práce na základní školy v České republice*. Praha, 2013. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze Filozofická fakulta.

SKYBA, M. a D. ŠOLTÉSOVÁ. *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok*. 1. vydání. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1313-3.

SKYBA, M. *Školská sociálna práca*. 1. vydání. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2015. ISBN 978-80-555-1153-5.

Standards for School Social Work Services [online]. Washington, DC: National Association of Social Workers, 2012. [cit. 2016-01-02]. Dostupné z: <http://www.socialworkers.org/practice/standards/NASWSchoolSocialWorkStandards.pdf>

TITMANOVÁ, M. Spíš je třeba zefektivňovat to, co již škola má, než hledat další zdroje pomoci zvenku. *Sociální práce/Sociálna práca*. 2013, Brno: Asociace vzdělavatelů v sociální práci. vol. 13, no. 2. s. 162 – 163, ISSN 1213-6204.

TOKÁROVÁ, A. a T. MATULAYOVÁ. Školní sociální práce. MATOUŠEK, O.. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0366-7.

VALENTOVÁ, H. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

ZÁVODNÁ, M. Školní sociální práce v České republice. In *Jarní škola 2015: Sborník příspěvků z mezinárodní konference Jarní škola sociální práce, která se konala ve dnech 14. – 17.4. 2015*. Ostrava 2015. s. 41-50. Ostravská univerzita v Ostravě Fakulta sociálních studií. ISBN 978-80-7464-752-9.

8 PŘÍLOHY

Příloha 1 – Scénář rozhovoru

Obecné otázky

1. Kolik žáků navštěvuje Vaši školu?
2. Má Vaše škola poradenské pracoviště? Kdo všechno tam pracuje?

Jak ředitelé ZŠ vnímají školskou sociální práci?

1. Slyšeli jste nebo četli o sociální práci ve škole? Co o ní víte?
2. Myslíte si, že je sociální práce ve školách potřebná?
3. Znáte nějakou školu, kde sociální pracovník působí?
4. Dokážete si představit, že by ve vaší škole působil sociální pracovník?
5. Pokud zvážíte možnost, že byste školního sociálního pracovníka zaměstnali, jednalo by se spíše o zaměstnání na plný pracovní úvazek nebo spolupráci se školním soc. pracovníkem, který by do školy docházel např. jen v určité dny?

Jakou mají ředitelé ZŠ představu o náplni práce školního soc. pracovníka?

1. Jak se podle vás liší práce sociálního pracovníka ve škole od jiných pracovníků z poradenského pracoviště?
2. Jakou máte představu o náplni práce školního sociálního pracovníka?

Jaký je názor ředitelů ZŠ na předpokládaný vývoj školské sociální práce v ČR?

1. Zaznamenali jste nějaké aktivity či diskuse týkající se školní sociální práce?
2. Myslíte si, že se u nás bude školní sociální práce rozvíjet?
3. Byli byste spíše pro, či proti zavedení školní sociální práce do českého školství?