



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Sciences

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

**Školní sociální pracovník – postoje pedagogických  
pracovníků základních škol**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Studijní program: **REHABILITACE**

**Autor:** Eva Hodková

**Vedoucí práce:** Mgr. Bohdana Břízová, Ph. D.

České Budějovice 2016

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „**Školní sociální pracovník - postoje pedagogických pracovníků základních škol**“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů 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 bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. 7. 2016

.....

### **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat mé vedoucí bakalářské práce Mgr. Bohdaně Břízové, PhD. za vedení, podporu a trpělivost, kterou se mnou měla při psaní práce. Taky děkuji svým dětem za podporu a pochopení.

# Školní sociální pracovník - postoje pedagogických pracovníků základních škol

## Abstrakt

V této bakalářské práci se zabývám tématem školní sociální práce a jejím cílem bylo zjistit postoj pedagogů základních škol k pozici školního sociálního pracovníka. Dílčím cílem pak bylo zjistit názor pedagogů na to, zda by funkce školního sociálního pracovníka měla pozitivní dopad na fungování školy a její zdravé sociální klima.

Školní sociální práce a školní sociální pracovník jsou v českém prostředí zatím málo známými pojmy. V praxi nejsou zavedeny a legislativně ukotveny. Ojedinele se vyskytuje obdobná pozice na některých základních školách spíše komunitního typu. V posledních letech se o zavedení školního sociálního pracovníka do škol mluví častěji, zatím však pouze v akademické rovině.

V teoretické části bakalářské práce jsme se proto věnovala zmapování školní sociální práce ve světě, kde již řadu let školní sociální pracovníci na školách pracují. Nejdelší historii v této oblasti má USA, proto jsem velkou část první kapitoly věnovala právě historii a také současnosti americké školní sociální práce. Počátky sociální práce v USA se datují do roku 1877 s přijetím zákona o dětské práci a později se zákonem o povinné školní docházce. Tehdejší hlavní činností pracovníků byl dohled nad školní docházkou. Později po oficiálním zavedení sociální práce do škol se jejich pravomoc rozšiřovala. V současnosti je jejich činnost na škole i mimo ní rozsáhlá a postihuje podle americké Asociace školních sociálních pracovníků tři základní okruhy služeb: služby studentům, služby rodině a rodičům a služby personálu školy.

Kromě USA se školní sociální práce vyvíjela taky v Evropě. V další části první kapitoly se věnuji stručně Anglii a Německu a Slovensku. Na Slovensku je historie školní sociální práce nejkratší, ale vzhledem k naší společné historii a podobného vzdělávacího systému asi pro sbírání zkušeností nejzajímavější.

V druhé kapitole teoretické části se zabývám popisem českého vzdělávacího systému a analýzou současného stavu na základních školách. Nastiňuji také vývoj poradenských služeb, vznik nových pracovních pozic jako je metodik prevence, výchovný poradce. V této kapitole jsem se snažila také popsat konkrétní aktivity MŠMT, které vedou formou národních projektů částečně hrazených z ESF k zvýšení výchovné a preventivní funkce školy, k rozvoji poradenských služeb a zvyšování

odborností a kompetencí pedagogických pracovníků.

V praktické části práce jsem měla zjišťovat názor pedagogických pracovníků na zřízení nové pracovní pozice školního sociálního pracovníka. Pro výzkum jsem použila strategii kvalitativního výzkumu a metodu polořízeného rozhovoru. Výzkumný vzorek tvořili pedagogové základních škol z Kraje Vysočina. Celkem se mi povedlo uskutečnit rozhovory s 21 komunikačními partnery. Při vyhodnocování rozhovorů jsem použila metodu vytváření trsů.

Výsledky výzkumu naznačují, že školní sociální pracovník by byl vítaným členem týmu, ale už není zcela jednoznačné, zda je v současné době potřebný. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal v době zavádění „Společného vzdělávání“ do škol, učitelé vnímali potřebnost jiných profesí. Na dílčí otázku práce by se však dalo odpovědět, že pokud by byl na škole školní sociální pracovník, tak by jeho práce měla pozitivní dopad na celkové klima školy.

### **Klíčová slova**

školní sociální práce; školní sociální pracovník; pedagog základní školy; zdravé sociální klima školy; postoj pedagogů

# **School social worker - Attitude of Pedagogical workers in Elementary schools**

## **Abstract**

In this Bachelor Thesis I am dealing with the topic of school social work. Its main objective was to determine the elementary school teachers' attitude towards school social workers. A partial objective was to determine the pedagogues' opinion on whether the function of a school social worker could have a positive impact on functioning of schools and a healthy social climate.

Up until now, the terms School social work and School social worker have not been very well-known in the Czech Republic. They are neither well-established nor do they have any legislative backing. In isolated cases a similar position exists in some community type elementary schools. In recent years the topic of introducing school social workers has gained momentum, however, up until now, mostly on academic level.

The theoretical part of my bachelor thesis is devoted to mapping the school social work throughout the world, where school social workers have been active for many years. The U.S. have the longest history of school social work, that is why most of the first chapter is devoted to the history and present of the American school social work. In the U.S. school social work dates back to 1877 when the Child Labour Act has been adopted followed later by the Compulsory Education Act. At that period the social workers' main job was to ensure that children attend schools. Later, once school social work had been officially introduced, their authorities have gradually broadened. At present their school and out-of-school activities are very extensive and according to the School Social Work Association of America they provide services to three main target groups: students, parents and family, and school staff.

Besides the U.S., school social work has also evolved in Europe. The next section of the first chapter is devoted to England, Germany and Slovakia. The history of school social work in Slovakia is the shortest, however, considering our common history and similar educational systems, provides the most relevant comparison and experience.

In the theory oriented chapter two I describe the Czech educational system and analyse the current situation at elementary schools. I outline how counselling services have evolved, how new working positions are being created, such as the school

prevention methodologist or the education counsellor. In this chapter I also strive to describe specific activities by the Ministry of Education, Youth and Sports implemented in form of national projects the cost of which is partially being covered by the ESF. The projects aim to improve the educational and preventive function of schools, develop counselling services, and improve the know-how and competences of educational workers.

In the practical section of my thesis I strive to uncover opinions of educational workers on establishing a new position of a school social worker. To carry out the survey I have used a qualitative research strategy and the semi-controlled interview technique. The research sample included elementary school teachers from the Vysočina region. I was able to interview a total of 21 respondents. When evaluating the interviews, I have used the tuft formation method.

The results of my survey suggest that a school social worker would be a welcome addition to the team, however, it is not entirely clear whether he/she is currently needed. Considering the fact that the research was done while the “Common education” concept was being introduced at schools, the teachers did perceive the necessity of introducing other positions. To answer the partial question of my thesis, we could say, that if we had school social workers at schools, their work would have a positive impact on the overall school climate.

### **Key words**

school social work; school social worker; elementary school teacher; healthy school social climate; teachers' attitude

## Obsah

1	SOUČASNÝ STAV .....	10
1.1	Historie vzniku a vývoj školní sociální práce v zahraničí .....	10
1.1.1	USA .....	10
1.1.2	Školní sociální práce v Evropě .....	15
1.1.3	Školní sociální práce na Slovensku .....	16
1.2	Současný stav na základních školách v ČR .....	17
1.2.1	Základní škola – její funkce, poslání, legislativní zakotvení.....	17
1.2.2	Pedagog základní školy .....	19
1.3	Vývoj českého základního školství v současnosti .....	20
1.3.1	Školní poradenská zařízení .....	20
1.3.2	Inkluze v základních školách.....	21
1.4	Situace na základních školách dnes .....	25
1.5	Sociální pedagog jako možné řešení .....	26
1.5.1	Sociální pedagogika – vymezení oboru.....	26
1.5.2	Kdo je sociální pedagog .....	27
2	Cíl práce a výzkumné otázky .....	30
2.1	Cíl práce .....	30
2.2	Výzkumné otázky .....	30
2.3	Operacionalizace pojmů.....	30
3	METODIKA .....	33
3.1	Charakteristika výzkumného souboru.....	33
3.2	Vlastní realizace výzkumu .....	35
3.3	Způsob zpracování výsledků.....	35
4	VÝSLEDKY .....	37
4.1	Základní údaje o komunikačních partnerech .....	37
4.2	Identifikace jednotlivých trsů.....	37
4.2.1	Analýza výsledků podle trsů.....	37
5	DISKUZE.....	45
6	ZÁVĚR .....	53
7	Seznam použitých zdrojů .....	54
8	Seznam příloh.....	61



## ÚVOD

Toto téma jsem si vybrala proto, že víc jak 10 let pracuji v pedagogickém nakladatelství a jsem v častém kontaktu s pedagogy, a dosud jsem sama o takovéto funkci neslyšela. Studium oboru Rehabilitačně-psychosociální péče o postižené děti, dospělé a seniory mi přiblížilo sociální problematiku, a proto právě spojení mých znalostí z terénu základních škol a znalostí ze sociální oblasti může být výhodou při sbírání informací, výzkumu a hodnocení současného stavu na základních školách.

Abych mohla provádět výzkum a ptát se pedagogů základních škol na jejich názor, musela jsem se sama nejdříve seznámit s funkcí „školní sociální pracovník“. Při vyhledávání informací a pročítání odborné literatury z různých zdrojů jsem zjistila, že tato pozice je v několika státech na školách už dávno zavedena, dokonce v USA má již 100letou historii. To vyvolává otázku, proč v České republice tato funkce na školách není a proč pro ni není legislativní opora v žádném ze zákonů. Pouze se víc jak deset let o školním sociálním pracovníkovi uvažuje a mluví zatím jen na akademické půdě. To, že tato pozice nebyla na školách před rokem 1989, je pochopitelné. Za dřívějšího režimu byla důležitost sociální práce podceňována a opomíjena a školství a jeho vzdělávací a výchovný dopad byl naopak přeceňován. Po revoluci dochází u nás ke změnám jak pozitivním, tak bohužel i negativním. K negativním patří mimo jiné vysoká rozvodovost, nefunkčnost rodiny, nezaměstnanost, větší dostupnost drog a jiných návykových látek, vznik bezdomovectví, vznik tzv. chudoby atd. To vše a další jsou faktory, které vedou ke vzniku sociálně patologických jevů a sociálních problémů v rodinách. Protože ve škole tráví děti velkou část dne, je zřejmé, že narůstající sociální problémy v rodinách a ve společnosti se projeví také na půdě školy. Škola jako výchovně-vzdělávací instituce musí reagovat na novou situaci, tím se zvyšují i nároky na pedagoga. Zda je škola v dnešní době dostatečně připravena na řešení sociálních problémů na školách, zda náš školský systém reaguje adekvátně, tomu se budu také věnovat ve své bakalářské práci.

Cílem praktické části této bakalářské práce je zkoumat postoj pedagogů základních škol na zřízení nové pozice školního sociálního pracovníka.

Dílčím cílem této práce je zjistit názor pedagogů na to, zda by funkce školního sociálního pracovníka měla pozitivní dopad na fungování školy a její zdravé sociální klima. Předpokládám, že tak jako já jsem neměla o pozici školního sociálního pracovníka povědomí, nebude o tom mít povědomí i řada pedagogů ze základních škol.

# 1 SOUČASNÝ STAV

## *1.1 Historie vzniku a vývoj školní sociální práce v zahraničí*

Jak jsem již naznačila v úvodu, školní sociální práce není v České republice zavedena a nemá žádnou historii a ani současnost. Kde má školní sociální práce počátky a jaký byl její vývoj, se musíme podívat do zahraničí.

Školní sociální práce je zavedena v mnoha státech. Přehled těchto států je možné najít na webových stránkách Mezinárodní sítě pro školní sociální práci (International Network for School Social Work), která vznikla v roce 1990 a kromě toho, že na svých webových stránkách poskytuje informace o školní sociální práci ve světě, vydává také online elektronický měsíčník s články z praxe školní sociální práce, nabízí kontakty na organizace po celém světě a ve svých průzkumech informuje o stavu školní sociální práce v jednotlivých zemích a o cílech mezinárodní sítě (Huxtable, 2012).

Mezinárodní síť má informace o 49 státech, kde funguje školní sociální práce. Česká republika v seznamu bohužel chybí. Přehled všech států uvádím v příloze bakalářské práce (příloha č. 1).

Nejdelší historii a tím pádem největší zkušenosti a nejvíce odborných poznatků najdeme v USA. Z toho důvodu se americké školní sociální práci budu věnovat trochu podrobněji než školní sociální práci v jiných státech.

### *1.1.1 USA*

Spojené státy americké mají ve školní sociální práci nejdelší historii a tím pádem i nejvíce zkušeností, které publikují a předávají. V této části se pokusím stručně shrnout historii vzniku školní sociální práce v USA, její vývoj, legislativní zakotvení, definici školního sociálního pracovníka, jeho povinnosti a pracovní náplň až po současný stav.

#### *Historie školní sociální práce v USA*

Začátky školní sociální práce v USA podle Smithe (1986) jsou spojené se zavedením povinné školní docházky v 70. letech 19. století, kdy byl ve státě Illinois v roce 1877 přijat první zákon o dětské práci a v roce 1880 první zákon o povinné školní docházce. Zákon však po žácích vyžadoval, aby navštěvovali školu pouze dvanáct týdnů v roce (Smith, 1986). Povinná docházka ovšem, jak uvádí Richardson & Parker (1993), přivedla do škol i nepolepšitelné a obtížně vzdělavatelné, na které školy nebyly připraveny, proto bylo nutné zřizovat zvláštní třídy.

Do roku 1900 byla povinná školní docházka uzákoněna již ve více než třiceti státech USA (Mulkeen, 1986). Sociální práce ve školách byla oficiálně zahájena ve školním roce 1906/07 ve čtyřech velkých městech Spojených států: Bostonu, Hartfordu, New Yorku a Chicagu (Allen-Meares, 2004; McCullagh, 1993, 2000, 2002). Jak píše Montgomery (1907), zpočátku se sociální pracovníci označovali jako „hostující učitel“ nebo „školní vizitace“ a museli se věnovat nejen škole, ale i společenství přilehlému škole, protože zavedení povinné školní docházky znamenalo hlavně pro rodiny imigrantů ztrátu dalšího příjmu, a z toho důvodu neradi posílali děti do školy.

Historicky prvním, kdo podrobně popisuje činnosti těchto sociálních pracovníků, je Culbert (1916), který uvádí, že sociální pracovnice má v obecné rovině jediný úkol, a to urovnat těžkosti v životě dítěte, které brzdí jeho rozvoj a zhoršují školní prospěch. Tento autor tak pracovní činnost sociálních pracovníků rozdělil na dvě fáze – první fáze je ve směru od rodiny ke škole a spočívá v tom, že škole je rodinou interpretován mimoškolní život dítěte, tyto informace pak doplňují učitelovy poznatky o dítěti a jeho potřebách, o jeho domově, prostředí, zaměstnání, o jeho zájmech, zálibách, vlohách tak, aby byl učitel schopen vzdělávat dítě celostně a mohl lépe poznat jeho potřeby. Sociální pracovník tak dle autora škole napomáhá k lepší obeznámenosti s přilehlým okolím a jeho obyvateli, a škola tak může děti vychovávat k životu, který mají před sebou. V druhé fázi, která je směrem od školy k rodině, „hostující učitel“ interpretuje rodičům požadavky školy a vysvětluje jim specifické obtíže a potřeby dítěte, protože si rodiče někdy jednoduše neuvědomují požadavky školy nebo potřeby dítěte, a neposkytují tak podporu ani pomoc, kterou by jinak byli schopni poskytnout (Culbert, 1916).

Vizitující učitele, kteří jsou vlastně předchůdci dnešních školních sociálních pracovníků, sdružovala organizace National Association of Visiting Teachers (NAVT), která se v první polovině padesátých let minulého století změnila na National Association of Social Workers (NASW) – Národní asociaci sociálních pracovníků – a fungovala jako hlavní zastávce a propagátor školní sociální práce do roku 1994 (NASW, 2002). V roce 1994 vznikla nová organizace, School Social Work Association of America (SSWA, 2010).

### ***Školní sociální pracovník v USA dnes***

V zákoně o základním a středním školství (PUBLIC LAW 107–110—JAN. 8, 2002) v části SEC. 4151 odstavec 9 jsou američtí školní sociální pracovníci uvedeni v rámci jednoho ze tří typů poskytovatelů služeb a péče o duševní zdraví ve školách,

který mimo jiné zahrnuje také školní (výchovné) poradce a školní psychology, což znamená, že školy tedy mohou zaměstnávat školní sociální pracovníky v rámci programu poradenství na základních a středních školách. Dále v tomtéž zákoně v části SEC. 9101 odstavec 36 A jsou školní sociální pracovníci chápáni jako „obsluha žáků“, která se podílí na zajištění posudku, diagnózy, poradenství, výchovných, terapeutických a dalších nezbytných služeb jako součást komplexního programu pro plnění potřeb studentů.

Jak uvádí Raines (2013), existuje sice určitá federální definice školního sociálního pracovníka v USA, která zahrnuje pět širších aktivit, jako jsou:

- příprava sociální a rozvojové anamnézy postižení dítěte;
- skupinové a individuální poradenství poskytované dítěti i rodině;
- partnerská spolupráce s rodiči a dalšími osobami zaměřená na ty problémy v životní situaci dítěte (domov, škola a komunita), které mají vliv na jeho přizpůsobení se školnímu prostředí;
- mobilizace školních a komunitních zdrojů, aby se dítě mohlo učit co nejefektivněji v rámci svého výukového programu; a
- pomoc při rozvíjení pozitivních behaviorálních intervenčních strategií,

ale zároveň ministerstvo školství USA prohlásilo, že tato definice je pouze orientační.

Podle Asociace školních sociálních pracovníků (SSWS, 2003; Rev., 2012) má školní sociální pracovník poskytovat mimo jiné tyto základní služby:

Služby studentům:

- poskytování krizové intervence,
- rozvoj intervenční strategie pro zvýšení školního úspěchu,
- asistence při řešení konfliktů a zvládání hněvu,
- pomoc dítěti rozvíjet vhodné dovednosti sociální interakce,
- pomoc dítěti v pochopení a přijetí sebe a druhých.

Služba rodině a rodičům:

- práce s rodiči s cílem zvýšit jejich podporu dětem se zvládnutím školy,
- zmírnění rodinného stresu a tím umožnit dítěti, aby efektivněji fungovalo ve škole a komunitě,
- pomoc rodičům, aby měli přístup k programům učeným studentům se speciálními potřebami,

- pomoc rodičům v přístupu a využití školních a komunálních zdrojů.

Služby personálu školy:

- poskytovat zaměstnancům základní informace k lepšímu pochopení faktorů (kulturních, společenských, ekonomických, familiárních, zdravotních atd.), které ovlivňují výkon a chování studenta,
- hodnocení studentů týkající se duševního zdraví,
- vzdělávací programy pro rozvoj zaměstnanců,
- pomoc učitelům s vedením chováním,
- poskytovat přímou podporu zaměstnancům (SSWA, 2012).

Školní sociální pracovníci v USA pracují podle standardů, které vydává Národní asociace sociální práce již od roku 1976. Tyto jsou neustále doplňovány a modernizovány a poslední dostupné aktuální standardy z roku 2012 jsou shrnuty do 11 bodů (NASW, 2012).

Níže uvádím ve volném překladu z angličtiny stručný výčet standardů, které jsou uvedené v publikaci a dostupné ve formátu pdf na webových stránkách Národní asociace sociální práce.

1. Etika a hodnoty – Školní sociální pracovník musí dodržovat etiku a hodnoty profese sociální práce dle etického kodexu NASW.
2. Kvalifikace – Školní sociální pracovník musí splňovat opatření pro profesionální praxi stanovená NASW a příslušným ministerstvem školství.
3. Posouzení/zhodnocení/diagnostika – Školní sociální pracovník musí provádět hodnocení jednotlivců, rodin a systému s využitím různých metod.
4. Intervence – Školní sociální pracovník musí pochopit a navrhnout postup intervence tak, aby docházelo k pozitivnímu řešení problému.
5. Vyhodnocení – Školní sociální pracovník provádí průběžné hodnocení na určení úrovně socioterapeutického procesu, které použije pro další rozhodování.
6. Vedení záznamů – Školní sociální pracovník musí vést přesné údaje a záznamy, které jsou relevantní pro plánování, implementaci a hodnocení školy a sociální práce.
7. Management náplně práce – Školní sociální pracovník bude organizovat svoji práci účinným a efektivním způsobem.

8. Profesní rozvoj – Školní sociální pracovník musí usilovat o nepřetržité zvyšování znalostí a dovedností dalším vzděláváním.
9. Kulturní kompetence – Školní sociální pracovník zajistí, aby studentům a jejich rodinám byly poskytovány služby v rámci kontextu multikulturního porozumění a znalosti kulturního a sociálního prostředí.
10. Interdisciplinární vedení a spolupráce – Školní sociální pracovník bude vedoucím konzultantem a bude prosazovat zlepšení školního sociálního klimatu, bude poskytovat odborné poradenství jak rodičům, tak i personálu školy.
11. Advokacie – Školní sociální pracovník vykonává advokacii tak, aby potřeby studenta a rodiny byly v souladu s platnou legislativou a pravidly školy. (Standards for School Social Work Services, 2012)

### ***Školní sociální pracovník v USA dnes v praxi***

V současnosti se sociální pracovníci v USA obvykle potýkají s několika sociálními problémy, jako je chudoba, rasová segregace, násilí ve školách a problematika duševního zdraví, protože jsou častěji zaměstnáváni ve školách s vysokým stupněm chudoby (Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2009; Wight & Chau, 2009). Podle ministerstva školství USA pracovalo v roce 2009 ve 41 % základních škol 27 200 školních sociálních pracovníků, ovšem pouze 14 % těchto škol je zaměstnávalo na plný úvazek, z čehož teoreticky vyplývá, že jeden školní sociální pracovník má ve své kompetenci v průměru dvě různé školy s celkovým počtem 900 studentů (U.S. Department of Education, 2009). Dalším problémem může být samotné vzdělání sociálních pracovníků, kdy Altshuler & Webb (2009) poukazují na problém, že i když působí školní sociální pracovníci ve všech padesáti státech, potýkají se s nejednotností a nedostatečnou konzistencí požadavků na své vzdělání, například z 30 států dvě třetiny požadují pouze titul bakaláře a jedna třetina magisterské vzdělání, praxi vyžaduje 80 % států.

Sociální práce na školách v USA vykazuje do budoucna dva související trendy: 1) vznik a rozvoj praxe podložené důkazy, 2) zaměření na včasnou intervenci demonstrované v reakci na intervenci (Raines, 2013).

Podle Rainese (2008b) probíhá proces praxe založené na důkazech v pěti základních fázích, kdy příslušný pracovník musí:

- a) vytvořit zodpověditelnou otázku (posudek, prevence, risk, intervence nebo popis),

- b) vyhledat důkazy,
- c) vyhodnotit nalezené důkazy a určit jejich relevantnost, sílu a bezespornost,
- d) přizpůsobit a aplikovat důkazy na cílovou skupinu,
- e) vyhodnotit výsledky, aby zjistil, že u dané skupiny skutečně fungují.

Raines (2006) je názoru, že nárůst počtu studentů označovaných jako osoby se specifickými poruchami učení potvrdil, že dosud používaný model intervence – vyčkávaní na chybu – je potřeba zaměnit za prevenci. Změny, které umožnila školám zavést poslední novelizace zákona „IDEA“, ovlivnily na amerických školách vznik hnutí „Reakce na intervenci“ RTI, které je definováno jako praxe:

- a) zajišťující vysoce kvalitní vyučování/intervenci odpovídající potřebám studenta,
- b) využívající učební tempo v určitém časovém úseku a úrovni výkonu,
- c) přijímání důležitých výchovných rozhodnutí (Batsche et al., 2006).

RTI používá tříúrovňový model podpory studenta – primární intervence, včasná intervence a intenzivní intervence – a podobně jako u procesu praxe založené na důkazech využívá pět fází:

- a) identifikace problému,
- b) analýza problému,
- c) vyvinutí problému,
- d) vyvinutí intervence,
- e) vyhodnocení intervence (Raines, 2010).

Budoucnost školních sociálních pracovníků v USA závisí na schopnosti sociálních pracovníků uskutečňovat výše uvedené trendy.

### ***1.1.2 Školní sociální práce v Evropě***

Podle Matulayové a Tokárové (2013) je další zemí s nejvyspělejší tradicí školní sociální práce po USA Německo, kde je definována jako forma sociálněprávní ochrany mládeže. Německá školní sociální práce klade důraz na spolupráci mezi školou jako výchovnou institucí a sociálněprávní ochranou dětí a mládeže, její základ stojí na zprostředkování, síťování a kooperaci vzájemných vztahů školy s orgánem sociálněprávní ochrany dětí a mládeže a také s ostatními aktéry v místě sídla školy (Matulayová, Tokárová, 2013).

V Anglii byla v 19. století jako prvopočátek školní sociální práce zavedena pozice „kontrolora školní docházky“ a o století později se vyvinula pozice školního sociálního pracovníka jako školního pracovníka pro podporu vzdělávání, usnadňování spolupráce mezi rodinou, školou a komunitou a řešení psychosociálních obtíží žáků (Huxtable a Blyth, 2002).

Ve skandinávských zemích se školní sociální práce vyvíjela mezi roky 1940 a 1970, ovšem tady nebyl kladen důraz na docházku, ale spíše na sociální péči, a sociální pracovníci, na školách nazývaní „skolkurátorer“ – školní kurátoři – mají v náplni práce sociální práci, poradenství, s důrazem na prevenci a intervenci, a týmovou spolupráci s dalšími specialisty (Huxtable a Blyth, 2002).

### ***1.1.3 Školní sociální práce na Slovensku***

Protože je nám Slovenská republika historicky nejbliže (do roku 1993 jsme byli jeden stát), budou příklady zavádění školní sociální práce pro český školní systém nejvhodnější.

Ve srovnání s Českou republikou je Slovensko o krok vpřed. Historie školní sociální práce na Slovensku není dlouhá, je to pár let, a zatím nemá oporu v legislativě. I tak ale stojí za zmínku už jen z důvodu podobnosti s naším systémem.

V článku „Subjekty konstruují objekty“ publikovaném v odborném časopisu Sociální práce Tatiana Matulayová (2013) uvádí, že v roce 2006 se konala na Slovensku první celostátní konference věnovaná tematice školní sociální práce. Začátkům diskuzí o potřebnosti školní sociální práce předcházela již v roce 2001 aktivní činnost Mgr. Petera Lengyela (2013) v Považské Bystrici věnovaná analýzám školního prostředí z pohledu sociální práce a nárůstu problematiky týkající se sociálně patologických jevů. Výsledky těchto aktivit se staly reálným podkladem pro uskutečnění projektu školní sociální práce v Považské Bystrici, kde v rámci tohoto projektu byl ve školním roce 2006/2007 zaveden do státní základní školy v Považské Bystrici první školní sociální pracovník a funguje dodnes (Lengyel, 2013).

V tom samém roce, 2006, byla zřízena funkce školního sociálního pracovníka na církevní základní škole Angely Merici v Trnavě, kde tuto funkci zastávala Mgr. Barbora Ciuttiová dva roky, která svoji činnost popsala v článku Školská sociálna práca – prepojenie medzi školou a rodinou (2008) vydaném ve Sborníku z konference poskytovatelů sociálních služeb konané v roce 2008 v Trnavě na Slovensku. Autorka



v článku popisuje začátky, kdy bylo potřeba vytvořit nejdříve síť s poradenskými institucemi – psycholog, lékař ÚPSVaR (OSPOD), speciální pedagogická centra apod. Svoji úlohu školního sociálního pracovníka vidí Ciuttiová (2008) hlavně v preventivních aktivitách, v intervenci, evidenci a komunikaci. Opačnou zkušenost má její kolega Lengyel (2013), který své začátky popisuje nejdřív jako „hašení“ závažných problémů a až později se začalo pracovat i na prevenci. Tento autor hodnotí sociální práci na jejich škole pozitivně, povedlo se vytvořit fungující síť s dalšími odborníky a zlepšilo se sociální klima školy.

I když je historie školní sociální práce na Slovensku velmi krátká a legislativně nepodpořená, dá se říct, že se z ní dá čerpat pro další diskuze a výzkumy v českém prostředí.

## ***1.2 Současný stav na základních školách v ČR***

Abychom mohli diskutovat o tom, zda chybí na školách školní sociální pracovník, nebo je současné personální řešení dostačující, musíme nejdříve znát aktuální stav. V této kapitole bych chtěla popsat české základní školství, jeho základní funkci, personální obsazení a zajištění vzdělávání a výchovy dětí, jeho vývoj a současný stav.

### ***1.2.1 Základní škola – její funkce, poslání, legislativní zakotvení***

V pedagogickém slovníku definují Průcha, Walterová a Mareš (2013) základní školu jako všeobecně vzdělávací školu, v které mládež zahajuje povinnou školní docházku, má devět ročníků rozdělených na první stupeň (1.–5. ročník) a druhý stupeň (6.–9. ročník).

Povinnou školní docházku v České republice upravuje zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, v § 36 a trvá devět let. Začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad, a končí obvykle v 15. roce věku dítěte (zákon č. 561/2004 Sb.).

Posláním základní školy je vzdělávat děti. Ve školách tráví děti kromě rodiny nejvíce času, a proto její prostředí zásadně ovlivňuje jeho vývoj a budoucnost (Gillernová, 1998).

Gillernová (1998) dále považuje za základní úkol školy předávání poznatků a dovedností vhodnými metodami, snahu usměrňovat vliv výchovně-vzdělávacího působení, podílet se na socializaci jedince a rozvoji osobnosti. O školním vzdělávání jako součásti socializace jedince a jeho začleňování do společnosti píše i Franclová

(2013) a považuje ho za součást celoživotního procesu.

Podle § 1 školského zákona (č. 561/2004 Sb.), který „*upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen ‚vzdělávání‘) uskutečňuje...*“, probíhá vzdělávání na školách podle rámcových vzdělávacích programů (RVP). Tyto programy byly vydány jako kurikulární dokumenty v rámci Národního programu vzdělávání v ČR a do praxe byly zavedeny v roce 2004 a dlouho byly velkou částí pedagogické veřejnosti odmítány.

Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, musí odpovídat nejnovějším poznatkům vědních disciplín, pedagogiky a psychologie (§ 4 zákona č. 561/2004 Sb.). Rámcové vzdělávací programy od svého vzniku a zavedení do praxe byly již několikrát inovované. Poslední inovace proběhla v roce 2016 (Národní ústav pro vzdělávání, Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti, 2016).

Rámcový vzdělávací program RVP ZV (2004) by měl navozovat a podporovat tendence ve vzdělávání, jako:

- zohledňovat při dosahování cílů základního vzdělávání potřeby a možnosti žáků,
- uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků a využívat vnitřní diferenciaci výuky,
- vytvářet širší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků,
- vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky,
- prosadit změny v hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení,
- zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a oslabit důvody k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol,
- zvýraznit účinnou spolupráci s rodiči žáků.

Podle výše uvedeného výčtu je zřejmé, že v nových programech bude kladen důraz

kromě všestranného rozvoje také na individuální přístup a vytváření příznivého sociálního klimatu.

Základní školy si podle tohoto státního kurikulárního dokumentu vytvořily vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání žáků na konkrétní škole. Tyto programy kromě toho, že musí být v souladu se státním kurikulárním dokumentem a musí obsahovat všechny náležitosti uvedené ve školském zákoně, jsou připravované na konkrétní školu, tím se zohledňuje lokalita, kde škola působí, sociální skladba žáků a jejich rodičů, demografické vlivy apod. (§ 3 a § 5 zákona č. 561/2004 Sb.).

Jak píše Bělecký (2009) v příspěvku *Personální rozvoj školy* v publikaci KAFOMET, „*školní vzdělávací program není jednou provždy uzavřeným, hotovým dokumentem. Za prvé proto, že kodifikuje dynamické, multifaktoriální procesy, za druhé proto, že zároveň je (měl by být) vytvářen jako deklarace cílového stavu, jako popis realistické vize, ke které činnost školy směřuje, za třetí proto, že existuje nevyhnutelný rozpor mezi záměrem a realitou, neboť zdaleka ne vše, co se ve škole, při učení a vyučování odehrává, se děje v rámci zamýšleného kurikula*“.

Kromě výše uvedených důvodů, proč se školní vzdělávací programy inovují, vyvolává inovace a změny každá změna základních kurikulárních dokumentů – v RVP k dnešnímu dni se tak stalo jedenáctkrát (Národní ústav pro vzdělávání, Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti, 2016).

Zavedením RVP do všech stupňů škol od mateřských až po střední došlo vlastně k revoluci ve vzdělávání, začala reforma českého školství.

### **1.2.2 Pedagog základní školy**

Pod pojmem pedagog základní školy si každý představí učitele, který pracuje na základní škole a učí děti psát, číst, počítat a vštěpuje jim další základní vědomosti.

Přesnou definici najdeme v zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.), kde je uvedeno, že je to ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“, a dále je uvedeno, že „*pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*“.

Do seznamu, kdo všechno tedy může vykonávat přímou pedagogickou práci, je

kromě pozice učitele dále zahrnut pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících).

Jak je vidět v zákoně o pedagogických pracovnících, už v roce 2004 se začíná uvažovat o specializovaných pedagogických funkcích. Můžeme předpokládat, že tímto reaguje české školství na změny, které přišly do společnosti a potažmo škol po revoluci v roce 1989, a má být řešením závažných kázeňských problémů, sociálně patologických jevů, jako je agresivita, šikana a také nezájem ze strany rodičů atd.

### ***1.3 Vývoj českého základního školství v současnosti***

Školskou reformou a zavedením nových již zmiňovaných kurikulárních dokumentů přeměna českého školství nekončí. Právě naopak. Nastává další etapa změn související s celkovou proměnou společnosti. Do změn patří zřizování poradenství ve školách a zavádění inkluzivního vzdělávání.

#### ***1.3.1 Školní poradenská zařízení***

V roce 2005 byla vydána vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která potvrzuje, že české školství reaguje na společenské změny, na zvýšený výskyt sociálně patologických jevů již ve školním věku.

Vyhláška specifikuje, komu jsou ve školách poskytovány poradenské služby a za jakých podmínek.

Účelem poradenských služeb podle této vyhlášky je přispívat zejména k

- a) vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání,
- b) naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání,
- c) prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předchází vzniku sociálně patologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací,

- d) vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním,
- e) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin,
- f) vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané,
- g) vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- h) rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- i) zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a prevenci jeho vzniku (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Mezi školská poradenská zařízení podle této vyhlášky (č. 72/2005 Sb.) patří pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC) a právě zde se už objevuje funkce sociálního pracovníka, který je součástí týmu obou zařízení a v rámci poradenské činnosti spolupracuje s pedagogy. Ovšem nemůžeme ho zaměňovat za školního sociálního pracovníka, protože tato poradenská pracoviště jsou k dispozici většímu počtu škol, obvykle celému okresu či kraji. Zároveň však vyhláška (č. 72/2005 Sb.) v paragrafu 7 popisuje i samotnou základní školu jako další zařízení, které také může poskytovat poradenské služby prostřednictvím výchovného poradce, školního metodika prevence, kteří ještě mohou být doplněni školním psychologem a speciálním pedagogem.

Pro jednotlivé pozice školního poradenského pracoviště jsou ve vyhlášce konkretizovány činnosti. Jejich výčet uvádím v příloze bakalářské práce (příloha č. 2).

### ***1.3.2 Inkluze v základních školách***

Se zřizováním poradenských pracovišť velmi úzce souvisí integrace a inkluze žáků s určitým znevýhodněním do škol. Aktivity ministerstva školství na zlepšování sociálního klimatu na školách a na zavádění dalších potřebných opatření jsou samozřejmě vždy závislé na objemu financí, které dostane ze státního rozpočtu.

Protože problém narůstajících sociálně patologických jevů u žáků, zvyšování počtu žáků s různým znevýhodněním zdravotním či sociálním, jejich začleňování do běžného typu škol nejsou jen problémem České republiky, ale i celé Evropy, snaží se Evropská

unie vyčleňovat finanční prostředky tímto směrem. Proto se mohla podpora poradenství dále rozšiřovat pomocí dotačních programů EU v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVK).

Proto se od roku 2005 až do dnešní doby v trendu zavádění a rozšiřování školního poradenství a zavádění inkluze pokračovalo prostřednictvím národních projektů ministerstva školství, kde byl řešitelem Národní ústav pro odborné vzdělávání, které byly realizovány za podpory ESF a státního rozpočtu ČR.

V letech 2005–2008 to byl projekt Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání, zkráceně označovaný jako VIP – Kariéra, který se zabýval vytvářením a činností školních poradenských pracovišť (ŠPP) a prezenčním vzděláváním odborníků ze škol zapojených do projektu (Národní ústav pro vzdělávání, Starší národní projekty, VIP Kariéra, 2015).

V letech 2009–2011 pokračovala strategie MŠMT ČR a Národního ústavu pro vzdělávání projektem Rozvoj školních poradenských pracovišť – VIP Kariéra II, který se zaměřil na zlepšení systému školního poradenství v ČR a budování odborné základny pro školní psychology a školní speciální pedagogy, zejména na prevenci rizikového chování i předcházení dalším rizikům ve vzdělávání žáků (Národní ústav pro vzdělávání, Starší národní projekty, RŠPP – VIP II, 2015).

Součástí projektu bylo průběžné hodnocení školních poradenských pracovišť a příprava změn v nastavení systému školních a školských poradenských služeb v ČR (Zapletalová, 2011).

Navazujícím projektem na tyto dva předchozí byl projekt RAMPS-VIP III (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb), zaměřený na zvýšení kvality poskytovaných služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, které jsou poskytovány školními psychology, školními speciálními pedagogy, metodiky pro školní poradenská pracoviště a dalšími odbornými pracovníky (Národní ústav pro vzdělávání, Starší národní projekty, RAMPS-VIP III, 2015).

Předchozí projekty se věnovaly především zavedení pozice „školní psycholog“ a „školní speciální pedagog“ do systému práce ve škole. Jejich služba byla orientována na práci v systému a se systémem školy, pozornost byla věnována žákům, pedagogům, rodičům, stejně jako i spolupráci s vnějšími subjekty.

Projekt RAMPS (Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb) je poprvé orientován na celý systém školních a školských poradenských služeb, které jsou

poskytovány také pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry a pracovišti diagnostických ústavů a středisek výchovné péče (SVP) (Národní ústav pro vzdělávání, Starší národní projekty, RAMPS-VIP III, 2015).

Posledním projektem, který v letech 2010–2013 pokračoval v rozvoji poradenského systému na školách, byl celorepublikový individuální národní projekt financovaný ze zdrojů Evropského sociálního fondu zaměřený na partnerskou spolupráci se školami v oblasti zavádění inkluzivních principů do vzdělávání s názvem Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV), realizovaný v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (CPIV, 2015).

V rámci tohoto projektu vzniklo 9 pracovišť – Centra pro podporu inkluzivního vzdělávání, dále jen CPIV – po celé ČR, která poskytovala služby psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků, didaktiků, projektových manažerů a kulturních antropologů na vybraných školách ve všech regionech ČR ve spolupráci s vedením vybraných škol, současně pracovníci CPIV vytvářeli v jednotlivých regionech síť poskytovatelů služeb a sami služby poskytovali včetně pomoci školám v oblasti projektové podpory (Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR, 2010). Podle Zprávy o stavu inkluzivního vzdělávání (2010) se projektu zúčastnilo 342 škol, z toho 320 základních. Tento projekt se jako jediný blíží k teorii, že součástí vzdělávání na základních školách by měla být i užší spolupráce se sociálním pracovníkem. Jeho role v rámci CPIV byla vyznačena takto:

- zajišťuje podporu pedagogům škol, jejich žákům a rodičům těchto žáků,
- napomáhá k efektivní komunikaci školy s rodiči a žáky a nabízí specifickou pomoc při začleňování dětí do vzdělávacího procesu s využitím metod sociální práce,
- při zajišťování poradenství vychází z potřeb těchto cílových skupin, podporuje je při uplatňování jejich práva na rovný přístup ke vzdělání,
- poskytuje informace o možnostech využívání různých druhů sociálních služeb v regionu, o poskytovatelích těchto služeb a možných způsobech řešení nepříznivé sociální situace dětí,
- podporuje vytváření sítě spolupracujících subjektů (NNO, OSPOD, PPP, SPC a dalších),
- úzce spolupracuje s psychologem a speciálním pedagogem, s pedagogem-didaktikem a kulturním antropologem,
- napomáhá sdílení příkladů dobré praxe a postupů v rámci týmu CPIV,

- sleduje celkový vývoj v oblasti sociální práce, sleduje legislativní změny související s danou problematikou,
- spolupracuje s metodiky projektu při zpracování podkladů pro legislativní návrhy v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v ČR (CPIV, Profesní portfolio CPIC – sociální pracovník, 2015).

Mám za to, že tato náplň práce sociálního pracovníka je velmi podobná, ne-li totožná, náplni školních sociálních pracovníků ve státech, kde je tato pozice oficiálně na školách zavedena.

Závěrečná zpráva projektu kromě zhodnocení práce center, jejich pozitivního dopadu na zúčastněné školy, obsahuje i různá doporučení a návrhy na řešení problémů, které se v době realizace projektu objevily (Bulant et al., 2012). Cílem této bakalářské práce není analyzovat tento projekt, ale některé vybrané návrhy týkající se právě sociálního pracovníka za zmínku stojí.

Bulant et al. (2012) navrhuje v rámci práce s rodinou, aby se při komunikaci s rodiči tzv. problémových žáků využívaly služby terénních sociálních pracovníků z NNO dostupných v dané lokalitě, také se doporučuje, aby se sociální pracovník stal prostředníkem v komunikaci mezi rodinou a školou, nestranným mediátorem při řešení problémů. Dále se v závěrečné zprávě při hodnocení dostupnosti služeb školních poradenských pracovišť objevilo v návrhu možných řešení doporučení, že by ideálně každá škola (případně několik škol dohromady) měla k dispozici v rámci školního poradenského pracoviště školního psychologa, školního speciálního pedagoga, sociálního pracovníka/pedagoga, školního metodika prevence, výchovného poradce a asistenta (Bulant et al., 2012).

I když se tento projekt nejvíce blížil myšlence potřebnosti takové sociální práce na základních školách, byl časově omezen, stejně jako ostatní, jen na dobu určitou a po jeho ukončení skončila i činnost center. Bohužel se nenašly další finanční zdroje, aby centra v činnosti pokračovala.

Z obsahového zaměření uvedených projektů je zřejmé, že v posledních letech dochází ve školství k posunu, kdy se začíná klást větší důraz na výchovnou a preventivní funkci školy, na rozvoj poradenských služeb a zvyšování odborností a kompetencí pedagogických pracovníků.



#### ***1.4 Situace na základních školách dnes***

Jak jsem se zmínila v úvodu práce, v České republice pozice školního sociálního pracovníka oficiálně neexistuje, není zavedena a nemá oporu v legislativě. V rámci působnosti MŠMT existuje pozice sociálního pracovníka ve výchovných institucích, jako jsou již zmiňovaná školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra nebo dětské domovy či výchovné ústavy. Sociální pracovníci sice spolupracují se školami, učiteli a rodiči, ale řeší již vzniklý problém, a protože těchto zařízení je málo, nejsou jejich služby dostupné pro všechny školy. Pro přímou práci ve školách není ve školském zákoně a v zákoně o pedagogických pracovnících definována žádná funkce, která by řediteli základní školy dala možnost zřídit pozici školního sociálního pracovníka a zaplatit ho.

V předchozí kapitole jsou popsány aktivity ministerstva školství vedoucí k vytvoření funkční sítě poradenských pracovišť na školách. Mohlo by se zdát, že každá škola má odborníky v oblasti poradenství a je připravena pracovat v oblasti prevence, integrace a inkluze a pro školního sociálního pracovníka tak už zde není prostor.

V praxi to však tak není. I když se projekty zasloužily o vytvoření sítě školních poradenských pracovišť (ŠPP), tyto nejsou na každé škole. Do projektu RAMPS se zapojilo celkem 216 škol základních a středních z celé ČR (Národní ústav pro vzdělávání, RAMPS – VIP III, Seznam zapojených škol v linii ŠPP, © 2011–2016). Do projektu CPIV se zapojilo 320 základních škol (Bulant et al., 2012). Ale základních škol bylo v ČR ve školním roce 2014/2015 4106 (Statistická ročenka MŠMT, 2015).

Dá se argumentovat tím, že ne každá škola potřebuje ŠPP. Nemá problémové žáky nebo vše zvládají v rámci pedagogického sboru. Ovšem důvody jsou spíše finanční a personální. Jak již bylo uvedeno výše, školní poradenské pracoviště tvoří tým sestavený ze školního psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a metodika prevence. Bohužel z finančních důvodů je tento stav jen na minimálním počtu základních škol. Většinou tvoří tým pouze výchovný poradce a metodik prevence, v lepším případě i speciální pedagog (MŠMT, Oblast poradenství, © 2013–2016).

Funkce výchovného poradce či metodika prevence vykonávají učitelé dané školy, kteří si zvýšili svoji kvalifikaci podle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditovaným odborným studiem, které má přesně definovaný obsah a rozsah podle standardu pro udělování akreditací DVPP (MŠMT, Standardy pro udělování akreditací DVPP, 2015). To znamená, že funkci výchovného poradce či metodika prevence vykonávají nad rámec své běžné přímé pedagogické

práce. Školní psycholog obvykle není členem pedagogického sboru a ani zaměstnancem školy. O jednoho školního psychologa se dělí obvykle několik škol.

ŠPP zřizují převážně velké, plně organizované základní školy (mají I. i II. stupeň). Nicméně z obsahu vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a z popisu, co všechno má zajišťovat ŠPP, vyplývá, že hlavní prioritou nebo činností poradenských služeb je integrace žáků se zdravotním nebo jiným znevýhodněním, pomoc žákům se speciálně vzdělávacími potřebami, kariérové poradenství, sociálně patologické jevy – šikana, záškoláctví, návykové látky, poruchy učení atd.

Celý výčet činností jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště je uveden v příloze č. 2 bakalářské práce. Seznam činností je rozsáhlý a na první pohled dostačující. Co tam však chybí, je větší důraz na práci s rodinou, na sociální klima. Při rozklíčování činností všech pracovníků ŠPP a porovnání s činnostmi školního sociálního pracovníka, tak jak jsou uváděny ze států, kde tato pozice reálně existuje, se určitě najde oblast, která v dnešní základní škole zůstává nepokryta, na kterou nemají pedagogové kvalifikaci a zkušenosti.

Jak taky tvrdí Lauer mann (2013), propagátor konceptu komunitních škol, učitel nemůže současně zastávat roli výchovného poradce, psychologa či kariérového poradce. Autor vidí jako vhodné vytvořit podpůrnou síť odborníků, kteří učitelé pomohou, a učitel je určitým „donašečem“ nebo, řekněme, doručovatelem problémů, měl by však mít základní úroveň a problémové vztahy s rodiči a dětmi zvládat. Dále autor ovšem taky vyslovil obavy, že sociální pracovník může být při nepochopení nebezpečný cizinec, a to víc pro učitele než pro rodinu žáka. Má za to, že úspěšné začlenění je možné v případě, že bude tato pozice zavedena autoritativně a bude mít institucionální podporu (Lauer mann, 2013). Opět se dostáváme ke stejnému problému, že funkce školního sociálního pracovníka není legislativně zakotvena a ředitel školy tudíž nemůže tuto pozici na škole zřídit. Pokud ano, tak ji musí finančně zajistit z jiných zdrojů než ostatní pedagogické zaměstnance. Otázkou také je, zda je tato funkce potřebná, a pokud ano, zda se nedá nahradit jinou odborností, například sociálním pedagogem.

## ***1.5 Sociální pedagog jako možné řešení***

### ***1.5.1 Sociální pedagogika – vymezení oboru***

Sociální pedagogika je obor v České republice sice poměrně mladý, ale již několik

let se vyučuje na středních pedagogických školách, vyšších odborných školách i na vysokých školách.

Sociální pedagogiku Matoušek ve Slovníku sociální práce (2003) definuje jako odbornou disciplínu, která se zabývá rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka, zaměřuje se jak na ovlivňování ohroženého dítěte, tak i na ovlivňování prostředí, v němž se pohybuje (Matoušek, 2008).

Průcha et al. (2003) definovali sociální pedagogiku podobně jako disciplínu pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých a zároveň vidí její významnou úlohu v současné společnosti, v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže.

Kraus (2008) uvádí, že většina autorů vychází ze širšího pojetí disciplíny a v tom smyslu se speciální pedagogika zaměřuje na každodennost života jedince a zvládání životních situací, ochranu jedince před rizikovými vlivy a akceptaci individuálních potřeb, proto má podle něj speciální pedagogika dvě základní funkce – preventivní a terapeutickou.

### ***1.5.2 Kdo je sociální pedagog***

Podle Krause (2008) by měl být sociální pedagog empatický, chápat problémy žáků, autenticky vystupovat, naslouchat, navozovat atmosféru důvěry a svým postojem a jednáním žáky jednoznačně přesvědčit, že není jedním z učitelů, jinak by ho mohli vnímat primárně jako autoritu a ohrozilo by to jejich důvěru.

Charakteristika pracovních činností a kompetencí sociálního pedagoga je velmi pestrá a široká a Kraus (2008) je shrnuje do 3 základních okruhů:

1. výchovné působení ve volném čase,
2. poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy,
3. reedukační a resocializační péče a terénní práce.

Profese sociálního pedagoga je zařazena mezi pomáhající a její rozvoj doporučovala OECD v transformujících státech už v roce 1994 z důvodu nárůstu společensky nežádoucích a sociálně patologických jevů (Hroncová, 2009).

Definice oboru sociální pedagogika a uplatnění absolventů tohoto oboru se na školách, které toto studium nabízejí, ať už to jsou střední, vyšší odborné, nebo vysoké, trochu liší. Několik příkladů studijních oborů sociální pedagogiky uvádím v příloze

práce. Je ale zřejmé, že právě sociální pedagog by mohl být řešením pro základní školy a mohl by plnit funkci školního sociálního pracovníka. Taky by mohl být pedagogickým sborem přijat lépe než samotný sociální pracovník. Proto by mohlo být řešením zařadit profesi sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících a ten tak může svým vzděláním tuto pozici nahradit.

Podobně uvažuje taky Kraus (2008) a Bakošová (2005), která shrnula působení sociálního pedagoga na škole do deseti bodů:

1. zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti,
2. podporovat autoritu učitelů,
3. posilovat demokracii ve škole a třídách,
4. zaručit ochranu před masmediálním násilím,
5. zajistit dozor ve škole,
6. pracovat s agresory,
7. pracovat s oběťmi šikany a násilí,
8. analyzovat spolu se žáky případy šikanování,
9. koordinovat a řídit práci s rodiči,
10. koordinovat a řídit spolupráci s policií, sociálními pracovníky, psychology, lékaři atd.

Na Slovensku patří sociální pedagog již od roku 2008 do systému výchovného poradenství a prevence a může působit na základních školách, jeho činnost je zaměřená na sledování a hodnocení chování dětí a diagnostiku prostřednictvím metod a technik sociální pedagogiky (Bakošová, 2005). Další odborné činnosti sociálního pedagoga na Slovensku konkretizuje zákon č. 317/2009 Zbierky zákonov o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích, kde mezi jeho kompetence patří prevence, poradenství, převýchova, management a edukační kompetence.

Ve školním prostředí na Slovensku sociální pedagog zaměřuje svoji činnost především na primární prevenci vzniku sociálně patologických jevů, realizuje programy prevence šikany, kyberšikany, exkluze a kriminality ve školním prostředí, prevence látkových a nelátkových závislostí apod. (Dávidová-Vidrová, 2013).

V České republice pracuje od roku 2013 Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (ASOCPED), která má ve svých cílech mimo jiné prosazení profese sociální pedagog do zákona o pedagogických pracovnících a do katalogu prací. Tento svůj návrh předložili v roce 2014 Poslanecké sněmovně. Bohužel zatím je jejich snažení bez

úspěchu (ASOCPED, 2013).

Zatím jedinou možností, jak se může absolvent sociální pedagogiky dostat na základní školu, je na základě zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., § 16, odst. 1, kde splňuje kvalifikační předpoklady k výkonu činnosti vychovatele, podle § 17 pedagoga volného času a podle § 20 asistenta pedagoga. Jeho odbornost tak však není zcela využita a finanční ohodnocení těchto pozic není přiměřené vzdělání. (Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce, NÚV 2015)

Změna může nastat od roku 2016. V srpnu 2015 vydalo ministerstvo školství dokument Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, který reflektuje navržené legislativní změny v novele školského zákona, č. 82/2015 Sb., vedoucí k zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem žákům (MŠMT, Tiskové zprávy, 2015).

Tento Akční plán vychází z priorit stanovených ve Strategii vzdělávací politiky ČR do r. 2020 a podrobněji definovaných opatření v Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015–2020 (MŠMT, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, 2015).

Předkládaný akční plán má za cíl současně sloužit jako naplnění ex ante podmínek pro operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (dále OP VVV).

Právě díky tomuto dokumentu může dojít k zásadní změně. V příloze č. 4 tohoto dokumentu jsou v rámci připravované výzvy individuálních projektů připraveny tzv. šablony pro mateřské, základní a střední školy, kde v rámci inkluze je navrhována a doporučována personální podpora a u každého stupně škol je uvedena vždy profese sociální pedagog (MŠMT, APIV, 2015).

Není sice jisté, zda se tato pozice dostane do připravované novely zákona o pedagogických pracovnících, ale mohla by se tímto způsobem dostat do základních škol a v rámci inkluzivního vzdělávání zastoupit pozici školního sociálního pracovníka. Je možné, že to bude opět omezeno jen na dobu určitou, a to po dobu realizace projektu, ale pokud by mělo působení sociálního pedagoga pozitivní dopad na realizaci inkluzivního vzdělávání, bude pro ředitele snazší prosadit tuto pozici natrvalo.

Jaká bude skutečnost, ukážou až další roky. Ve výzkumné části bakalářské práce budu zkoumat postoj pedagogů k zavedení funkce školního sociálního pracovníka do základních škol. Dle mého mínění je pro další diskuze o této problematice jejich názor podstatný.

## 2 Cíl práce a výzkumné otázky

### 2.1 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit u vybrané skupiny pedagogů základních škol jejich postoj ke zřízení nové pozice na škole – „školního sociálního pracovníka“.

Dílčím cílem bylo zjistit názor pedagogů, zda by taková pozice měla pozitivní dopad na fungování školy a její zdravé sociální klima.

### 2.2 Výzkumné otázky

Pro dosažení cílů práce jsem stanovila tři základní výzkumné otázky:

1. Jak vnímají pedagogové potřebu přítomnosti školního sociálního pracovníka na škole?
2. Co by mělo být náplní práce školního sociálního pracovníka?
3. Jaký přínos by mohla mít přítomnost školního sociálního pracovníka v týmu?

Každá výzkumná otázka měla několik podotázek. Celý scénář otázek, které jsem použila u rozhovorů, je v příloze práce (příloha č. 3).

### 2.3 Operacionalizace pojmů

V rámci operacionalizace – zobecnění – hlavního cíle bakalářské práce můžeme stanovit tyto pojmy:

- školní sociální pracovník,
- postoj,
- pedagogický pracovník,
- základní škola,
- fungování školy,
- zdravé sociální klima školy.

### ***Školní sociální pracovník***

Tato pozice nebo funkce v ČR neexistuje. Pro účely výzkumu je to sociální pracovník působící ve škole. Sociální pracovník je ten, který splňuje kvalifikační požadavky dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění, a dále pracuje v organizaci na pozici sociálního pracovníka.

### ***Postoj***

Pro výzkum vycházím z definice dle Pedagogického slovníku – „postoj je hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

### ***Pedagogický pracovník***

Přesnou definici najdeme v zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.), kde je uvedeno, že je to ten, „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“.

### ***Základní škola***

Základní školou je všeobecně-vzdělávací škola, v které mládež zahajuje povinnou školní docházku, má devět ročníků rozdělených na první stupeň (1.–5. ročník) a druhý stupeň (6.–9. ročník) (Průcha, Walterová a Mareš, 2003).

### ***Fungování školy***

Pod pojmem fungování školy si můžeme představit určitý proces, který běžně plní svůj výchovně-vzdělávací proces. Pod fungováním školy si představuji například dobrou otevřenou komunikaci a spolupráci pedagogů jak mezi sebou, tak i směrem k rodině a žákům. To, jaké je fungování školy, zda dobré, výborné, nebo špatné, je závislé na mnoha faktorech a převážně na personálním obsazení školy. Každý proces se dá zlepšovat a měnit. Proto bylo dílčím cílem zjistit, zda může mít nová odborná pozice pozitivní dopad na fungování školy.

### ***Zdravé sociální klima školy***

Samotný pojem „klima školy“ nemá jasnou a přesnou definici a je těžce uchopitelný. Je to jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílí vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci, ostatní pracovníci školy, rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje. Je to subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase (Mareš, 2003). Sociální klima je jedním z dílčích klimat, která tvoří celkové

klima školy. Sociální (psychosociální) klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů určitého prostředí na to, co se v prostředí odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát (Grecmanová, 2003).

Zdravé sociální klima školy je z mého pohledu bezpečné sociální prostředí, v němž fungují dobře interpersonální vztahy mezi všemi aktéry.



### 3 METODIKA

S ohledem na stanovený cíl práce, který je postaven na teoretické rovině, kdy výzkumný soubor má zaujmout postoj k něčemu, co v praxi není a nemá tak s tím žádnou zkušenost, bylo nejvhodnějším řešením zvolit strategii kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je náročnější na zpracování, jde do hloubky a pracuje s malým výzkumným vzorkem. I když kvalitativní výzkum je dnes často používán, jak uvádí Miovský (2006), stále panuje názorová nejednotnost v terminologii, co všechno je kvalitativní přístup a metody, a nejsou identifikované jasné hranice.

Disman (1993) uvádí, že kvalitativní přístup je „... *nenumerické šetření a interpretace sociální reality*“ a že jedním ze základních rozdílů mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem jsou výsledky výzkumné činnosti, kde dochází k vytváření nových hypotéz, nového porozumění a vytváření teorie.

Jako metodu získávání kvalitativních dat jsem zvolila polostrukturované interview neboli polořízený rozhovor.

Je to nejrozšířenější metoda získávání dat, která je ale náročná na přípravu, kdy tazatel postupuje podle závazného schématu, které tvoří základní okruh otázek, ovšem má pak volnost v jejich pořadí a podle potřeby je může upravovat (Miovský, 2006). Jeřábek (1993) spatřuje výhodu této metody v tom, že je vystavěna na předpokladu, že je možno od různých skupin dotázaných odlišně formulovanými otázkami získat jednotnou informaci.

Pro vedení rozhovoru jsem si připravila scénář rozhovoru (příloha č. 3), který měl úvodní část s otázkami obecného charakteru, podle kterých jsem naplnila jedno z kritérií výběru výzkumného souboru, a to otázku na aprobaci a určení stupně základní školy, na kterém převážně učí. Další část scénáře obsahovala otevřené otázky, na které mohli komunikační partneři volně odpovědět.

#### 3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Základní soubor tvoří pedagogové základních škol Kraje Vysočina. V Kraji Vysočina bylo k 26. 11. 2014 celkem 249 základních škol, z toho 133 plně organizovaných – mají všech 9 ročníků, tedy I. i II. stupeň (Kraj Vysočina, 2014). Pro výběr komunikačních partnerů jsem zvolila kombinaci metod náhodného vícestupňového výběru a náhodného stratifikovaného výběru (Disman, 2002). Podle členění Miovského (2006) je to metoda stratifikovaného záměrného (účelového)

výběru.

Pro samotný výběr jsem si určila několik základních kritérií. Jako první jsem si určila, že pedagogové musí být z plně organizované školy, tedy té, která má I. i II. stupeň. Důvodem bylo to, že výskyt sociálně patologických jevů, se kterými souvisí práce sociálního pracovníka, se objevuje více na II. stupni základní školy. Proto jsem považovala za vhodné mluvit s jedním pedagogem z každého stupně. To bylo druhé kritérium výběru.

Jako další kritérium výběru školy jsem si zvolila velikost obce co do počtu obyvatel, velké město v kontrastu s malou obcí. Dá se tak porovnat, do jaké míry velikost obce, ve které učitel působí, souvisí s jeho postojem k výzkumným otázkám. Pro kritérium velkého města jsem vybrala školy z okresních měst. Pro kritérium malé obce pak školy z obcí do 5000 obyvatel. Samotný výběr obcí byl náhodný.

Další výběr konkrétní školy byl ve velkých městech náhodný a v malých obcích byla vždy jen jedna škola, zde jsem nemusela vybírat. V tabulce č. 1 uvádím přehled vybraných škol.

Na každé škole jsem chtěla vést rozhovor s jedním učitelem z každého stupně, a pokud to bylo možné, tak také s výchovným poradcem nebo metodikem prevence. Důvodem pro výběr výchovného poradce a metodika prevence byl ten, že tito učitelé se dostávají často do kontaktu jak s problémovými žáky, tak i se spolupracujícími organizacemi, jako je OSPOD (orgán sociálněprávní ochrany dětí), pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Celkem se výzkumu účastnilo 7 škol, kde jsem uskutečnila rozhovor s 21 pedagogy (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1 – Přehled vybraných škol

Město/obec	Počet pedagogů	Počet obyvatel	Počet žáků dané školy
Havlíčkův Brod	3 (R1–R3)	23345	229
Jihlava	3 (R4–R6)	50510	110
Třebíč	4 (R7–R10)	37095	475
Žďár nad Sázavou	3 (R11–R13)	21669	258
Vladislav	3 (R14–R16)	1143	110
Luka nad Jihlavou	3 (R17–R19)	2782	200
Příbrav	2 (R20–R21)	4002	498

Zdroj: Vlastní výzkum

### **3.2 *Vlastní realizace výzkumu***

Po konečném výběru konkrétních škol jsem se telefonicky spojila s ředitelem každé vybrané školy a požádala ho o svolení realizovat výzkum na jeho škole. Vysvětlila jsem vždy záměr výzkumu a své požadavky na volbu učitele, se kterým bych chtěla vést výzkumný rozhovor. Ředitel školy moji žádost tlumočil pedagogům a následně mi e-mailem napsal, zda učitelé souhlasí, a předal mi kontakty na ně.

Dalším krokem byla domluva s již konkrétním učitelem. S každým, kdo souhlasil s rozhovorem, jsem se telefonicky nebo e-mailem spojila a domluvila si schůzku. Všechny schůzky probíhaly na půdě školy v pracovní dny a v době vyučování. Většinou jsem se s pedagogy sešla v jejich kabinetu nebo ve sborovně. Vždy se podařilo, abychom byli při rozhovoru sami. Pro vedení rozhovoru to bylo důležité, učitel byl koncentrovanější a neměl obavy, že ho některý z kolegů poslouchá.

Na začátku rozhovoru jsem se představila a seznámila každého pedagoga s cílem práce. Vždy jsem upozornila, že je výzkum anonymní a nikde nebude uvedeno jméno dotazovaného ani škola, na které působí. Před zahájením rozhovoru jsem se zeptala, zda si můžu hovor nahrávat. S nahráváním souhlasilo pouze 6 pedagogů. U ostatních jsem použila formu zapisování do předem připraveného formuláře. Tento způsob byl bohužel časově náročnější a trochu narušoval plynulost rozhovoru. Obecně rozhovory trvaly 30 až 40 minut. Protože se výzkumné otázky týkaly funkce školního sociálního pracovníka, která vlastně ve školách neexistuje a tím pádem bylo téma pro pedagogy spíš teoretické, na konci rozhovoru jsem pak na jejich žádost podrobněji tuto funkci představila. Výzkum na základních školách trval od listopadu 2015 do března 2016.

### **3.3 *Způsob zpracování výsledků***

Data jsem získala dvěma způsoby, zapisováním do záznamového archu a nahráváním na diktafon. Pro další práci s daty jsem provedla u audiozáznamů doslovnou transkripci, vynechávala jsem pouze části, které nesouvisely s tématem. Všechny zápisy jsem pak vkládala do tabulek, které jsem si vytvořila nejdříve podle jednotlivých škol. Pro další zpracovávání a analyzování dat jsem pak z etických důvodů členění podle škol vypustila a jednotlivé komunikační partnery označila kódem R1 až R21.

Pro analyzování sesbíraných dat jsem zvolila metodu vytváření trsů, která slouží k tomu, aby se seskupily a konceptualizovaly jednotlivé výroky do skupin na základě vzájemného překryvu tématu (Miovský, 2006). Základní princip této metody je

postaven na srovnávání dat a pomocí určité hierarchizace se tak vytváří obecnější jednotky (Čermák, Štěpáníková, 1998).

## 4 VÝSLEDKY

### 4.1 Základní údaje o komunikačních partnerech

V celém výzkumném souboru 21 komunikačních partnerů byli pedagogové I. i II. stupně. Někteří z nich byli zároveň metodici prevence, výchovní poradci nebo speciální pedagogové. Tím jsem splnila část kritérií, která předcházela výběru. V tabulce č. 2 uvádím konkrétní počty jednotlivých skupin.

Tabulka č. 2 – Počty pedagogů podle skupin

<b>Celkem:</b>	<b>21</b>	<b>Z výzkumného souboru byl:</b>	
Učitel I. stupně	8	Metodik prevence	2
Učitel II. stupně	13	Výchovný poradce	5
		Speciální pedagog	5
		Doplňující studium absolvovalo	12

Zdroj: Vlastní výzkum

Doplňující studium se většinou týkalo specializačního studia na výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, v jednom případě to byl koordinátor školního vzdělávacího programu.

### 4.2 Identifikace jednotlivých trsů

Na základě odpovědí na výzkumné otázky a podotázky jsem identifikovala 4 okruhy trsů:

- 1. Povědomí o sociálním pracovníkovi na škole**
- 2. Výchovné problémy a jejich řešení**
- 3. Představa o konkrétní práci školního sociálního pracovníka**
- 4. Přínos školního sociálního pracovníka**

#### 4.2.1 Analýza výsledků podle trsů

##### 1. okruh - Povědomí o sociálním pracovníkovi na škole

Většina komunikačních partnerů věděla, že v České republice taková funkce neexistuje, a taky většina nevěděla, že by taková funkce existovala v zahraničí. Jen malá skupinka buď o tom slyšela na škole během studia, nebo to někde četla. Pouze jedna dotazovaná měla dobré povědomí o této funkci, protože se na ni připravovala v rámci studia sociální pedagogiky. Pojem školní sociální pracovník pak identifikovali

a odvodili z názvu jako někoho, kdo bude zprostředkovávat kontakt s rodiči a spolupracujícími institucemi a bude pomáhat dětem a rodinám sociálně slabým.

Celkem 16 komunikačních partnerů odpovědělo, že o této funkci vůbec neslyšeli a nemají povědomí o tom, že by ve světě někdo na této pozici na škole pracoval. U nás už vůbec ne.

Komunikační partnerka R10 se s tímto pojmem setkala v rámci řešení otázky inkluze, další, R16, se s tím setkala při studiu na vysoké škole. Další dvě komunikační partnerky, R11 a R13, o tom také někde slyšely. Nejzajímavější byla odpověď komunikační partnerky R12, která přímo řekla: *„Ano, sama jsem s tímto výhledem studovala sociální pedagogiku, absolvovala jsem VOŠ v roce 1996, ale od té doby se o zřízení funkce stále jen mluví, vzdělávací instituce chrlí mnoho absolventů, kteří však ve školách nemají a nebudou mít JEN TAK uplatnění.“*

Vzhledem k tomu, že pedagogové mluvili o pro ně imaginární funkci, tak se odpovědi různily a daly by se shrnout do tří okruhů. Část se domnívá, že školní sociální pracovník by měl být někdo, kdo by zprostředkoval kontakt školy s dalšími institucemi, jako je OSPOD či poradny, a řešil by s nimi situace, které vyžadují jejich zásah. Komunikační partner R6 ho nazval *„styčným důstojníkem“*.

Dvě dotazované si ho představují jako psychologa a jedna, R10, jako volnočasového pracovníka v družině. Většina v něm vidí pracovníka, který bude hlavně komunikovat s rodiči a dohlížet na to, aby děti chodily do školy, měly pomůcky, řešil by záškoláctví a chodil do rodin. Měl by pomáhat dětem a rodinám sociálně slabým. Komunikační partnerka, která byla sama zároveň i metodikem prevence, si podle svých slov umí *„představit, že by to byl metodik prevence na plný úvazek, ne jako teď učitel s úvazkem navíc“*.

## **2. Okruh - Výchovné problémy a jejich řešení**

Za nejčastější výchovné problémy, které pedagogové na školách řeší a o nichž si myslí, že úplně nespádají do jejich kompetence, považuje většina vážné poruchy chování, které hraničí s agresivitou, a taky obtížnou komunikaci s nespolupracujícími rodiči žáků. Tyto výchovné problémy je nejvíce trápí, ale přesto víc než školního sociálního pracovníka podle vlastních slov potřebují školního psychologa a speciálního pedagoga.

V této skupině v souvislosti s výzkumnou otázkou týkající se potřebnosti školního sociálního pracovníka komunikační partneři identifikovali nejčastější problémy, které

jsou spojeny se sociálně patologickými jevy, způsoby řešení těchto problémů a jestli jim v té souvislosti chybí na škole nějaká pozice, případně jaká. 6 komunikačních partnerů je přesvědčeno, že dokážou ve škole vyřešit všechny problémy se žáky, kteří nemají tak závažné výchovné problémy, a co nemůžou řešit, odkazují na spolupracující organizace. Dalších 6 dotazovaných si myslí, že by neměli řešit problémy vycházející z rodiny, nepřipravenost dětí na vyučování nebo trestní činnost mimo školu. 5 partnerů uvádí, že nemůžou a nechtějí řešit závažné poruchy chování, agresivitu dětí, které jsou nebezpečné sobě i okolí. Jak řekla komunikační partnerka R13: „*Nevhodné výchovné styly, kriminalitu, alkoholismus, používání návykových látek – tyto jevy musí řešit např. OSPOD, policie, ŠPP. Můžu na tyto problémy poukázat, ale nemám dostatek kvalifikačních předpokladů.*“

S řešením problémů jim pomáhají školní poradenská zařízení a OSPOD, někteří ovšem přichází v rámci své pedagogické práce s nimi do styku málo. S tímto orgánem podle svých slov málo spolupracují komunikační partnerky R1, R2, R3, R14, R15, R16, R18, R20, R21. Část nemá vůbec představu, protože to má v kompetenci jiný pracovník, jako R9, R3 a R4, které svorně říkají: „*Všechny problémy přebírá výchovný poradce a ten to pak dále řeší.*“ Pouze jedna dotazovaná, R12, která je speciální pedagog a působí na škole, kde mají velký podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je v kontaktu s OSPOD 1x týdně až denně.

Opačně je to v případě spolupráce se školskými poradenskými zařízeními – pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry. S nimi jsou komunikační partneři v kontaktu často. Podle partnera R6 je to „*skoro denní záležitost, vzhledem na skladbu našich žáků*“, nejčastěji však byla odpověď 1x měsíčně a 1x za 3 měsíce. Tyto varianty uvedlo celkem 6 partnerů.

Dostupnost spolupracujících organizací byla u 18 komunikačních partnerů hodnocena jednoznačně kladně, jen u tří byla odpověď nevim, protože tito se s nimi nekontaktují, ale předávají to jinému pracovníkovi školy, obvykle výchovnému poradci či metodikovi prevence.

Z identifikace výchovných problémů a způsobů řešení vyplynulo, zda pedagogové pociťují absenci nějaké nové pracovní pozice, která by jim pomohla. Devět dotazovaných tvrdilo, že vše zvládají sami vlastními silami nebo s pomocí spolupracujících organizací, jako je OSPOD a školská poradenská zařízení. Ostatním chybí nejvíce speciální pedagog, víc asistentů pedagoga, ale hlavně psycholog. Jedna dotazovaná, R1, které taky chybí speciální pedagog a psycholog, se dokonce zamyslela

i nad pozicí školního sociálního pracovníka: „*No a nebo nám chybí třeba i takhle ten sociální pracovník.*“ Její kolegyně, komunikační partnerka R3, tuto otázku rozvinula takto: „*Psycholog, speciální pedagog a taky někdo pro mě, kdo pomůže mně, komu se můžu svěřit a vypovídat, to by mohl ten sociální pracovník.*“

Pokud tedy pociťovali absenci nějaké pozice na škole, jednalo se převážně o školního psychologa a speciálního pedagoga.

### **3. Okruh - Představa o konkrétní práci školního sociálního pracovníka**

V tomto trsu jsou shrnuty odpovědi, které se týkaly představy komunikačních partnerů o konkrétní práci školního sociálního pracovníka na škole. I když někteří komunikační partneři neviděli vůbec prostor pro tuto funkci, u čtyř partnerek byla jednoznačně shodná odpověď v tom, že u nich na škole nevidí pro tohoto pracovníka uplatnění. R19 se např. vyjádřila slovy: „*Myslím, že je to zbytečná funkce, nevidím pro něj u nás prostor, nemáme tolik výchovných problémů.*“ Učitelka z jiné školy R7, která je zároveň výchovnou poradkyní, k tomu podotýká: „*Prostor pro takového člověka nevidím nikde, všechno zvládáme vlastními silami.*“ I tak se pak všichni partneři shodli na konkrétních činnostech, které by měl školní sociální pracovník vykonávat. Prostor pro jeho práci vidí ve dvou základních oblastech.

První nejvíce preferovanou oblastí je práce s rodinou, tedy komunikace s rodiči, řešení problémů vycházejících ze špatného fungování rodiny, zprostředkování kontaktu školy a rodiny. Tuto oblast dalo na první místo 7 komunikačních partnerů. Učitelka R1 by předpokládala, že bude mít dokonce větší kompetence a pravomoc než učitel: „*Jako kolikrát člověk nemůže přímo do té rodiny nebo nemá právní možnosti ten učitel, tak třeba si myslím, že z té druhé strany by tam ten pracovník mohl a měl by páky třeba na to, říct rodičům: Heleďte, pokud si nebudete plnit svoje povinnosti, to dítě nebude v pořádku, nebude chodit do školy, tak potom vám může být třeba odebráno do ústavní péče.*“

Druhou oblastí, kde viděli školního sociálního pracovníka, byla komunikace s orgány OSPOD a poradnami a výpomoc metodikovi prevence. Zde se kromě výše zmiňovaných sedmi partnerů přidalo dalších 5 dotazovaných. Komunikační partnerky R11 a R14 viděly prostor pro práci sociálního pracovníka spíše ve volnočasových aktivitách a ve školní družině. Od těchto oblastí se pak odvíjel seznam činností, které měly podle komunikačních partnerů tvořit náplň práce školního sociálního pracovníka. Jednotlivé činnosti jsem shrnula a zpracovala v pořadí podle toho, jak často se



vyskytovaly a kolik dotazovaných se na nich shodlo (tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Seznam činností školního sociálního pracovníka

Počet shodných odpovědí	Představa o činnostech školního soc. pracovníka
11x	kontakt s rodinou, komunikace a práce s rodinou
6x	terénní práce v rodinách
4x	výpomoc s neukázněným žákem, agresivním žákem, vzít z třídy neukázněného žáka a zklidnit ho
3x	dohled nad školní docházkou a řešení záškoláctví
2x	kontrola žáka a jeho přípravy na výuku, pomůcky, oblečení atd., jak rodiče spolupracují na jeho přípravě
1x	péče o děti, které nezvládají výuku
3x	řešení sociálních a výchovných problémů žáků a rodin
2x	vedení dokumentace a administrace problémových žáků
2x	řešit se žáky domácí úkoly
2x	práce s třídou – řešit vztahy mezi žáky,
1x	doprovod žáků do školy,
1x	komunikace s OSPOD,
1x	zlepšovat vztahy ve sboru,
1x	pomoc při problémech ve vrstevnické skupině,
1x	doučování žáků,
1x	sociální komunikace s dítětem,
1x	zajišťovat volnočasové aktivity,
1x	vtažení problémových dětí do volnočasových aktivit,
1x	pomoc rodinám s problémovými žáky,
1x	péče o děti s postižením,
1x	být k dispozici rodičům,
1x	zajišťovat poradenství,
1x	kontakt s azylovým domem,
1x	kontakt s ÚP a zajišťování převedení části dávek hmotné nouze na školní obědy, pomůcky (pak nákup a spravování těchto pomůcek)

Zdroj: Vlastní výzkum

Do sestavení činností se zapojili nakonec skoro všichni dotazovaní, i ti, co neviděli žádný prostor pro tuto pozici ve škole, až na jednu partnerku, R7, která v tom nevidí smysl a ani tudíž neví, co by měl dělat. Komunikační partnerka R1 si ještě navíc myslí, že by to měla být „osoba, která neučí na té škole. Mohla by to být třeba žena, která se bude starat o děti...“.

I když byl nakonec seznam činností rozsáhlý, přesto si většina komunikačních partnerů nedovedla představit, že by školní sociální pracovník pracoval na škole jako přímý zaměstnanec na plný úvazek. Spíše ho viděli jako externího spolupracovníka, který bude mít ve své kompetenci více škol. Komunikační partnerka R3 však k tomu dodává: „*Neumím si představit, že by byl využit na celý úvazek, nemáme teď tolik případů k řešení, možná by stačil částečný a může fungovat pro víc škol, ale zase na druhou stranu nebude jeho kontakt dost osobní, ztratil by úzký kontakt, nemohl by vést žáka a mluvit s ním často.*“

#### **4. Okruh - Přínos školního sociálního pracovníka**

Tento okruh se věnuje odpovědi na to, jaký přínos by měl školní sociální pracovník pro školu, a koresponduje s třetí výzkumnou otázkou. Když si komunikační partneři ujasnili roli školního sociálního pracovníka, zmapovali výchovné problémy a stanovili náplň práce, bylo logickým vyústěním zjistit názor komunikačních partnerů na jeho přínos. Zajímalo mě, jaký odhadují celkový přínos pro školu a její sociální klima i v jakých vztahových rovinách by očekávali zlepšení.

Kromě komunikačních partnerů, kteří tuto funkci považovali za zbytečnou, viděli dotazovaní přínos pro školu, pedagogický tým a celkové klima školy jako pozitivní. Viděli také zlepšení vztahů mezi školou a rodinou a žáky. Polovina byla ochotna ho akceptovat jako odborníka, využít jeho služby i pro sebe, ovšem také polovina z dotazovaných považuje za vhodné, aby měl aspoň minimální pedagogické vzdělání.

Jako pozitivní a dobrý vliv, kterýlepší klima ve škole a vztahy mezi rodinou a školou, hodnotí přítomnost školního sociálního pracovníka celkem 13 dotazovaných. Dvě komunikační partnerky, R17 a R10, neuměly vyhodnotit dopad, považovaly za důležité, jakou bude sociální pracovník osobností. Partnerka R19 svoje stanovisko shrnula slovy: „*Těžké odpovědět, když si myslím, že není potřebný.*“ Zbytek dotazovaných si to buď neuměl představit, nebo očekával také zlepšení při řešení problémů nebo v komunikaci s rodinou či při volnočasových aktivitách. „*Snad by měl vliv na zlepšení kvality volnočasových aktivit žáků, jejich přípravu na vyučování a snad*

*by pomáhal s utvářením náhledu na důležitost vzdělání žáků i jejich rodin“ (R11).*

Pro hodnocení vztahových rovin jsem nabídla dvě roviny: škola–žáci a škola–rodina. Zlepšení ve vztahové rovině škola–žáci očekávají dva komunikační partneři, R11 a R1. Naopak zlepšení vztahu škola–rodina očekávalo až 10 komunikačních partnerů. To souhlasí i s návrhem činností, kde se objevuje práce s rodinou. Jedna učitelka to nedokázala hodnotit, zbytek si myslí, že zlepšení by mělo nastat v obou rovinách, a např. komunikační partner R15 si myslí, že *„při soustavné činnosti by se zlepšily určité vztahy hlavně mezi žáky“*.

Školní sociální pracovník může být přínosem i pro samotný pedagogický sbor. Na tuto možnost jsem se také zeptala. Deset dotazovaných si buď neumělo představit, jak by využilo služby školního sociálního pracovníka pro sebe, nebo by ho vůbec nepotřebovalo. Většina by ho ovšem využila jako poradce při řešení různých problémů, pro sebe a vlastní rozvoj a zlepšení vztahů mezi pedagogy. Komunikační partnerka R17 by například uvítala jakoukoliv pomoc zvenčí: *„Určitě, mně by takový člověk pomohl, i psycholog, i sociální pracovník, i asistent, kdokoliv. Pro můj rozvoj by pomohlo i jenom to, kdybych se mohla poradit s ním, protože tohle nemám kde, nemám kde se poradit o těch dětech.“* Partnerka R10 to vidí jako přínos *„pro pedagogický sbor, komunikace, poradenství, prostředník pro zpětnou vazbu mezi rodinou a školou. Pro další vzdělávání učitelů, pro jejich rozvoj. Tato práce by byla během na delší trať, ale je třeba zpočátku si tu práci hledat“*.

Protože školní sociální pracovník je pro pedagogy zcela nová a neznámá pozice a měl by být členem týmu, chtěla jsem vědět, zda ho budou akceptovat jako odborníka a zda by měl být pedagog.

13 pedagogů by sociálního pracovníka akceptovalo jako odborníka. Dalších pět podmínilo svoji kladnou akceptaci tím, že záleží na osobnosti daného člověka. Zbytek vyjádřil obavy nad jeho přijetím z různých důvodů. Například komunikační partner R7 si myslí, že *„by neměl důvěru rodičů a dětí, brali by ho jako cizí, určitě by měl mít pedagogické vzdělání“*. Další učitelka, R10, na tuto otázku odpověděla: *„Radit učitelům a ostatním pedagogům, co dělají špatně, nebývá logicky mnohdy přijato kladně.“* Podobné obavy z přijetí pracovníka na nové pozici do stávajícího kolektivu a vlastní zkušenosti vyjádřila učitelka R18 těmito slovy: *„No tak, jak kdo, to je docela dvojsečný, protože někteří nejsou ochotni akceptovat ani kolegy a někdo ani mě jako metodika prevence. To záleží na přístupu těch kolegů, a přestože třeba mohou být vedením tlačeni, tak nemusí, že jo.“*

Pedagogické vzdělání u školního sociálního pracovníka není nutné podle 12 komunikačních partnerů. Ostatní si myslí, že by měl mít aspoň nějaké pedagogické minimum, aby rozuměl situaci ve škole.

## 5 DISKUZE

Cílem bakalářské práce bylo zjistit u vybrané skupiny pedagogických pracovníků základních škol, jaký mají postoj ke zřízení nové pracovní pozice na jejich škole, a to pozice školního sociálního pracovníka. Díky svému současnému zaměstnání znám prostředí základních škol a orientuji se v problematice školství. Téma práce bylo z toho důvodu pro mě zajímavé a byla jsem sama zvědavá na reakce dotazovaných pedagogů. S funkcí školního sociálního pracovníka jsem se začala seznamovat až díky tématu bakalářské práce. Do té doby jsem neměla povědomí o tom, že existuje termín školní sociální pracovník a ani že reálně někdo tuto práci vykonává. Samozřejmě, jak dokládám v teoretické části, oficiálně tato pracovní pozice existuje pouze v zahraničí. Pojem školní sociální práce jsem nenašla ani v pedagogických slovnících, ani ve slovníku sociální práce či jiných akademických slovnících. Definice školní sociální práce se objevila až v roce 2013 v Encyklopedii sociální práce (Matoušek a kol., 2013) a velká pozornost jí byla věnována v česko-slovenském časopise Sociální práce / Sociálna práca v roce 2013 (Sociální práce / Sociálna práca, 2013).

Právě v tomto časopise bylo tématu školní sociální práce věnováno několik článků a diskutovalo se o jejím zavádění do škol jak v České, tak i Slovenské republice. Baláž (2013) označil za jeden z druhů sociální práce v prostředí školy koncept komunitních škol. Podle Lauermana, propagátora tohoto konceptu, sociální pracovníci pomáhají budovat vazbu mezi školou a konkrétní rodinou, když něco nefunguje, pracovník usiluje o domluvu školy s rodinou (Baláž, 2013). Když jsem se ale pokoušela zjistit, zda na komunitních školách pracují školní sociální pracovníci, byla jsem neúspěšná. Podle Baláže (2013) je v České republice asi 100 komunitních škol, ovšem informace se velmi těžko hledaly a na uvedených školách jsem přímo tuto pozici nenašla. Tím se jen potvrdilo to, že se o školní sociální práci bohužel mluví jen v teoretické rovině, dostupných odborných zdrojů je málo. Dodnes nejsou k dispozici reprezentativní výzkumy, které by zodpověděly otázku potřebnosti školní sociální práce. V posledních letech se objevují bakalářské a diplomové práce, které se věnují tématu školní sociální práce a stávají se tak zdrojem užitečných informací.

Už v roce 2008 se Klimentová (2008) ve své bakalářské práci snažila odvodit potřebnost školního sociálního pracovníka od výskytu sociálně patologických jevů na školách. I já jsem vedla jednu část výzkumného rozhovoru tímto směrem a musím říct, že i po 8 letech a s nárůstem sociálně patologických jevů nebyla reakce učitelů odlišná

a jednoznačná v porovnání s výsledky Klimentové (2008).

Potřebnost školních sociálních pracovníků na základních školách zkoumala a popsala ve své diplomové práci Valentová (2011), která metodou kvantitativního výzkumu zjistila, že podle názoru pedagogů z pražských škol by školní sociální pracovník uplatnění na školách měl. Zajímavou strategii zvolila ve své diplomové práci Hakalová (2014), která zjišťovala zájem o zavedení školní sociální práce mezi dvěma skupinami respondentů, a to mezi učiteli základních škol a pracovníky SPOD. Autorka této diplomové práce došla k závěrům, že obě skupiny kladně hodnotí zavedení pozice školního sociálního pracovníka do škol (Hakalová, 2014). To, že i pracovníci SPOD vítají zavedení této pozice, mě nepřekvapuje, protože jsem osobně v rámci praxe na pracovišti SPOD zaregistrovala velkou přetíženost těchto pracovníků a v rámci výzkumu si komunikační partneři stěžovali, že jim pracovníci SPOD poskytují malou a pozdní zpětnou vazbu při řešení.

Svým výzkumem jsem měla také zjistit názor učitelů základních škol na „imaginární“ pozici a dílčím cílem bylo zjistit jejich názor na to, zda by mohla mít přítomnost tohoto pracovníka pozitivní dopad na sociální klima školy. Vybrala jsem si pedagogické pracovníky Kraje Vysočina a zrealizovala jsem celkem 21 polořízených rozhovorů.

Sama jsem hlubší znalosti o sociální práci a sociálním pracovníkovi získala až studiem na ZSF JČU. Spojením těchto vědomostí a praxí získaných zkušeností z oblasti školství, které jsem doplnila informacemi bohužel jen ze zahraničních zdrojů, jsem měla celkem jasnou představu o školním sociálním pracovníkovi a jeho přínosu pro školu. Pokud by měl školní sociální pracovník poskytovat obdobné služby, jako uvádí Asociace školních sociálních pracovníků v USA (SSWS, 2003; Rev., 2012), tak si myslím, že by byl v českém školství potřebný.

Byla jsem na začátku výzkumu zvědavá, jaký k tomu zaujmou samotní pedagogové postoj. Očekávala jsem, že tak jako já většina z nich nebude mít povědomí o tom, že taková pozice existuje. Taky jsem nevěděla, jak budou reagovat na něco úplně nového, protože jsem výzkum realizovala v poněkud napjatém období, kdy se řešila a nakonec schválila „inkluze“ do škol. Poslední roky probíhaly ve školství často různé změny, například jen zmiňovaný Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl inovován 11x (Národní ústav pro vzdělávání, 2016). Každá změna vyvolává mezi pedagogy napětí a obavy z návalu další práce.

Moje očekávání ohledně povědomí o funkci školního sociálního pracovníka se

potvrdilo. V prvním bloku otázek, které směřovaly k zodpovězení první výzkumné otázky, jak vnímají pedagogové potřebu přítomnosti školního sociálního pracovníka, jsem zjišťovala jejich znalosti a představy o této funkci. Z 21 komunikačních partnerů 16 vůbec nevědělo, že taková funkce existuje. Zajímavé však bylo, že komunikační partnerka R12 měla naopak o této pozici zcela jasnou představu, protože se na ni připravovala v rámci studia sociální pedagogiky, a příhodně popsala současný stav: *„O zřízení funkce se stále jen mluví, vzdělávací instituce chrlí mnoho absolventů, kteří však ve školách nemají a nebudou mít JEN TAK uplatnění.“*

Moji obavu, jak přijmou vůbec fakt, že se ptám na novou pozici, i když imaginární, mi naplnila hned první komunikační partnerka, R7, která hned po méj první otázce reagovala slovy: *„... to se zase na nás něco chystá, proč zase něco vymýšlí, když to není třeba, a přidávají nám práci... je to úplně zbytečný člověk navíc.“*

U druhé otázky prvního bloku, koho si představíte pod pojmem školní sociální pracovník, odpovídali všichni nejdřív velmi stroze, např. nevím, neumím si představit. Až když jsem jim nechala více času a chtěla, aby to zkusili odvodit od slovního spojení, dokázali vyjmenovat nějaké vlastnosti nebo představu o osobě. Obvykle si to spojili logicky se sociálním pracovníkem z OSPOD a většina ho směřovala do práce s rodinou a prostředím mimo školu. Komunikační partnerka R4 si ho představuje jako *„někoho, kdo pomáhá s problematickými rodinami, dohlíží na to, aby žáci chodili do školy připravení, a dohlíží i nad rodiči, aby si plnili povinnosti a opatřili dětem pomůcky“*.

Lengyel (2013) uvádí, že na Slovensku diskuzím o potřebnosti školního sociálního pracovníka na škole předcházela analýza školního prostředí z pohledu nárůstu sociálně patologických jevů. Proto jsem se dalšími otázkami pokoušela zjistit, jak v současné době řeší různé problémy, které mají charakter sociálně patologických jevů, jakou mají spolupráci s dalšími poradenskými zařízeními a OSPOD a jaká pracovní pozice jim chybí. Myslela jsem, že je těmito dotazy navedu na zjištění, že by mohl být novým členem právě školní sociální pracovník. Ovšem většina mi potvrdila, že dnes zvládají skoro všechno vyřešit na půdě školy a zbytek řeší s dalšími odborníky, které mají dobře dostupné a spolehlivé. Přesto z vlastní zkušenosti vím, že nárůst patologického chování žáků ve školách učitele tíží a že vyhledávají semináře s tematikou agresivity, šikany nebo literaturu našich předních psychologů. Svoboda (2014) ve své knížce Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku předkládá pedagogům i rodičům základní informace o jednotlivých patologických jevech a nabízí řešení. Podobnou knížku zpracoval pro pedagogy vychovatele a rodiče speciální pedagog Zdeněk

Martínek, který tvrdí, že dnešní děti nepřicházejí na svět horší, než jsme byli my, ale právě svět, který je dnes obklopuje, nevhodná výchova doma i ve škole, nedostatek podpory a porozumění, uspěchanost doby, přemíra techniky, z nich dělá jedince neschopné poprat se s realitou života (Martínek, 2015). A právě proto asi nejvíc chybí podle většiny dotazovaných na školách psycholog a speciální pedagog. Jen tři komunikační partnerky připustily, že by to mohl být i sociální pracovník. Opět se mi potvrzuje, že to pramení z neznalosti a mála informací o školním sociálním pracovníkovi.

V druhém bloku otázek, který měl odpovědět na druhou výzkumnou otázku, co by mělo být náplní práce školního sociálního pracovníka, jsem vedla rozhovor k tomu, aby si pedagogové zkusili představit, kde by byl na jejich škole prostor pro tohoto pracovníka. Odpovědi samozřejmě vycházely z toho, zda dotazovaný považoval tuto funkci za prospěšnou, nebo jestli měli ve škole hodně, či málo problémových žáků. V tomto bloku otázek se projevilo i to, zda byla škola v malé obci, nebo ve větším městě. Při výběru škol jsem záměrně zvolila kritérium počtu obyvatel dané obce či města. Chtěla jsem tak zjistit, zda mají větší výchovné či jiné problémy školy z většího města než z malé obce nebo zda hraje roli počet žáků. Na tuto moji domněnku to byl malý výzkumný vzorek. Navíc se neshodly ani názory pedagogů z jedné školy. Ze stejné školy tvrdila jedna komunikační partnerka, že nikoho takového nepotřebují a nevidí nikde pro něj prostor, a její kolegyně si myslela, že by byl velmi vhodný a měl by práci na celý úvazek.

Na otázku, kde vidí prostor pro práci školního sociálního pracovníka, by se daly odpovědi shrnout do tří hlavních kategorií. Čtyři partneři nevidí žádný prostor na škole a zbytek ho vidí buď v práci s rodinou a volnočasovými aktivitami, nebo v komunikaci s orgány OSPOD a poradenskými zařízeními.

A i když jsme vedli stále rozhovor v teoretické rovině a dotazovaní neměli moc informací o této funkci, tak se nakonec při sestavení náplně práce v mnohém shodovali a vznikl dlouhý výčet činností, které by mohl školní sociální pracovník vykonávat na škole. Seznam jsem uvedla v předchozí kapitole, a jak je vidět, dominuje mu hlavně práce s rodinou, terénní práce, komunikace s rodiči, dohled nad školní docházkou a domácí přípravou na vyučování. Ve srovnání s výčtem služeb, které uvádí americká Asociace školních sociálních pracovníků (2012), je to pouze třetina služeb. Ovšem to zaměření na komunikaci s rodinou, dohledem nad docházkou a prací se sociálně slabými rodinami mi připomnělo počátky vzniku školní sociální práce v USA, která



odstartovala zavedením povinné školní docházky (Raines, 1999). Zde se také mimo jiné začínalo dohledem nad docházkou a řešením záškoláctví.

Během rozhovoru si komunikační partneři čím dál tím víc dokázali představit profesi školního sociálního pracovníka a dokonce většina si ho umí představit ve svém týmu. Ovšem jen na částečný úvazek nebo externě pro více škol. Pedagogové měli názor, že by neměl dostatek práce. Jejich názor pramení dle mého také z toho, že nemají povědomí o všech činnostech, které by mohl vykonávat. Ale ani v zemi, kde má školní sociální práce nejdelší historii, v USA, není plný úvazek běžný. Podle ministerstva školství USA jen 14 % škol z těch, kde působí, je zaměstnává na celý úvazek (U.S. Department of Education, 2009). Čeští pedagogové sestavili náplň práce z činností, které je nejvíce zatěžují a nemají na ně kompetence. Když jsou dle jejich názoru problémy mimo budovu školy, tak je nemají řešit. A těchto případů podle nich není mnoho. Nepřemýšleli nad tím, že by školní sociální pracovník převzal práci výchovného poradce a metodika prevence. Jen dvě komunikační partnerky si to uvědomily, ale v souvislosti s tím, „*co pak budu dělat já? To mi jako vezme práci?*“.

Pouze partnerka, která vystudovala sociální pedagogiku, měla přesnou představu o vytížení školního sociálního pracovníka, ale taky znala skutečnou situaci na školách: „*Přímý zaměstnanec je vždy lepší, protože může proniknout do detailů, je k dispozici okamžitě, a ne jen např. dva dny v týdnu, ale není to reálné, protože po 10 letech školy nemají ani vlastní speciální pedagogy a psychology.*“

Otázky třetího bloku vedly k zodpovězení poslední výzkumné otázky, jaký přínos by mohla mít přítomnost školního sociálního pracovníka v týmu.

Po tom, co jsem s komunikačními partnery identifikovala školního sociálního pracovníka a jeho možnou přítomnost na škole, a po tom, co byla stanovena jeho náplň práce, jsem chtěla zjistit, jaký vliv by měl na školu, její klima, na vztahy mezi školou, žáky a rodinou.

Na dotaz, jaký vliv by měla jeho přítomnost ve škole, kromě dvou dotazovaných, R17 a R10, všichni předpokládali, že bude mít pozitivní vliv, a očekávali zlepšení v rovině vztahů škola a rodina. Jako například R18: „*... určitě dobrý, odlehčil by práci učitelům, hlavně v práci s rodinou, kterou nemáme šanci stíhat.*“ Interpersonální vztahy ve škole jako mnohotvárné i mnohočetné popisují Gillernová a Krejčová (2012), kde jednotlivé partnery učitele tvoří žák, školní třída, rodič, kolega a ředitel a představují základ edukačních procesů a jen příznivé sociální vztahy vedou k jejich úspěšné realizaci.

V tomto bloku jsem taky zjišťovala, zda by školního sociálního pracovníka dotazovaní akceptovali a zda musí mít pedagogické vzdělání. Tuto otázku jsem dala záměrně, protože pedagogický sbor je specifická komunita a očekávala jsem, že pro ni nebude lehké přijmout nového člena týmu.

Jako odborníka by ho akceptovali skoro všichni, někteří to podmiňovali osobností, jako např. komunikační partner R6, který se vyjádřil slovy: „*Ano, ale záleží na osobnosti, měl by mít nějaké aspoň minimální pedagogické vzdělání.*“

Pedagogické vzdělání nepožadovalo 12 dotazovaných. Je to víc jak polovina, která může signalizovat vstřícnost pedagogů k novým věcem.

Protože až v průběhu rozhovoru se vytvářelo u komunikačních partnerů nějaké to povědomí o školním sociálním pracovníkovi, neměli představu, jak by ho využili pro sebe a osobní potřebu. Pokud ano, tak by ho využili k poradenství při řešení pracovních problémů.

I když byla myšlenka mít v týmu školního sociálního pracovníka zajímavá, přece jen to pedagogové považovali za nadstandard a preferovali školního psychologa a speciálního pedagoga. To je v současné době logické, protože výzkum probíhal v době, kdy se dokončoval záměr ministerstva školství – inkluze do škol. Problematika inkluze neboli, jak se oficiálně označuje, společné vzdělávání na nějakou dobu zastínila alarmující stav – nárůst agresivity a šikany na školách. Až konkrétní případy, které měly začátkem tohoto roku také velkou mediální odezvu, vyvolaly reakci i ministerstva školství. To sice reagovalo opatřením, vydalo metodiku k řešení šikany (MŠMT, 2016), ve spolupráci s Českou školní inspekcí podniklo v konkrétních případech určité kroky. Ovšem vše další zůstává v řešení samotných škol a stávajícího personálního obsazení. Dle mého názoru právě tento stav na školách, kdy se potýkají s nárůstem sociálně patologických jevů, jako je agresivita, šikana, záškoláctví, užívání návykových látek, a taky s problematikou sociálně slabých a znevýhodněných rodin je signálem, že na školách chybí odborník, který bude tuto oblast zajišťovat a řešit. Odborníci z řad psychologů, pedagogů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků upozorňují na to, že většina problémů vzniká v rodinách a tam by měla být i řešena. To koresponduje i s mým výzkumem, kdy nejčastější činnosti školního sociálního pracovníka jsou podle dotazovaných činnosti související s rodinou. Absenci odborníka, který by zajišťoval na školách prevenci vzniku a růstu sociálně patologických jevů, zmiňuje také Vidrová (2013). Autorka se sice věnuje prostředí základních škol na Slovensku, ale dovolím si tvrdit, že v České republice je situace velmi podobná, a taky myslím, že cesta

prostřednictvím funkce sociálního pedagoga, kterou autorka zmiňuje, je reálnější i v našem školství.

Když jsem začínala studovat literaturu o školní sociální práci, tak mi přišla tato pozice zbytečná. Vždyť naše školství to má dobře vymyšlené. Jednu funkci rozčlenilo na několik menších a rozdalo je nepovinně povinně a zadarmo nebo za malou odměnu mezi několik pedagogů. A tak z učitelky občanské výchovy je i metodik prevence, češtinářka je zároveň výchovným poradcem a další si dodělá speciální pedagogiku. Jednoduché a levné řešení.

Až při rozhovorech s pedagogy a seznamováním se se skutečným stavem na školách jsem došla k názoru, že toto řešení není dlouhodobě funkční, resp. není funkční. Učitelka občanské výchovy a metodička prevence v jedné osobě je přetížena a na pokraji svých sil, speciální pedagog nestíhá učit a věnovat se dalším činnostem a ostatní jsou na tom podobně.

Myslím si, že efektivnější a účinnější by bylo mít v pedagogickém týmu jednoho člověka, který by celou problematiku školní sociální práce převzal a vykonával. Byl by metodikem prevence a výchovným poradcem, do určité míry i školním psychologem v jedné osobě. A učitelé by mohli učit. Dokonce by se nemusela nijak složitě řešit kooperace ministerstva školství a ministerstva práce a vše by mohlo zůstat v kompetenci MŠMT. Jak jsem se zmiňovala v teoretické části, řešením by mohl být sociální pedagog, kterého by muselo MŠMT zařadit mezi pedagogické pracovníky a tím by měl větší šanci uplatnit své vzdělání na základních či jiných školách. Dnes tomu tak bohužel není. Pokud na základní škole sociální pedagog je, tak jako vychovatel v družině.

V době dokončení bakalářské práce byla konečně vydána výzva č. 02\_16\_022 a č. 02\_16\_023 Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování – šablony pro MŠ a ZŠ I (MŠMT, 2016).

V rámci této podpory, v části personální podpora škol, si mohou školy doplnit své týmy o další potřebné odborníky, kteří mají pomoci s inkluzí. Mezi pozicemi je i sociální pedagog. V souvislosti s tematikou školní sociální práce je to dobrý signál a školy si mohou zajistit kompetentního pracovníka, i když jen na omezenou dobu 2–3 let.

Problém vidím v tom, že v současné době je na školách mezi pedagogy malé povědomí o možnostech a výhodách sociální práce na školách a spíše budou preferovány pozice, jako je školní psycholog a speciální pedagog.

## **Vyhodnocení výzkumných otázek**

### **1. Jak vnímají pedagogové potřebu přítomnosti školního sociálního pracovníka na škole?**

Výsledky výzkumu ukázaly, že tím, že funkce školního sociálního pracovníka na českých školách není oficiálně zavedena, nemají pedagogové o ní žádné povědomí, a tudíž nevnímají potřebu přítomnosti takového pracovníka na škole. Se všemi problémy jak v rámci výuky, tak s výchovnými jsou zvyklí si poradit sami nebo s pomocí dalších institucí. Pociťují spíše absenci již známých odborníků, jako je školní psycholog či speciální pedagog nebo více asistentů pedagoga.

### **2. Co by mělo být náplní práce školního sociálního pracovníka?**

Analýza odpovědí ukázala, že i když je funkce školního sociálního pracovníka v současné době pro pedagogy imaginární, při hlubším zamyšlení dokázali sestavit rozsáhlou náplň práce a kromě čtyř komunikačních partnerů pro něj na škole viděli i nějaký prostor. Konkrétní činnosti se týkaly převážně práce a komunikace s rodinou, pedagogové by uvítali terénní práci v rodinách, dohled nad dodržováním školní docházky a řešení záškoláctví, pomoc s neukázněnými žáky, kontakt se školními poradenskými zařízeními a OSPOD, administrativu u žáků s problémy, pomoc a poradenství rodinám sociálně slabým. Pět partnerů si školního sociálního pracovníka neumí představit v týmu, ale skoro všichni se shodli na tom, že by neměl dostatek práce na plný úvazek a bylo by vhodné, aby pracoval externě pro více škol, i když si dvě komunikační partnerky myslely, že tím pak nebude mít dostatečný přehled a kontakt se žáky a rodiči.

### **3. Jaký přínos by mohla mít přítomnost školního sociálního pracovníka v týmu?**

Víc jak polovina dotazovaných pedagogů (13) vidí v přítomnosti školního sociálního pracovníka pozitivní přínos a dopad na vztahovou rovinu škola–rodina. Pedagogové, kteří od začátku považovali tuto pozici za zbytečnou, dopad nehodnotili (3) a ostatní předpokládali, že asi bude přínos kladný a mohl by mít pozitivní dopad i na vztahy mezi žáky samotnými a vztahy mezi žáky a školou. Někteří si dokázali představit jeho přínos i pro sebe, například jako poradce při řešení různých problémů pracovních i osobních.

## 6 ZÁVĚR

V bakalářské práci jsem se věnovala zjišťování postojů pedagogů k nové pozici školního sociálního pracovníka, která by mohla na škole doplnit jejich tým. Protože tato pozice není zavedena a legislativně podpořena, potvrdil se můj předpoklad, že jejich postoj se bude vytvářet až během rozhovoru. Proto jsem pro výzkum zvolila strategii kvalitativního výzkumu a metodu polořízeného rozhovoru.

V práci jsem se v teoretické části snažila shrnout základní fakta o pozici školního sociálního pracovníka ve světě a popsat stav v České republice, jakož i vývoj českého školství do současnosti s ohledem na sociální oblast. Velkou část jsem věnovala právě rozvoji poradenství na školách a práci školních poradenských zařízení, která z části nahrazují práci školního sociálního pracovníka.

Výzkumem jsem měla zjistit názor učitelů na tuto pozici, zda ji vnímají jako potřebnou a jak by mohla ovlivnit klima školy. Výzkum probíhal na základních školách

Kraje Vysočina a výzkumný vzorek tvořilo 21 komunikačních partnerů – učitelů.

Na základě výsledků se nedá jednoznačně říct, že školní sociální pracovník je potřebný a bude mít velký přínos. Výzkumný vzorek byl malý na tohle tvrzení, ale nedá se ani úplně popřít. Většina se o této pozici dozvěděla až ode mě. Myslím si, že kdyby měli učitelé více informací a možnost se blíže seznámit s prací školního sociálního pracovníka, tak by byl vítaným kolegou. I tak však dokázali sestavit jeho náplň práce, která vycházela z jejich vlastních zkušeností z praxe při řešení výchovných problémů žáků. Jeho funkci si odvodili jak ze samotného názvu „školní sociální pracovník“, tak z toho, co považují při své vzdělávací práci za nespádající do jejich kompetence, a přesto to vykonávají. Zcela logicky a intuitivně správně určila většina jako hlavní pracovní náplň práci s rodinou, zajištění komunikace s rodinou, dohled nad školní docházkou a pomoc s rodinami sociálně slabými. Většina si pak uvědomila, že přínos takového pracovníka na škole by měl mít pozitivní dopad na sociální klima školy a zlepšení vztahů hlavně mezi školou a rodinou.

Svým výzkumem jsem zvýšila u 21 učitelů povědomí o školní sociální práci. Analýza stavu českých škol a výsledky mého výzkumu mohou sloužit k hledání cesty, jak zavést školní sociální práci do základních škol.

S ohledem na současné aktuální dění ve školství, které způsobila inkluze, je však v horizontu několika let málo pravděpodobné, že dojde k nějakému výraznému posunu.

## 7 Seznam použitých zdrojů

1. ALLEN -MEARES, P., 2004. School social work: Historical development, influences, and practices. In: P. Allen -Meares, (Ed.), *Social work services in schools* (4th ed., 23–51). Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
2. ALTSHULER, S. J., & WEBB, J. R., 2009. School social work: Increasing the legitimacy of the profession. In: *Children & Schools*. Roč. 31, č. 4, s. 207–218.
3. ASOCPED ©2013. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: [http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE\\_Asociace-vzd%C4%9Blavatel%C5%AF-v-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogice\\_-Final.pdf](http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzd%C4%9Blavatel%C5%AF-v-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogice_-Final.pdf)
4. BAKOŠOVÁ, Z., 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK.
5. BALÁŽ, R., 2013. Při nepochopení může být sociální pracovník pro školu velmi nebezpečný cizinec. In: *Sociální práce*. 2/13. Brno. ISSN: 1213-6204.
6. BATSCHE, G., ELLIOTT, J., GRADEN, J. L., GRIMES, J., KOVALESKI, J. F., PRASSE, D., RESCHLEY, D. J., SCHRAG, J., & TILLY, W. D., 2006. III. *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria. VA: National Association of State Directors of Special Education.
7. BĚLECKÝ, Z., 2009. Analýza výsledků sledování vlastního ŠVP. In: *Personální rozvoj školy KAFOMET*. 1. vyd. Stařeč: INFRA, s. r. o. Základní dílo. ŠVP-002.2. ISSN 1804-0373.
8. BULANT, M. et kol., 2010. Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání 2010 [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/zpravy-o-stavu-iv.html>
9. BULANT, M. et kol., 2012. Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání 2012 [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/zpravy-o-stavu-iv.html>
10. Centra podpory inkluzivního vzdělávání (2009–2013) [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/pro-reditele/75-profesni-portfolio-cpiv-socialni-pracovnik.html>
11. CIUTTIOVÁ, B., 2008. Školská sociálna práca – prepojenie medzi školou a rodinou. In: *Zborník konferencie poskytovateľov sociálnych služieb rodinám s deťmi*. Trnava, s. 29–32. Dostupné z:

- <http://www.trnava.sk/userfiles/download/attachment/zborniksoc.pdf>.
12. CULBERT, J. F., 1916. Visiting teachers and their activities. In: W. T. Cross (Ed.). *Proceedings of the National Conference of Charities and Corrections at the 43rd Annual Session held in Indianapolis*. IN (592–598). Chicago: Hildmann.
  13. DÁVIDOVÁ-VIDROVÁ, A., 2013. Úloha školského sociálneho pedagóga v školách, jeho preventívna činnosť a práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia [online]. PROHUMAN. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/uloha-skolskeho-socialneho-pedagoga-v-skolach-jeho-preventivna-cinnost-a-praca-s-detmi-zo-soc-znevychod-prostredia>
  14. DISMAN, M., 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
  15. Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics, 2009. America's children: Key national indicators of well-being. Washington [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: [http://www.childstats.gov/pdf/ac2009/ac\\_09.pdf](http://www.childstats.gov/pdf/ac2009/ac_09.pdf)
  16. FRANCOVÁ, M., 2013. *Zahájení školní docházky*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4463-6.
  17. GILLERNOVÁ, I., 1998. Sociální psychologie školy. In: VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-269-6.
  18. GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. a kol., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
  19. GRECMANOVÁ, H., 2003. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., (eds). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 80-7203-064-5.
  20. HAKALOVÁ, L. *Sociální práce ve školách*. Ostrava, 2014. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Fakulta sociálních studií.
  21. HRONCOVÁ, J. Možnosti uplatnenia a profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v SR. In: SOCIALIA 2009. Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie. Banská Bystrica: UMB, ISBN 978-80-8083-895-9.
  22. HUXTABLE, M., BLYTH, E., 2002. *School Social Work Worldwide: Cross-cultural studies*. Washington: NASW Press. 259 s. ISBN 0-87101-348-7.
  23. HUXTABLE, M., 2012. *The Goals of the International*. In: Network2012

- International Survey of School Social Work [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>
24. International Network for School Social Work, 2015. [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://internationalnetwork-schoolsocialwork.htmlplanet.com>
25. JEŘÁBEK, H., 1993. *Úvod do sociologického výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-662-5.
26. KLIMENTOVÁ, L. *Role sociálního pracovníka na ZŠ ve vztahu k řešení sociálně patologických jevů ve školním prostředí*. Brno, 2008. Bakalářská práce. Masarykova univerzita Brno.
27. KRAUS, B., 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
28. Kraj Vysočina, 2014. Přehled základních škol Kraje Vysočina ve školním roce 2015/2016 [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.kr-vysocina.cz/prehledy-zakladnich-skol/ds-300643/p1=31216>
29. LENGYEL, P., 2013. Školská sociální práca v meste Považská Bystrica. *Sociální práce/ Sociálna práca*. Roč. 2013, č. 2, s. 28–29. ISSN 1213-6204.
30. MAREŠ, J., 2003. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠOVÁ, D., (eds). *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Česká pedagogická společnost. ISBN 80-7203-064-5.
31. MARTÍNEK, Z. 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.
32. MATOUŠEK, O., 2003. *Slovník sociální práce*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
33. McCULLAGH, J. G., 1993. *The roots of school social work in New York City*. Iowa. In: *Journal of School Social Work*. Roč. 6, č. 1–2, s. 49–74.
34. McCULLAGH, J. G., 2000. *School social work in Chicago: An unrecognized pioneer program*. In: *School Social Journal*. Roč. 25, č. 1, s. 1–15.
35. McCULLAGH, J. G., 2002. The inception of school social work in Boston: Clarifying and expanding the historical record. In: *School Social Work Journal*. Roč. 26, č. 2, s. 58–67.
36. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
37. MONTGOMERY, L., 1907. Social work in the Hamline school. In: *Elementary*



*School Teacher*. Roč. 3, s. 113–121.

38. MULKEEN, T. A., 1986. *The compulsory curriculum in industrial America: Connections between past and present*. In: G. Genovesi (Ed.), *Compulsory education: Schools, pupils, teachers, programs and methods*. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for the History of Education (Parma, Italy, September 3–6, 1986). Vol. III, 189–201. ERIC document: ED 279–100.
39. MŠMT ©2013–2016. Standardy pro udělování akreditací DVPP. In: *Standardy a metodická doporučení* [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36198/>
40. MŠMT ©2013–2016. Oblast poradenství [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/oblast-poradenstvi>
41. MŠMT, 2015. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018 [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani-na-obdobi-2016-2018?highlightWords=ak%C4%8Dn%C3%AD+pl%C3%A1n+inkluz>
42. MŠMT, 2015. Strategie vzdělávací politiky [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie-2020\\_web.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf)
43. MŠMT ©2016. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
44. MŠMT ©2016. Výzvy č. 02\_16\_022 a č. 02\_16\_023 PODPORA ŠKOL FORMOU PROJEKTŮ ZJEDNODUŠENÉHO VYKAZOVÁNÍ – ŠABLONY PRO MŠ A ZŠ I [online]. [cit. 2016-06-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/vyzvy-c-02-16-022-a-c-02-16-023-podpora-skol-formou-projektu>
45. Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2016. VIP KARIÉRA [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/vip>
46. Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2016. RŠPP – VIP II [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp>
47. Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2016. Centra podpory inkluzivního vzdělávání (2009–2013) [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/cpiv>
48. Národní ústav pro vzdělávání, ©2011–2016. RAMPS-VIP III [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/o-projektu-ramps>
49. Národní ústav pro vzdělávání, 2015. Informační systém o uplatnění absolventů škol

- [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/ProfilAbsolventa/7532N06/Socialni-pedagogika>
50. Národní ústav pro vzdělávání, 2016. Přehled úprav RVP ZV od roku 2004 do současnosti [online]. [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/prehled-uprav-rvp-zv-1>
51. National Association of Social Workers, 2012. Standards for School Social Work Services [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.sswaa.org/?page=721>
52. National Association of Social Workers, 2002 [online]. [cit. 2015-11-10] Dostupné z: <http://www.socialworkdegreecenter.com/what-is-the-national-association-of-social-workers/>
53. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
54. RAINES, J. C., 2006. The new IDEA: Reflections on the reauthorization. In: *School Social Work Journal*. Roč. 31, č. 1, s. 1–18.
55. RAINES, J. C., 2008b. Evidence-based practice in school mental health. New York: Oxford University. Press.
56. RAINES, J. C., 2010. Evidence-based practice school social work practice and RTI. In: J. P. Clark & M. E. Alvarez (Eds.). *Response to intervention: A guide for school social workers*. New York: Oxford University Press, s. 208–231.
57. RAINES, J. C., 2013. Školní sociální práce ve Spojených státech amerických: Historický pohled. In: *Sociální práce*. 2/13. Brno. ISSN: 1213-6204.
58. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2015 [online]. MŠMT ČR. [cit. 2016-02-10]. Čj. MSMT-28603/2015. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
59. RICHARDSON, J. G., & PARKER, T. L., 1993. The institutional genesis of special education: The American case. In: *American Journal of Education*. Roč. 101, č. 4, s. 359–392.
60. School Social Work Association of Amerika, 2010 [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.sswaa.org/>
61. SMITH, J. K., 1986. Compulsory education in Chicago: Its growth and development from the mid-nineteenth to early twentieth century. In: G. Genovesi (Ed.). *Introduction, development and extension of compulsory education. Conference papers for the 8th session of the International Standing Conference for*

- the History of Education* (Parma, Italy, September 3-6, 1986). Vol. I, 321–331. ERIC document: ED 279–098.
62. SVOBODA, J., 2014. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.
63. TOKÁROVÁ, A., MATULAYOVÁ, T., 2013. *Školní sociální pracovník*. In: Matoušek a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
64. U.S. Department of Education, 2002. No Child Left Behind Act of 2001. Education. Intergovernmental relations. Retrieved May 19, 2009. Dostupné z: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>. 2002a.
65. U.S. Department of Education, 2009. Assistance to states for the education of children with disabilities and preschool grants for children with disabilities; Final rule. *Federal Register*, 71 (156), 46540-46845. Retrieved May 19, 2009. Dostupné z: <http://idea.ed.gov/download/finalregulations.pdf>. 2006.
66. VALENTOVÁ, H. *Role sociálního pracovníka na základní škole*. Praha, 2011. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.
67. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20/2005. ISSN 1211-1244.
68. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 111/2005. ISSN 1211-1244.
69. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2005. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 20/2005. ISSN 1211-1244.
70. WIGHT, V. R., & CHAU, M., 2009. Basic facts about low-income children. 2008 [online]. Children under age 18. New York: National Center for Children in Poverty. [cit. 2015-11-10] Dostupné z: [www.nccp.org/publications/pdf/text\\_892.pdf](http://www.nccp.org/publications/pdf/text_892.pdf). 2009.
71. Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. 2009. In: *Zbierka zákonov Slovenskej republiky* [online]. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/2918.pdf>
72. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*,

částka 37/2006. ISSN 1211-1244.

73. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004. ISSN 1211-1244.
74. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004. In: *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190/2004. ISSN 1211-1244.
75. ZAPLETALOVÁ, J., 2011. Inovovaná koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (úpravy na základě realizace projektu RŠPP-VIP II) [online]. Praha: NÚV. [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/rspp/images/vystupy/inovovan.pdf>

## **8 Seznam příloh**

<b>Příloha č. 1:</b> Mezinárodní síť pro školní sociální práci (International Network for School Social Work).....	I
<b>Příloha č. 2:</b> Konkrétní činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště, jak je vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.....	I
<b>Příloha č. 3:</b> Scénář otázek .....	VII
<b>Příloha č. 4:</b> Použité zkratky.....	VIII

## ***Příloha č. 1***

### **Mezinárodní síť pro školní sociální práci (International Network for School Social Work)**

Školní sociální práce existuje v těchto státech:

Argentina, Austrálie, Rakousko, Bahamy, Kanada, Čína, Curaçao, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Německo, Ghana, Guyana, Hongkong (zvláštní administrativní oblast Čínské lidové republiky), Maďarsko, Island, Indie, Jamajka, Japonsko, Korea, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Litva, Lucembursko, Makedonie, Malta, Mauricius, Mongolsko, Nizozemsko, Nový Zéland, Nigérie, Norsko, Pákistán, Polsko, Rusko, Saúdská Arábie, Singapur, Slovensko, Jižní Afrika, Srí Lanka, Švédsko, Švýcarsko, Tchaj-wan, Trinidad a Tobago, Spojené arabské emiráty, Velká Británie, Spojené státy americké, Vietnam (International Network for School Social Work, 2015).

## ***Příloha č. 2***

### **Konkrétní činnosti pracovníků školního poradenského pracoviště, jak je vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**

#### **I. Standardní činnosti výchovného poradce**

##### **Poradenské činnosti:**

- 1) Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, tj. zejména:
  - a) koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství – kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty žáka,
  - b) základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků,
  - c) individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti (ve spolupráci s třídním učitelem),
  - d) poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků (ve

spolupráci s třídním učitelem),

e) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (poradna, centrum) a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy,

f) zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadů práce a poskytování informací žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.

2) Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, a příprava návrhů na další péči o tyto žáky.

3) Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

4) Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.

5) Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

#### **Metodické a informační činnosti**

1) Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence.

2) Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod.

3) Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.

4) Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.

5) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.

6) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

## **II. Standardní činnosti školního metodika prevence**

### **Metodické a koordinační činnosti**

- 1) Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy.
- 2) Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
- 3) Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
- 4) Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- 5) Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasizmu, xenofobie a dalších jevů, které souvisí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.
- 6) Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti (poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými a dalšími zařízeními a institucemi), která působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- 7) Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.
- 8) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 9) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

### **Informační činnosti**

- 1) Zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
- 2) Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.



3) Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů (orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, poradny, zdravotnická zařízení, Policie ČR, orgány sociální péče, nestátní organizace působící v oblasti prevence, centra krizové intervence a další zařízení, instituce i jednotliví odborníci).

### **Poradenské činnosti**

1) Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli).

2) Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole.

3) Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

### **III. Standardní činnosti školního psychologa**

Diagnostika, depistáž

- 1) Spolupráce při zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání.
- 2) Depistáž specifických poruch učení v základních a středních školách.
- 3) Diagnostika při výukových a výchovných problémech žáků.
- 4) Depistáž a diagnostika nadaných dětí.
- 5) Zjišťování sociálního klimatu ve třídě.
- 6) Screening, ankety, dotazníky ve škole.

Konzultační, poradenské a intervenční práce

- 1) Péče o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení).
- 2) Individuální případová práce se žáky v osobních problémech (konzultace, vedení).
- 3) Krizová intervence a zpracování krize pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce.
- 4) Prevence školního neúspěchu žáků (náprava, vedení apod.).
- 5) Kariérové poradenství u žáků.

- 6) Techniky a hygiena učení (pro žáky).
- 7) Skupinová a komunitní práce s žáky.
- 8) Koordinace preventivní práce ve třídě, programů pro třídy apod.
- 9) Podpora spolupráce třídy a třídního učitele.
- 10) Individuální konzultace pro pedagogické pracovníky v oblasti výchovy a vzdělávání.
- 11) Konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí.
- 12) Pomoc při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí.

#### Metodická práce a vzdělávací činnost

- 1) Participace na přípravě programu zápisu do 1. ročníku základního vzdělávání.
- 2) Metodická pomoc třídním učitelům.
- 3) Pracovní semináře pro pedagogické pracovníky (konzultace a metodické vedení).
- 4) Účast na pracovních poradách školy.
- 5) Koordinace poradenských služeb poskytovaných ve škole (výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitelé).
- 6) Koordinace poradenských služeb mimo školu a spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zdravotnickými a dalšími zařízeními.
- 7) Metodické intervence z psychodidaktiky pro učitele, včetně podpory při tvorbě školního vzdělávacího programu.
- 8) Besedy a osvěta (zákonným zástupcům).
- 9) Prezentační a informační činnost.
- 10) Participace na přípravě přijímacího řízení ke vzdělávání ve střední škole.

### **IV. Standardní činnosti školního speciálního pedagoga**

#### **Depistážní činnosti**

Vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče.

Diagnostické a intervenční činnosti (péče o žáka/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami)

- 1) Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka (shromáždění údajů o žákovi, včetně anamnézy osobní a rodinné), analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení.
- 2) Vytyčení hlavních problémů žáka, stanovení individuálního plánu podpory v rámci školy a mimo ni (druh, rozsah, frekvence, trvání intervenčních činností).
- 3) Realizace intervenčních činností, tj.

- a) provádění, event. zajištění krátkodobé i dlouhodobé individuální práce se žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační),
- b) provádění, event. zajištění speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních, stimulačních se skupinou žáků,
- c) participace na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu (v kooperaci s třídním učitelem, učitelem odborného předmětu, s vedením školy, se zákonnými zástupci žáka, se žákem a s ostatními partnery podpůrného týmu uvnitř i vně školy),
- d) průběžné vyhodnocování účinnosti navržených opatření, dle potřeby navržení a realizace úprav,
- e) úpravy školního prostředí, zajištění speciálních pomůcek a didaktických materiálů,
- f) zabezpečení průběžné komunikace a kontaktů s rodinou žáka (se zákonným zástupcem),
- g) speciálně pedagogické poradenské intervence a služby pro žáky, zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy,
- h) participace na kariérovém poradenství – volba vzdělávací cesty žáka – individuální provázení žáka,
- i) konzultace s pracovníky dalších poradenských zařízení.

#### **Metodické a koordinační činnosti**

- 1) Příprava a průběžná úprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole – koordinace speciálně pedagogických poradenských služeb na škole.
- 2) Kooperace se školskými poradenskými zařízeními a s dalšími institucemi a odbornými pracovníky ve prospěch žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 3) Participace na vytváření školních vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů s cílem rozšíření služeb a zkvalitnění péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
- 4) Metodické činnosti pro pedagogické pracovníky školy – specifika výuky a možnosti žáků dle druhu a stupně zdravotního postižení, návrhy metod a forem práce se žáky, jejich zavádění do výuky, instruktáže využívání speciálních pomůcek a didaktických materiálů.
- 5) Koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole.

### ***Příloha č. 3***

#### **Scénář otázek**

#### **1) Jak vnímají pedagogové potřebu přítomnosti školního sociálního pracovníka na škole?**

- a) Víte, že existuje v zahraničí na školách funkce školní sociální pracovník?
- b) Koho si představíte pod pojmem ŠSP?
- c) Kterou oblast výchovných problémů v rámci řešení např. sociálně patologických jevů nemůžete řešit ze své pozice a proč? Nedostatek kvalifikačních nebo personálních předpokladů?
- d) Chybí vám ve škole nějaká pracovní pozice, kterou byste potřebovali při řešení soc. pat. problémů?
- e) Jak často musíte vyhledat pomoc sociálních pracovníků OSPOD nebo školních poradenských pracovišť PPP nebo SPC? Zkuste odhadnout četnost za měsíc.
- f) Máte dobře dostupné služby těchto orgánů? (OSPOD, PPP, SPC)

#### **2) Co by mělo být náplní práce školního sociálního pracovníka?**

- a) Kde vidíte prostor pro práci sociálního pracovníka na vaší škole?
- b) Pokud by byl na vaší škole, co by mělo být náplní jeho práce?
- c) Umíte si představit ve svém týmu sociálního pracovníka?
- d) Měl by být přímým zaměstnancem na nějaký úvazek? Jaký? Nebo jen externě jeden pro víc škol?

#### **3) Jaký přínos by mohla mít přítomnost školního sociálního pracovníka v týmu?**

- a) Jaký vliv by podle vás měla přítomnost SP ve škole?
- b) V které rovině vztahů byste čekali zlepšení nejvíce? Škola–rodina, škola–žáci?
- c) Akceptovali byste ho jako odborníka? Musí mít i pedagogické vzdělání?
- d) Umíte si představit, že byste ho využili i pro sebe? Jak?

## ***Příloha č. 4***

### **Použité zkratky**

APIV – Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018

ASOCPED – Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice

CPIV – Centra podpory inkluzivního vzdělávání

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESF – Evropský sociální fond

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NNO – neziskové nestátní organizace

NÚV – Národní ústav vzdělávání

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OSPOD – orgán sociálněprávní ochrany dětí

OPVK – operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RAMPS – Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠVP – školní vzdělávací program

ÚPSVaR – Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny